



REVISTA DE

EDUCAÇÃO

ANEC

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL

**EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO CATÓLICA E
COMPLEXIDADE DO SER E DO
ESTAR NA ADOLESCÊNCIA E
JUVENTUDE**

Brasília, ano 43, nº 163, out/dez 2020

163



REVISTA DE

EDUCAÇÃO

ANEC

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL

DOSSIÊ
EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO CATÓLICA
E COMPLEXIDADE DO SER E
DO ESTAR NA ADOLESCÊNCIA E
JUVENTUDE

Brasília, ano 43, n. 163, out./dez. 2020

Publicação Quadrimestral
Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC

Conselho Superior

Ma. Irani Rupolo - Presidente
Me. Mario Sundermann - Vice-Presidente
Ma. Claudia Chesini - Secretária

Conselheiros

Dr. Gilberto Gonçalves Garcia
Me. Iranilson Correia de Lima
Profa. Ivanise Soares da Silva
Me. João Batista Gomes de Lima
Me. Joaquim Giovani Mol Guimarães
Dr. Josafá Carlos de Siqueira
Profa. Márcia Edvirges Pereira dos Santos

Diretoria Nacional

Dr. Paulo Fossatti - Diretor Presidente
Dra. Adair Aparecida Sberga - Diretora 1ª Vice-Presidente
Me. Natalino Guilherme de Sousa - 2º Vice-Presidente
Es. Marli Araújo da Silva - Diretora 1ª Secretária
Dr. Maurício da Silva Ferreira - Diretor 2º Secretário
Es. Roberto Duarte Rosalino - Diretor 1º Tesoureiro
Dr. Claudino Gilz - Diretor 2º Tesoureiro

Secretário Executivo

Es. James Pinheiro dos Santos

Presidente do Conselho Editorial

Dra. Adair Aparecida Sberga - Rede Salesiana de Escolas

Conselho Editorial

Dra. Hildegard Susana Jung - Universidade La Salle de Canoas, Brasil
Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília/UCB, Brasil
Dra. Marisa Claudia Jacometo Durante - Faculdade La Salle Lucas do Rio Verde/Brasil
PhD. Nilo Agostini – Universidade São Francisco, 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 Universitas, 4º Andar – Asa Norte
CEP 70770-524 – Brasília/DF – Fone: (61) 3533-5050 – Fax: (61) 3533-5070
E-mail: revistaeducacao@anec.org.br – Home: <http://revistas.anec.org.br>

Publicação Quadrimestral
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
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. 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
Es. Fabiana Deflon dos Santos Gonçalves - Associação Nacional de Educação Católica/Brasil

Capa

Comunicação da ANEC

Responsável pela Editoração

Paulo César Borgi Franco

Traduções

Carlos Mario Vásquez

Suporte Editorial e Técnico

Es. Fabiana Deflon dos Santos Gonçalves

Endereço Eletrônico

revistaeducacao@anec.org.br

Associação Nacional de Educação Católica do Brasil

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

SUMÁRIO

8 Editorial

DOSSIÊ

13 O espaço-tempo das festas na interação e na construção da identidade das juventudes

The space-time of parties in the interaction and construction of youth's identity

El espacio-tiempo de las fiestas en la interacción y en la construcción de la identidad de las juventudes

James Pinheiro dos Santos, Vanildes Gonçalves dos Santos e JoséIVALDO Araujo de Lucena

35 Educação católica e projeto de vida: percepções de adolescentes do Ensino Médio

Catholic education and life project: perceptions of High School teenagers

Proyecto de vida y educación católica: percepciones de los adolescentes de Escuela Secundaria

Eder D'Artagnan Ferreira Guimarães

61 Os jovens de Manaus e seu processo educativo no Ensino Médio

The young people of Manaus and their educational process in High School

Los jóvenes de Manaus y su proceso educativo en el Escuela Secundaria

José Cavalcante Lacerda Junior e Sandra Elaine Siqueira Corrêa

73 Juventudes, trabalho e educação no Brasil: dilemas e desafios

Youth, work and education in Brazil: dilemmas and challenges

Juventudes, trabajo y educación en Brasil: dilemas y desafíos

Carlos Eduardo Cardozo

ARTIGOS DE DEMANDA CONTÍNUA

- 87 *Vivere la speranza nella difficoltà e nella prova: aspetti psicologici e istanze educative*
Viver a esperança em dificuldades e provações: aspectos psicológicos e questões educacionais
Living hope in difficulties and trials: psychological aspects and educational issues
Vivir la esperanza entre dificultades y provaciones: aspectos psicológicos y cuestiones educacionales
Pina Del Core
- 108 A diaconia da vida consagrada no Ensino Superior: uma reflexão a partir de duas experiências no Brasil
Diakonia of consagrated life in higher teaching: a reflection from two experiences in Brazil
La diaconía de la vida consagrada en la educación superior: una reflexión de dos experiencias en Brasil
Nilo Agostini e Lurdes Caron
- 125 *Presencia y permanencia del concepto educación integral*
Presença e permanência do conceito de educação integral
Presence and permanence of the concept of integral education
Jorge Ivan Hoyos-Morales
- 147 Universidade Católica do Salvador: sessenta anos de amor à busca da verdade
Catholic University of Salvador: sixty years of love for the search for truth
Universidad Católica del Salvador: sesenta años de amor a la búsqueda de la verdad
Elton Santana dos Santos, Giorgio Borghi e Silvana Sá de Carvalho

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

- 172 Experiências de interação entre Ensino Superior e Ensino Básico utilizando World Café
Interaction experiences between Higher Education and Basic Education using World Café
Experiencias de interacción entre Educación Superior y Educación Básica utilizando World Café
Sandra Belloli de Vargas, Adriana Paula Zamin Scherer, Débora Cristina Holenbach Grivot e Letícia Silva Garcia

- 191 Rememorar nossa identidade carismática: criação de uma rede educativa salesiana na América
Remembering our charismatic identity: creating a Salesian educational network in America
Recordando nuestra identidad carismática: creando una red educativa salesiana en América
Ivone Goulart Lopes

ESTUDO DE CASO

- 211 Coreografando os projetos integradores para a prática da responsabilidade socioambiental: o uso de metodologias ativas no Ensino Superior
Choreographing the integrating projects for the practice of social and environmental responsibility: the use of active methodologies in Higher Education
Coreografía de los proyectos integradores para la práctica de la responsabilidad social y ambiental: el uso de metodologías activas en la Educación Superior
Ernandes Rodrigues do Nascimento, André Ricardo Melo e Maria Auxiliadora Soares Padilha

- 223 Relação de Pareceristas do ano de 2020

Prezado(a) leitor(a),

Com gratidão aos nossos parceiros escritores, entregamos mais uma edição da Revista de Educação da ANEC, que traz o dossiê: Educação, Educação Católica e Complexidade do Ser e do Estar na Adolescência e Juventude. Esta proposta é bem apropriada para o momento que vivemos, pois diversas pautas colocam os adolescentes e jovens como protagonistas, por isso se faz necessário lançar um especial olhar sobre eles, inclusive estando atentos aos aspectos psicossociais e emocionais dessa geração. Uma questão a ser recolocada é sobre o mundo do trabalho, considerando, sobretudo, a formação integral desses jovens e o papel das escolas e das universidades para essa formação. A sociedade também é convidada a ter um olhar de cuidado para os adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade, para que não fiquem esquecidos e à margem, mas, ao contrário, que haja uma escuta qualificada de seus sonhos, projetos e realizações nos diversos contextos e realidade, que têm essa necessidade de ouvi-los. Nesse sentido, destacamos o papel da educação católica que enfatiza, na formação integral, a importância do projeto de vida, primando pela construção da identidade, do autoconhecimento, da educação sociopolítica, das opções religiosas e da formação para o trabalho.

Na Seção Dossiê, o primeiro artigo, *O espaço-tempo das festas na interação e na construção da identidade das juventudes*, utilizando-se da metodologia de revisão bibliográfica, apresenta uma pesquisa qualitativa de realidades socioculturais diferentes, fazendo um estudo acerca da contribuição das festas como celebração da vida e manifestação lúdica para o público juvenil e aprofunda o sentido do lazer como espaço de socialização. O foco desse estudo se concentra no processo de interação e de construção da identidade de adolescentes e jovens de realidades socioculturais diferentes, confrontando-o com leituras bibliográficas e analisando-o a partir da percepção que esse público tem sobre essas contribuições para as suas vidas.

O segundo artigo, *Educação católica e projeto de vida: percepções de adolescentes do Ensino Médio*, traz um tema que deve ser amplamente discutido nas redes e escolas, visto que a escola é um dos principais cenários do processo de desenvolvi-

mento humano dos estudantes, especialmente no Ensino Médio, com as demandas biopsicossociais da adolescência, que muito colaboram para o processo de construção da identidade. Nessa fase, ocorrem a busca de experimentações e a definição do seu lugar no mundo, que coincidem com o fim da escolarização básica e a necessidade de projetar o futuro. O artigo traz a reflexão acerca de como a escola tem lidado com essas questões humanas, educativas e sociais, a partir da análise parcial de dados coletados em uma pesquisa de doutoramento sobre o lugar das escolas católicas no cenário educacional contemporâneo. Nessa pesquisa, são priorizadas as percepções dos adolescentes sobre a educação escolar, os processos de subjetivação e a elaboração do projeto de vida. Os resultados rompem com a ideia de homogeneidade dos sujeitos jovens e suas percepções sobre a relação entre escolarização, sentido da escola e opções vitais. A partir do espaço-tempo das escolas católicas, os estudantes problematizam a função social das instituições educativas contemporâneas, seus processos de ensino e de aprendizagem e sua real contribuição para a formação dos sujeitos.

O terceiro artigo aborda um contexto relevante e oportuno, com o título *Os jovens de Manaus e seu processo educativo no Ensino Médio*, apresentando aspectos de inserção da juventude em seus espaços e de como ela se encontra diante dos desafios que a acomete, os quais merecem ser debatidos e refletidos. Vale ainda ressaltar uma importante consideração que foi a aplicação de um questionário semiestruturado aos jovens que compõem a rede estadual de ensino no decorrer dos meses de maio e junho de 2019, que trouxe significativos dados para o artigo. Esses dados foram organizados a partir da análise de conteúdo, fazendo uma interlocução entre as respostas juvenis com as referências teóricas, chegando a um significativo resultado.

O quarto texto da seção dossiê, *Juventudes, trabalho e educação no Brasil: dilemas e desafios*, destaca uma questão de grande importância na sociedade por elucidar a precarização do mundo do trabalho e os impactos dessa situação na vida da juventude, o que solicita um debate em perspectiva educacional. Fundamentando-se em autores da sociologia crítica e da educação e em diversas pesquisas nacionais e internacionais (ANTUNES, 2018; BRAGA, 2017; PEREGRINO, 2011), o artigo contextualiza a tensão entre trabalho e educação, a partir da noção do precariado como conceito estruturante de análise, que apresenta o quanto as camadas sociais mais baixas são atingidas com um trabalho precoce e precário, associado a um processo de educação defasada e ainda mais deficiente com o problema da pandemia, sem mencionar o processo forçado de interrupção dos estudos.

Na Seção de Artigos de Demanda Contínua, o primeiro texto, *Vivere la speranza nella difficoltà e nella prova: aspetti psicologici e istanze educative*, um reflexivo e oportuno texto em italiano, recorda a necessidade de as pessoas estarem imbuídas de atitudes de esperança, mesmo diante das dificuldades e provação. A autora, grande especialista do campo da psicologia educacional, considera a necessidade de atenção aos aspectos psicológicos e às questões educacionais, vivenciadas nesse momento da pandemia da Covid-19. Diante do cenário de incerteza do futuro, o aspecto psicológico tem sido afetado pelos sintomas da ansiedade, dos distúrbios do sono e da depressão, e no aspecto educativo, aquilo que se refere ao seu fundamento relacional se encontra fortemente comprometido. Nesse contexto, é necessário vivenciar as atitudes de esperança, de otimismo, de resiliência e de um certo planejamento da vida pessoal, bem como desenvolver recursos educacionais para enfrentar as adversidades. Por isso, a autora sugere olhar para o futuro, acreditando no potencial regenerativo das pessoas e na qualidade educativa de um itinerário que proporcione sentidos de esperança.

O segundo texto da seção contínua disserta sobre *A diaconia da vida consagrada no Ensino Superior: uma reflexão a partir de duas experiências no Brasil*, apresentando o cenário da pandemia da Covid-19 e narrando duas experiências franciscanas de diaconia no campo educacional. A metodologia se fundamenta na historicidade documental, como na experiência feita enquanto inserção no campo educacional nas Instituições de Ensino Superior, relatadas a partir da práxis da diaconia, que mantêm a educação como uma de suas frentes de atuação. As práticas e as respectivas reflexões apresentadas são objeto de análise à medida que ganham densidade na experiência dos educadores, os próprios autores do texto.

Na sequência, temos o terceiro artigo da seção, *Presencia y permanencia del concepto educación integral*, que propõe um percurso cronológico progressivo com uma limitação temporal e geográfica do conceito em questão. Destaca ainda como a educação integral está presente em projetos educacionais progressistas e essencialistas de grandes instituições de ensino, que, surgidas na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, propagaram-se na América Latina. Abordando o conceito em projetos de educação popular surgidos na Espanha e na Colômbia, a partir do humanismo cristão, o autor enfatiza que a educação integral está presente nos objetivos dos projetos educacionais propostos pela UNESCO, assim como está presente em projetos que influenciaram as legislações educacionais dos países mencionados no artigo.

Na sequência, temos o quarto texto, *Universidade Católica do Salvador: sessenta anos de amor à busca da verdade*, que discorre sobre a identidade e a missão da Universidade Católica de Salvador e traz uma contextualização histórica do surgimento dessa instituição. Apresenta uma releitura das quatro características que, segundo o Papa João Paulo II, são essenciais para uma Instituição de Ensino Superior Católica: a sua inspiração cristã; a busca incessante pelo conhecimento da verdade; a relação com a Igreja; e o empenho institucional a serviço da família humana. O artigo trata de uma releitura que visa destacar o caráter acadêmico-universitário e universalista da qualificação ‘católica’, superando uma visão estritamente religiosa/confessional e recuperando a inspiração cristã e a relação com a Igreja como dimensões que qualificam, respectivamente, a busca incessante da verdade e o compromisso a serviço da humanidade. Na esteira dessas reflexões, o texto finaliza analisando os desafios colocados pelo contexto atual e a importante contribuição que as universidades católicas podem oferecer.

A seguir, vem a Seção Relatos de Experiência, com o primeiro relato intitulado *Experiências de interação entre Ensino Superior e Ensino Básico utilizando World Café*, que descreve as metodologias ativas, dando destaque à necessidade da formação continuada dos educadores e ao compartilhamento dos saberes entre Ensino Superior e Ensino Básico. O relato tem como objetivo desenvolver uma análise da relação entre a adoção de metodologia World Café, para qualificar os docentes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e a de captar qual é a relação dos docentes com o uso das metodologias demonstradas durante a atividade prática. A partir de uma adaptação de formato, a World Café foi escolhida como a metodologia base para esse trabalho, por propiciar o diálogo entre as diversas metodologias ativas, em um espaço de tempo relativamente curto e em pequenos grupos.

Na sequência, temos o relato *Rememorar nossa identidade carismática: criação de uma rede educativa salesiana na América*, que discorre sobre o caminho percorrido pelas Escolas Salesianas na América (ESA) e traz as evidências das políticas educacionais que, ao longo do tempo, foram assumidas pelas Filhas de Maria Auxiliadora, pelos Salesianos e pela Família Salesiana em todo o continente. Como fonte, a autora utilizou as publicações dos quatro encontros institucionais, iniciados em 1994, que aconteceram em nível continental, demonstrando o fortalecimento da identidade carismática das instituições e gerando novas respostas às necessidades e às emergências educacionais da contemporaneidade.

Por fim, a edição desta revista se conclui com a Seção Estudo de Caso, com o texto *Coreografando os projetos integradores para a prática da responsabilidade socioambiental: o uso de metodologias ativas no Ensino Superior*, que se constitui por meio de uma pesquisa qualitativa com entrevistas, diário de campo e observação dos pesquisadores. Teve como foco dois temas: propostas de metodologias de ensino, para engajar e oportunizar novas experiências; e responsabilidade social, como objeto de conteúdo a ser inserido nos currículos e debates educacionais. Os autores trataram da necessidade de implantar propostas inovadoras diante das mudanças tecnológicas, climáticas e socioambientais, que muito têm impactado o mundo nas últimas décadas, com o intuito de colaborar na formação das pessoas para que sejam consumidoras conscientes e sustentáveis. Além disso, propuseram a criação de uma nova disciplina no curso de Administração que seja como “coreografias” didáticas, com projetos, metodologias ativas e integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), a fim de que promova impacto na vida pessoal e social dos estudantes.

Por meio de chamada pública para a submissão de artigos, conforme divulgado no sítio da ANEC e nas redes sociais, a revista recebeu 25 artigos. O processo de suas avaliações foi realizado com a participação de 32 avaliadores, oriundos de diversas Instituições de Ensino Superior e com *expertise* em ensino, pesquisa e extensão na referida temática apresentada. Concluídos os processos de seleção e a avaliação, 11 artigos integram o presente número, que compõem e complementam o dossiê temático. Na capa e contracapa, figuram imagens de livros que representam a Educação Católica em seus diversos aspectos. Aos que contribuíram para a realização deste número, autores e avaliadores *ad hoc*, um sincero e cordial agradecimento.

Na oportunidade, o Comitê desta Revista manifesta seu reconhecimento e estima aos membros do Conselho Superior e da Diretoria da ANEC pela confiança e pelo apoio na publicação desta Revista da Educação Católica do Brasil, que dissemina ideias, reflexões e formação científica.

Boa leitura e bom proveito!

Ir. Adair Aparecida Sberga
Editora-Chefe

O espaço-tempo das festas na interação e na construção da identidade das juventudes

JAMES PINHEIRO DOS SANTOS¹

VANILDES GONÇALVES DOS SANTOS²

JOSÉ IVALDO ARAUJO DE LUCENA³

Resumo: Estudo sobre a contribuição do espaço-tempo das festas como lazer no processo de interação e construção da identidade de adolescentes e jovens. Foram utilizadas como metodologia a revisão bibliográfica sobre o tema e a pesquisa qualitativa com esse público específico, de realidades socioculturais diferentes, além da análise dos dados recolhidos, confrontando-os com as leituras bibliográficas. O trabalho retoma as festas como celebração da vida e manifestação lúdica para as pessoas, em especial o público juvenil; aprofunda o sentido do lazer como espaço de socialização; reflete sobre a interação no lazer e nas festas como perspectiva primordial para a construção da identidade de adolescentes e jovens; analisa a percepção desse público sobre a contribuição dessas questões em suas vidas. Portanto, mesmo esta pesquisa sendo ainda singular, é necessário cada vez mais aprofundar o estudo sobre essa questão da festa e do lazer como espaço-tempo de interação e construção da identidade dos adolescentes e jovens.

Palavras-chave: Festa. Lazer. Interação. Identidade. Juventude(s).

The space-time of parties in the interaction and construction of youth's identity

Abstract: Study on the contribution of space-time of the parties, like leisure, in the process of interaction and construction of the identity of adolescents and young people. The bibliographical review on the subject and the qualitative research, with this specific audience, of different sociocultural realities and analysis of the collected data, are used as methodology, confronting them with the bibliographical readings. The work resumes the celebrations as a celebration of life and playful manifestation for people, especially the youth audience; deepens the sense of leisure as a space of socialization; reflects on the interaction in leisure and at parties as a primordial perspective for the construction of the identity of adolescents and young people; analyzes the public's perception of the contribution of these issues to their lives. It concludes by confirming that, although this research is still singular, it is increasingly necessary

to deepen the study on this issue of the party and leisure, as space-time interaction and construction of the identity of adolescents and young people.

Keywords: Party. Recreation. Interaction. Identity. Youth(s).

El espacio-tiempo de las fiestas en la interacción y en la construcción de la identidad de las juventudes

Resumen: Estudio sobre la contribución del espacio-tiempo de las fiestas, como ocio, en el proceso de interacción y construcción de la identidad de adolescentes y jóvenes. Se utiliza como metodología la revisión bibliográfica sobre el tema y la investigación cualitativa, con ese público específico, de realidades socio-culturales diferentes y análisis de los datos recogidos, confrontándolos con las lecturas bibliográficas. El trabajo retoma las fiestas como celebración de la vida y manifestación lúdica para las personas, en especial el público juvenil; profundiza el sentido del ocio como espacio de socialización; reflexiona sobre la interacción en el ocio y en las fiestas como perspectiva primordial para la construcción de la identidad de adolescentes y jóvenes; analiza la percepción de ese público sobre la contribución de estas cuestiones en sus vidas. Concluye confirmando que, aun siendo esta investigación singular, es necesario cada vez más, profundizar el estudio sobre esta cuestión de la fiesta y del ocio, como espacio-tiempo de interacción y construcción de la identidad de los adolescentes y jóvenes.

Palabras clave: Fiesta. Ocio. Interacción. Identidad. Juventud.

Introdução

A comunhão de emoções e sensações de pessoas e identidades é o que funda a vida social, em razão de seu grande potencial criativo e de integração. A música de Ivete Sangalo expressa a dinâmica própria de toda festa: “Festa no gueto pode vir, pode chegar, misturando o mundo inteiro, vamos ver no que é que dá. Tem gente de toda cor, tem raça de toda fé, guitarras de rock’n’roll, batuque de candomblé [...]” (SANGALO, 2001).

Se há algo que caracteriza bem o mundo atual é que ele está em profunda mudança – uma mudança constante, rápida e frenética. Talvez fosse redundante expressar essa questão aqui sabendo que sempre a sociedade está mudando, mas é um momento histórico diferente, com condições e consequências diversas e distintas que afetam cada ser humano, onde quer que ele se encontre.

É interessante parar e observar as pessoas. Cada ser humano expressa uma enorme quantidade de sinais, gestos, atitudes, esquisitices, valores e beleza. O modo de ser e existir de cada pessoa vai se configurando pelas diversas experiências adquiridas no decorrer de sua trajetória no mundo. Sua identidade vai se formando a partir das constantes experiências de interação consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com o sagrado.

Este artigo objetiva discutir sobre a visão de adolescentes e jovens acerca do espaço-tempo do lazer e das festas na interação e construção de suas iden-

tidades. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa com 15 adolescentes e jovens de classe baixa, estudantes de três escolas sociais das cidades de Fortaleza/CE, Vila Velha/ES e Natal/RN, e 8 estudantes de classe média alta de uma escola particular de Belo Horizonte/MG. Dos 23 estudantes, 8 eram do sexo masculino, e 15, do sexo feminino. Eles eram lideranças do grêmio estudantil, pastoral juvenil e salas de aula e, na ocasião da pesquisa, entre os meses de janeiro a março, 7 cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental e 16 estavam no Ensino Médio.

Para a leitura dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2009), procurando agrupar e descrever objetivamente as mensagens dos adolescentes sobre o tema pesquisado.

A amplitude deste tema – investigar a construção de identidades juvenis a partir da relação estabelecida com os valores presentes nas festas e no lazer – exige que os aportes teóricos e metodológicos sejam mais aprofundados, revistos e reorganizados para dar conta da complexidade do estudo.

A celebração da vida: curtir e festejar

A ideia de curtição está muito presente entre os jovens, principalmente quando se fala da vida como festa e se pensa nela. Festejar é um verbo muito utilizado e valorizado na sociedade desde os seus primórdios; faz parte do âmago do ser humano. Trata-se de uma reunião de pessoas com fins recreativos, geralmente acompanhada de música, dança, bebidas e comidas. É também o ato de celebrar, enaltecer, proclamar louvores – celebração da palavra de Deus. Nesse sentido, a curtição pode metafórica e poeticamente resumir o que é festa e celebração da vida.

Curtir a vida é fazer de cada momento um pedacinho de eternidade.
Curtir a vida é tornar uma pequena experiência algo de grande valor.
Curtir a vida é descobrir no efêmero, no passageiro e no simples a dimensão do paraíso. Curtir a vida é deixar amadurecer as boas e más ideias para saber usar aquelas que levam para frente e para cima.
Curtir a vida é fazer de cada crise um trampolim para o crescimento.
[...] Curtir a vida é saborear uma festa [...]. (SOELA, 2005, p. 92-93).

Essa citação demonstra um sentido da palavra “curtir” relacionada à vivência diária. Curtir um encontro, um churrasco, uma música, uma praia, uma viagem, um lazer, uma festa, enfim, curtir a vida. Para muitos, significa aproveitar o máximo possível de cada situação. Para outros, é fazer alguma aventura escondida (beber, fumar, paquerar longe da família, “ficar” etc.). Para outros, ainda, é divertir-se, pura e simplesmente, ou seja, é passar rapidamente por alguma experiência e desfrutá-la o máximo que puder.

O Dicionário Larousse (2008, p. 357) define o conceito de festa como sendo uma “comemoração, cerimônia em regozijo por qualquer fato ou data [...] reunião alegre para fim de divertimento. Conjunto das cerimônias com que se celebra qualquer acontecimento; solenidade, comemoração [...]”. Observa-se que o conceito vai mais além do que o senso comum mostra. Nessa perspectiva, pode-se tentar descrever o que é uma festa, mas sabe-se que é uma realidade que deve ser vivenciada, e não descrita. No momento em que alguém a tente descrever, deverá parar de festejar. Por isso:

A festa, em todas as suas diferentes modalidades e seus múltiplos significados e contextos, tem em comum o fato de criar um espaço essencial para fortalecer e nutrir a rede de relações sociais, a parte humana e vital da chamada “teia da vida” [...]. (BUENO, 2008, p. 6).

Pesquisar os elementos da festa não é festejar, e festejar não é discorrer sobre a estrutura própria de qualquer festa. Assim como a vida, a festa é uma construção gratuita, mesmo que subjetiva, mas significativa na vida de quem a experimenta. Pode-se perguntar: quais são os meios constitutivos e essenciais a uma festa? Segundo Taborda (1987), ela compreende três elementos: a valorização de determinados acontecimentos, a expressão significativa e a intercomunhão solidária.

A valorização de determinados acontecimentos como dignos de celebração é o primeiro elemento, os quais podem ser acontecimentos passados que se celebram ciclicamente ou acontecimentos recentes que se festejam no ato. Assim, há festas fixas e ocasionais. As primeiras repetem-se todos os anos, isto é, são cíclicas e fazem parte de calendário: Ano-Novo, Páscoa, Natal, aniversário, entre outras. Cada país, cada região, cada povo tem suas festas fixas. No Brasil, tem-se o Carnaval como um exemplo bem conhecido.

As festas ocasionais, de circunstâncias, são imprevistas e imprevisíveis. Dependem de acontecimentos felizes que exigem ser festejados. Em ambos os tipos de festa – fixas ou ocasionais – os que festejam dizem de sua alegria pelo que aconteceu. Há anos ou agora. É um sim à vida, tal como ela decorreu ou decorre. Não é todo acontecimento – mesmo positivo – que merece festa. O povo sabe escolher. O fato precisa ter causado certo impacto, ter sua importância [...]. (TABORDA, 1987, p. 47).

A expressão significativa é outro elemento, pois é o modo de dizer que o acontecimento em pauta tem valor e qual seu significado, que o faz diferente e expressivo. A alegria diante de um acontecimento se expressa, segundo o autor, por meio de gestos que refletem a posição de um grupo em relação a esse acontecimento especial, cuja valorização se traduz em gestos simbólicos e significativos.

A festa sempre inclui algum exagero, algum “desperdício”: fica-se mais tempo acordado, come-se, bebe-se algo diferente e às vezes extraordinário, gasta-se mais, veste-se melhor, fala-se mais alto, ri-

-se, canta-se. Não é o mero efeito da bebida que é excitante, mas a alegria que contagia e se exterioriza em gestos, convidando outros para a mesma alegria no acontecido [...]. (TABORDA, 1987, p. 47).

A intercomunhão solidária é o terceiro elemento, pois, sem um grupo de pessoas que valorize o acontecimento e se comunique por meio de determinados gestos simbólicos, não há festa. Não se festeja sozinho, na solidão. A festa congrega pessoas que em comum valorizam da mesma forma o acontecimento. A partir desse acontecimento, as pessoas se unem, falam, escutam, partilham a vida, por meio de um gesto familiar ao grupo. Aqui entra, portanto, a comunidade, o grupo de amigos e conhecidos, ou não.

A pessoa celebra algo enquanto membro de um grupo, de uma comunidade. A festa é sempre fonte de solidariedade; cria e intensifica a vivência comunitária e ao mesmo tempo se constroem bons relacionamentos [...]. (TABORDA, 1987, p. 48).

A ausência de algum dos elementos elencados, segundo o autor, frustra a festa e não a faz ter o seu verdadeiro sentido e objetivo, pois eles são essenciais e constitutivos do festejar. Para Taborda (1987, p. 48), “quando há falha na possibilidade de expressão e não se pode viabilizar o sentimento, deixa de haver festa”. Acrescenta ainda mais:

Semelhantemente a festa é oca, se não há o que festejar, se o pretexto da festa é mera fachada. Por exemplo: celebrar os vinte e cinco anos de um casamento que fracassou, embora o casal mantenha as aparências por razões sociais. Não há verdadeira festa, porque não se vive algo que mereça festejos. (TABORDA, 1987, p. 48).

Se o mais importante da festa for meramente a bebida, por exemplo, e não o que se pode, por meio desta, contextualizar, interagir e construir na vida, perde-se seu sentido último, o de ser alegria e “espaço-tempo” de interação e construção de identidade. Tanto a comida como a bebida são os pretextos para o verdadeiro contexto, que são a partilha de vida, a interação e a alegria.

Também se rompe o caráter festivo do momento quando falha a intercomunhão solidária. Se há um incidente qualquer entre os participantes, ocasionando uma desavença ou uma briga, acaba a festa, e não tem mais graça continuar reunido.

Seja na esfera pública ou privada, no domínio do sagrado ou do profano, a festa é a celebração de algo, por alguém, em circunstâncias muito especiais, reflete Taborda (1987). Entre os vários elementos que caracterizam a festa, podem ser destacados, segundo Sousa (2011), três dos mais significativos: seu caráter celebrativo, seu aspecto subversivo e sua função ritualística.

Como celebração, a festa é a exaltação coletiva dos sentimentos de liberdade das amarras da vida cotidiana. Como subversão, a festa é a manifestação do desregramento, da oposição à lógica do cálculo

que preside o mundo do trabalho. Como ritual, ela é a consagração do princípio religioso da religere, isto é, da re-ligação, do revigoreamento, da reciprocidade, da reafirmação dos elos que unem o grupo social. (SOUSA, 2011, p. 1).

Atualmente, para falar do sentido de lazer e de festa, segundo Taborda (1987), é preciso contrapô-la ao trabalho. Há culturas que privilegiam a festa. Mas na civilização do trabalho não é assim, pois nela se considera toda atividade festiva, lúdica e gratuita como preguiça. Tudo o que não é trabalho é preguiça. A ideologia do trabalho é tão forte que engloba no trabalho até o lazer, a arte e a festa.

A civilização do trabalho destruiu a festa, transformou-a em trabalho. Daí a perda do sentido do simbólico, do sacramental, do festivo, do gratuito. A festa supõe que seus participantes vivam em comunhão de valores e acreditem ser importante dedicar esse tempo de convivência para, na alegria, cultivar e expressar esses valores pessoais e comunitários [...]. (TABORDA, 1987, p. 51).

O trabalho é produção, e a festa não é uma atividade produtiva: é uma parada. Não se fabrica uma boa festa. Ela acontece, mesmo que seja planejada, programada com muita antecedência e envolvendo várias pessoas. Para Taborda (1987), o ápice da festa não é o programável – este pode ser até esperado e aguardado – e não depende dos preparativos, e sim brota quando menos se espera. Os preparativos podem ajudar para que ela aconteça, mas não a causam.

Celebrar não significa, portanto, infantilismo, ingenuidade, entusiasmo vazio. Festa não é superficialidade. A festa celebra a práxis. Ela revela o sentido do cotidiano, tira-lhe a monotonia alienante, provoca a construção do futuro, revela as utopias que fazem visíveis e modificáveis as realidades diárias. A festa não tem sentido sem o cotidiano. A festa sem a práxis receberia outro nome: anti-festa, o sem-sentido. Esta é alienada e alienante. Seu tema, em vez de ser a pessoa humana e sua vida, é a destruição do humano [...]. (TABORDA, 1987, p. 56).

A festa, nesse sentido, destina-se a esquecer-se do dia a dia para vencer o enfado por uma vida sem sentido. As festinhas em que se consomem bebidas ao extremo ou drogas para provocar “viagens” a outros mundos podem exemplificar esse tipo. Nesse caso, o sentido da festa e da vida é a opressão do outro, e não o de festejar e curtir a vida. “Esse tipo de festa ditatorial quer glorificar o que se alcançou; proclamar as metas de poder; afirmar o poder que esmaga, de pura ostentação que oprime, querendo provar algo aos convidados” (TABORDA, 1987, p. 57).

Nesse sentido, a festa não leva as pessoas a assumir a sua história, não despertando na consciência o sentido da vida, mas oprime e faz prevalecer uma única perspectiva, e não a diversidade de proposições, em vista da celebração da vida. A festa do futebol pode exemplificar bem esse panorama, quando anestesia as pessoas de sua realidade, de sua identidade, de sua vida.

Assim, aprofundar o verdadeiro sentido do que é festa e/ou festejar é um primeiro passo para se perceber esse espaço-tempo de interação e construção da identidade, em especial dos adolescentes e jovens, interlocutores desta pesquisa.

Juventudes e construção das identidades

O processo de construção de identidades decorre das formas de sociabilidade nas quais o jovem está inserido. Nas sociedades modernas, com o surgimento das grandes cidades, novas formas de sociabilidade e novos processos de socialização são deslançados, permitindo novas e múltiplas identidades (HALL, 2005; SIMMEL, 1968), entre os quais há o espaço-tempo das festas, em que ocorrem variadas formas de socialização, interação e construção da identidade juvenil. Muitas vezes, essa identidade não é compreendida pelo público adulto, mas é fundamental para a vida presente e futura dos jovens.

Entendidos os jovens como sujeitos sociais, que, como tais, constroem um determinado modo de ser, o cotidiano revela uma série de imagens a respeito da juventude, as quais interferem na maneira de compreendê-la. Uma das mais arraigadas é aquela da juventude vista na sua condição de transitoriedade, em que o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude de forma mais negativa, ou seja, que o jovem ainda não chegou a ser (SALEM, 1986), negando o presente vivido. Daí a necessidade de reconhecer a singularidade e a pluralidade das juventudes.

Juventude e juventudes

A juventude como a conhecemos hoje é, segundo Groppo (2002), uma invenção da sociedade moderna. Para ele, a contemporaneidade parece ser um traço marcante das vivências juvenis, da formação de grupos que constroem identidades diferenciadas de acordo com o estilo, os símbolos, a etnia, a classe, o gênero e a localidade. Uma pesquisa realizada na disciplina Psicologia na Adolescência e Juventude, da Universidade Católica de Brasília (2012), corrobora a constatação de que a juventude é uma construção social, histórica, cultural e relacional. Dessa forma, o conceito de juventude deve levar em consideração o enquadramento histórico que determina as mudanças, inclusive de sistemas econômicos, como no caso do capitalismo, que concebeu um espaço simbólico e tornou possível o “surgimento” da juventude na sociedade moderna.

O Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990) define como adolescência a faixa etária de 12 a 18 anos, e o Estatuto da Juventude (BRASIL,

2013) define a juventude como fase da vida que vai de 15 a 29 anos. Esse tempo em que o jovem vive e busca sua identidade é marcado por descobertas, conflitos e dualidades, no qual ele almeja alcançar o *status* de adulto e teme ao mesmo tempo sua independência, pois se ressentido de suas experiências infantis, embora se sinta mais capacitado para compreender o mundo adulto, em sua dimensão individual e social, e refletir sobre ele.

É neste cenário que o jovem depara-se diante de questões que mobilizam suas energias, pois se referem essencialmente à consolidação de sua identidade no mundo. Uma identidade que se efetiva à medida que as relações com os outros e o mundo são estabelecidas cotidianamente. Ou seja, concretiza-se por meio da convivência e pertença no âmbito da família, do grupo social e das experiências individuais e vincula-se diretamente às normas, valores e ideias que orientam essa percepção do mundo; sentidos de sua existência, significados que lhe possibilitam avançar rumo à construção de um projeto de vida. (UCB, 2011, p. 11).

Grosso (2002), Freitas (2007) e Santos (2009) chamam a atenção para uma questão importante a ser considerada quando se fala sobre juventude na atualidade, a saber, a utilização do termo “juventudes”, a fim de ressaltar as diferenças e as diferentes situações em que se encontram os jovens. Para esses autores, a importância de utilizar o termo no plural tem como objetivo alertar para a existência de várias realidades juvenis que se expressam de diferentes formas e são marcadas por diferenças culturais e desigualdades sociais. Para Freitas (2007), a juventude é, portanto, singular e plural.

Juventudes, interação e construção da identidade

No século XXI, segundo Barral (2006), tem-se mais tempo livre por causa do aumento do desemprego, das reduções da jornada de trabalho e das novas tecnologias. Embora as pessoas precisem de dinheiro para certos lazeres, há outros mais baratos e, em certo sentido, gratuitos, entre os quais as festas, que se tornam uma forma clara de experienciar o lazer. Os jovens que têm dinheiro, acrescenta o autor, podem estudar mais, fazer especializações, entre outros, retardando a entrada no mercado de trabalho. Assim, conseguem mais tempo livre para saídas, festinhas, ida aos bares, churrascos, entre outros tipos de sociabilidade lúdica. Contudo, é nesse contraditório que os jovens se articulam em torno de grupos sociais etários, desenvolvendo certamente formas de interação e socialização próprias que os fazem se inserir nos rituais da sociedade. Dessa maneira, demonstra o autor:

No tempo livre, segundo estudiosos do lazer (DUMAZEDIER, 1976; GAELZER, 1979), as pessoas podem desenvolver ocupações, laços de sociabilidade, adquirir comportamentos. [...] O tem-

po livre propicia o lazer, que contribui, implicitamente, no processo de socialização e inserção dos indivíduos nos jogos, regras e rituais sociais. Pelas práticas do lazer, ocorreria um tipo de prazer social oculto [...]. (BARRAL, 2006, p. 24).

Nem todo dia pode ser entendido como dia de festa, mas é espaço de festejar, interagir e construir a identidade. Nesse sentido, a construção das identidades juvenis parece desenvolver-se na interação e socialização com outras identidades, em diferentes espaços. Segundo Sofiati e Dick (2010), o jovem se configura elemento de elo e transição no interior de uma sociedade, visto que os aspectos principais e definidores do conceito estão contidos na ideia de “[...] juventude ser ao mesmo tempo uma fase da vida, uma força social renovadora e um estilo de existência [...]” (FORACCHI, 1965, p. 302).

Conforme Campos (2002), a maturidade do jovem começa com a identidade constituída. Quando se encontra independente, o jovem amplia a capacidade de manter-se por si mesmo, podendo estar emocionalmente em paz com seu passado ou não e sem obrigação em dividir sua própria identidade.

A cultura tecnológica também influencia esse grupo específico:

Os jovens vivem hoje a emergência das novas sensibilidades, dotadas de uma especial empatia com a cultura tecnológica, que vai da informação absorvida pelo adolescente em sua relação com a televisão à facilidade para entrar e mover-se na complexidade das redes informáticas. [...] os jovens experimentam uma empatia cognitiva feita de uma grande facilidade na relação com as tecnologias audiovisuais e informáticas e de uma complexidade expressiva: com seus relatos e imagens, suas sonoridades, fragmentações e velocidades, nos quais eles encontram seu idioma e seu ritmo. Pois diante das culturas letradas, ligadas à língua e ao território, as eletrônicas, audiovisuais, musicais ultrapassam esta adstrição, produzindo novas comunidades que respondem a novos modos de perceber e narrar a identidade. (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 66).

É nesse cenário de construção de identidades, sejam elas individuais, coletivas e sociais, que se percebe a interação como necessidade vital para o ser humano, pois proporciona aprendizagens múltiplas e “supõe, evidentemente, o acolhimento do ‘outro’, uma expansividade coletiva” (BUENO, 2008, p. 12). Nesse sentido, as festas podem ser reconhecidas como espaço-tempo de manifestação das identidades juvenis, que “dilui barreiras e fronteiras entre o sagrado e o profano, rico e pobre, branco e mulato [...]” (BUENO, 2008, p. 7), e ganha força como um desses espaços de interação para as juventudes, pois pressupõe participação. Nesse sentido, quando dilui barreiras, ela se torna uma necessidade vital:

A festa é essencialmente um fenômeno de participação. Um lugar (momento) de partilha, gratidão a todos. [...] Por isso a festa, para qualquer pessoa, grupo ou instituição, é uma necessidade. Não há festa sem grupo capaz de sonhar vida para todos [...]. (DICK, 2004, p. 47).

Segundo Bueno (2008), as relações sociais que estão na base dessa manifestação ganham dimensões coletivas e induzem as formas de relacionamento. A presença do outro é festa, e, quando tudo isso não é verdade, estamos em uma “antifesta”. O sujeito da festa é o grupo reunido em consequência do fato valorizado.

Existem, entre os jovens, “ritos de sociabilidade” (AMARAL, 2009) peculiares que fornecem significados importantes para entendermos como se dão as suas relações. Esses grupos se formam pela existência de gostos afins e vínculos atrelados comumente a relações preexistentes de amizade, vizinhança ou parentesco.

Entre as várias formas de grande interação entre as juventudes, destaca-se a internet como espaço privilegiado, mesmo que de forma virtual, proporcionando a esse público específico novos modos de sociabilidade, de consumo e de apropriação de bens simbólicos (RONSINI; OLIVEIRA-CRUZ; PREDIGER, 2012).

Confirma essa discussão o fato de 95% dos estudantes pesquisados interagirem nas redes sociais, em especial no Facebook, sendo que informaram o seu perfil para ser visualizado e contribuir com a pesquisa. A visualização realizada demonstra que o aspecto da interação está presente no cotidiano de todos de forma variada: escola, grupos de amigos, festas noturnas ou caseiras, baladas, redes sociais variadas, entre outros.

O lazer, em suas múltiplas formas, também é uma forma de interação e socialização entre as pessoas. Sua influência sobre as juventudes ainda não foi devidamente estudada, mas, segundo Dumazedier (1976 apud PEREIRA, 2009), pioneiro nesta reflexão sobre o lazer, ao desenvolverem práticas do lazer as pessoas se relacionam e interagem com valores e conteúdos diversos, proporcionando uma prática associativa, descanso, distração, entretenimento, divertimento e desenvolvimento humano.

O lazer em bares, por exemplo, é um espaço-tempo para se desenvolver amizades, relacionamentos, criando, na verdade, “[...] laços de sociabilidade, impactando nas vivências e representações coletivas e individuais do jovem” (BARRAL, 2006, p. 72), embora, segundo o autor, seja visto por algumas pessoas como uma prática cheia de perigos, e não como espaço de trocas e experiências sociais.

Embora se reconheça que a interação é necessária à construção da identidade juvenil e que se desenvolve em vários ambientes, aqui se aborda especificamente o espaço-tempo da festa.

Os jovens no espaço-tempo da festa

A juventude, por ser plural e diversa, está inserida em diferentes espaços que contribuem de alguma forma para a sua interação e a construção da identidade. O espaço-tempo das festas é um exemplo da presença significativa dos jovens, pois é nesse espaço que os jovens se sentem livres para manifestar o que pensam enquanto protagonistas e construtores da sua história.

A juventude como período da novidade, segundo Dick (2004), faz com que a vida da pessoa, em especial do jovem, torne-se uma festa. Para a juventude, tudo é motivo de alegria e de festa. Para esse autor, se buscarmos compreender “o que é festa, veremos que ela, radicalmente, é encontro, prazer e sentido. Além disso, qualquer festa é memória e celebração, mesmo nos momentos de grande dor” (DICK, 2004, p. 44).

Só quem não enxerga as coisas boas e belas da vida não percebe que, onde há juventude e jovem, há também alegria, interação, curtição e celebração. Se há juventude sem alegria, houve um assalto na intimidade e na essência do jovem (DICK, 2004). O ser humano não vive só de trabalho e de pensar. Ele canta, dança, ri, conta casos, joga, representa, faz teatro e, acima de tudo, celebra festas.

[...] A festa está no âmago de todo ser humano e, em se falando de juventude, ela perpassa início, meio e final de sua trajetória. Só quem é cego para as coisas da vida não percebe que, onde há juventude, há alegria e celebração [...]. (DICK, 2004, p. 15).

Diz o provérbio português: “O melhor da festa é esperar por ela”. Quando ela acontece, realiza-se o esperado e o inesperado, o profano e o sagrado. Tudo se mistura às motivações de se festejar.

Martins (2002) afirma que festa é um contexto, um ambiente, um fenômeno cultural global não reduzível a ritual e cerimônia, nem mesmo a uma atitude. Festa, além do que se entende dela, significa ruptura nas rotinas, sobretudo no decorrer das horas de trabalho. Um tempo se transforma em outro por meio de uma festa. As festas representam a transição e expressam as mudanças da sociedade da qual é reflexo. Quando a sociedade promove algum tipo de mudança, aí existe uma festa. O espaço-tempo das festas caracteriza-se pela ruptura entre atores e espectadores e faz de todos, ao mesmo tempo, um ator total.

A festa contrapõe o espaço-tempo lúdico ao espaço-tempo trabalho. Martins (2002) mostra a festa como excesso contra a ordem, como uma situação de oposição ao cosmo. Uma experiência pessoal e grupal ao mesmo tempo, de caráter originariamente sagrado, na qual se vivencia ritualmente o caos, como forma de destruição de um tempo velho e como forma de vislumbrar um novo começo, um tempo novo, cheio de energia e força, uma nova vida.

Dessa forma, o espaço-tempo das festas é um espaço de interação juvenil e um tempo que se destina, talvez consciente e/ou inconscientemente, à socialização de diferentes públicos e rostos juvenis.

Percepções dos jovens sobre lazer e festa

Tendo como base que todo jovem deva alcançar seu pleno desenvolvimento e tenha qualidade de vida, outro aspecto pesquisado e aprofundado foi o do lazer: o que é o lazer para cada um e a importância deste na sua vida cotidiana.

O significado da palavra “lazer” não é fácil de ser definido, pois, além de existirem vários conceitos, o lazer é apresentado como fenômeno essencialmente problemático e ambíguo na sociedade capitalista, que valoriza especificamente o trabalho, a produção e o consumo.

Entre as várias definições de lazer, a mais adotada pelos estudiosos é a dada por Dumazedier (1973, p. 34 apud PEREIRA, 2009, p. 7), que afirma:

O lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.

Percebe-se que o autor relaciona o lazer com a satisfação de algumas necessidades humanas, como repouso, diversão, recreação, distração, desenvolvimento intelectual. Para ele, o lazer é uma atividade ou inatividade voluntária, na qual a pessoa se sente liberta de qualquer grilhão.

A coleta dos dados foi feita por meio de formulário eletrônico, no aplicativo Formulários da Google, em que os adolescentes e jovens responderam a uma pesquisa com perguntas subjetivas e objetivas. Depois de recebidas, as respostas foram tabuladas e analisadas.

Nas realidades investigadas, os adolescentes e jovens entendiam o lazer em várias perspectivas inter-relacionadas, que se assemelhavam com o conceito já elencado: “são momentos onde posso interagir com amigos”; “é um momento em que se tem a possibilidade de relaxar e interagir com outras pessoas, além de proporcionar algum tipo de divertimento”; “é sair com os amigos, descontraír, conhecer lugares novos, conhecer novas pessoas, fazer novas coisas, estar com a família, praticar exercícios físicos, dentre outros”; “festas e curtidão”; “é ir para um shopping, praia, cinema, viajar e ter um computador”; “é fazer o que eu gosto”; “um período para se dedicar a si mesmo e aproveitar a vida ou dedicar a seus hobbies”; “antigamente era sair com os amigos em geral, pra uma festa ou uma social (festinha com amigos mais próximos)”; “é estar com a família e amigos, em lugares que gostamos ou fazer o que gostamos”; “é um momento diferente para se divertir”; “curtir a vida indo para festa e tudo mais jogar”; “é se divertir com os amigos”; “é dançar, brincar, [estar] no Facebook, Whats [WhatsApp], assistir filmes etc.”; “ficar sem fazer nada”; “lazer é algo que posso desfrutar para fugir da rotina, podendo ter diversão ou descanso”; “ficar com meu filho, e sair com os meus amigos, e ficar com minha família”; “a vida é um lazer; considero tudo muito divertido”; “pra mim, lazer é se divertir, sair com os amigos e com a família”; “estado de espírito”; “o que eu faço nas horas vagas para me divertir, por prazer e por opção”; “tudo o que está fora da responsabilidade, que é feito com prazer para descansar, por exemplo, lazer, esportes, dançar forró”.

O que se verifica com esses relatos é que o lazer não é só relacionado com experiências individuais vivenciadas, o que poderia reduzir seu conceito e entendimento a visões parciais e restritas a determinadas atividades. Mas o que se percebe é que, intrinsecamente, o lazer, em suas diferentes formas, é “espaço-tempo” de interação e construção da identidade da pessoa, no caso aqui, das juventudes.

Muitos jovens têm reclamado da falta de lazer. Este comparece como elemento importante no cotidiano dos jovens, atuando sobre os tempos e os espaços de vivências deles. Assim impactam de alguma maneira no processo de construção das identidades coletivas e individuais juvenis [...]. (BARRAL, 2006, p. 72).

Outra questão indagada foi a da importância do lazer na vida de cada um. As respostas foram as mais variadas possíveis, mas que enfatizaram o divertimento e o descanso, como características mais perceptíveis do lazer: “tem para mim a importância equivalente ao descanso”; “na minha vida o lazer é cotidiano, pois pra mim faz muito bem, e tudo que faz bem pro ser humano ajuda numa vida saudável”; “porque se a gente tem lazer saberemos viver uma vida melhor”; “o lazer em minha vida tem uma importância significativa, para relaxar, descansar a mente, socializar, mas no momento não é o que está em foco”.

Outros ainda relataram: “tirar todo estresse acumulado da semana”; “é um tempo reservado para que eu possa relaxar um pouco da rotina de estudos e outras coisas que faço”; “para se distrair”; “tem a importância de um momento onde posso esfriar a cabeça e sair da rotina”; “é se sentir bem”; “é bom, porque é um meio de sair da rotina”; “muito importante na minha vida, o lazer tem que ser diário, pois a rotina nos sobrecarrega”; “ser divertido, ter coisas interessantes”; “a importância do lazer na minha vida é descontrair a mente e descansar um pouco, como se diz sair um pouco da rotina”;

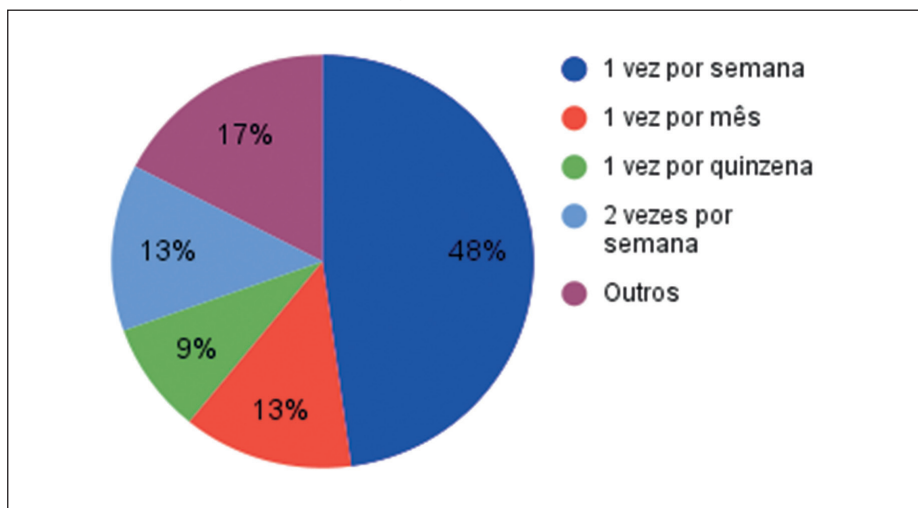
Ainda sobre a mesma questão, houve os relatos: “é bom porque sai um pouco da rotina”; “tudo, porque sem lazer a vida é amarga e não tem graça”; “é uma das bases, a qual ajuda a ter um equilíbrio”; “para ter uma vida ativa mais saudável”; relaxar da rotina, conversar com as pessoas, ser alegre”; “essencial, pois há sempre a necessidade de um momento para descanso, principalmente com aquilo que se gosta”; “importante de acordo que não me prejudique”; “a saúde mental, a fuga do estresse”.

Essas respostas dialogam com Marcellino (1995, p. 31 apud PEREIRA, 2009, p. 7), que entende o lazer como:

[...] a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa.

Lazer não é só sinônimo de não fazer nada, pois inclui também esforços físicos capazes de satisfazer a pessoa. Pode-se citar, por exemplo, a prática esportiva, a dança nas festas, entre outros. Mas sua concepção e função precisam ser ampliadas, e não reduzidas à recuperação das energias sugadas pela semana de trabalho e/ou estudo. Como complemento dessa questão, perguntou-se aos entrevistados com que frequência usufruíam do lazer (Figura 1).

Figura 1 – Frequência de acesso ao lazer.



Fonte: dados do questionário preenchido pelos 23 jovens pesquisados.

Consta expressamente na Constituição Federal, em seu art. 6º, que “[...] São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição [...]” (BRASIL, 1988).

Independentemente das classes sociais⁴, a prática, a apreciação e, especialmente, a frequência do lazer dependem do que ele harmoniza com a pessoa, mas principalmente do tempo que o “trabalho”, ou a fuga da rotina, proporciona:

Na prática do lazer, os indivíduos buscam realizar atividades que propiciem formas agradáveis de excitação, expressão e realização individual. As atividades de lazer criam uma certa consciência de liberdade ao permitir uma fuga temporária à rotina cotidiana de trabalho e obrigações sociais. (BRENNER; DAYRELL; CARRANO, 2008, p. 30).

Pensar na frequência do lazer é um pouco complexo, pois depende muito da realidade sociocultural e das possibilidades de cada cidadão. Ele é um direito social, e, segundo Pereira (2009), todo ser humano, portanto, tem não apenas a possibilidade, mas o direito ao lazer. A importância do direito ao lazer, que

é constantemente suprimida e desvalorizada, está relacionada com o direito à segurança (que está no ápice de sua discussão) e a outros direitos também essenciais ao ser humano, como educação, saúde, moradia e trabalho.

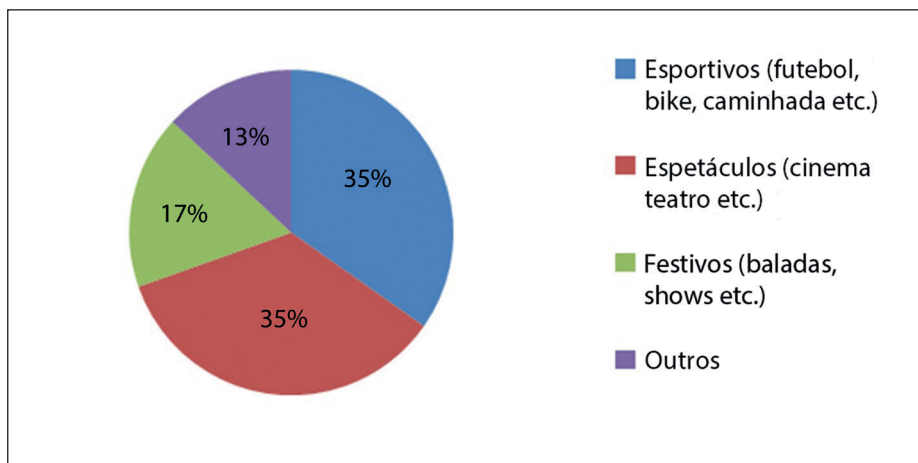
O direito ao lazer proporciona à pessoa fazer uso de sua liberdade, de sua criatividade e relacionar-se com o outro. O lazer é o momento de prazer e ser da pessoa, por isso tem grande importância.

Outra questão respondida pelos estudantes foi se sua comunidade/bairro possuía espaços de lazer. As respostas só confirmaram o que já se sabe: a precariedade das cidades nesse quesito. A maioria respondeu que não existia: “não, no bairro onde moro não oferece lazer nenhum para a população”. E os poucos que afirmaram ter elencaram: “praça e campo de futebol”; “algumas quadras comunitárias”. Muito comuns nas grandes cidades, os shoppings e academias são para alguns os únicos espaços de lazer que encontram: “sim; academias, shopping e praças”.

Chamou atenção de forma positiva um dos jovens pesquisados, pois um bairro próximo ao seu possuía espaço estruturado de lazer e de interação juvenil: “aqui no meu bairro não tem, mas no bairro vizinho sim, um espaço onde existem muitas oportunidades para jovens e adolescentes a partir de 14 anos, e tem: natação, futsal, teatro, dança e muito mais. Lá também os jovens se reúnem e fazem encontros”.

Em complemento a essa questão, perguntou-se também aos adolescentes e jovens sobre os tipos de lazer que mais apreciavam. Pode-se ver claramente na Figura 2 que os esportivos e os artísticos foram os mais apreciados. O que surpreendeu foi o lazer televisivo, não apontado por nenhum dos participantes.

Figura 2 – Tipos de lazer mais apreciados pelos jovens pesquisados.



Fonte: dados do questionário preenchido pelos 23 jovens pesquisados.

Nesse aspecto, a apreciação do lazer e o acesso às suas diversas modalidades, com inclusão das festas, ficaram evidentes na Figura 2, mas dependem das possibilidades que eles têm, das realidades sociais que vivem – cidades e bairros – e das políticas públicas asseguradas e implementadas.

O Estatuto da Juventude aponta o esporte e o lazer como um direito (BRASIL, 2013), além de demandar a adoção de leis de incentivo fiscal para o esporte, a oferta de equipamentos comunitários para prática esportiva, cultural e de lazer, e a valorização do esporte praticado por jovens com deficiência.

Todas as escolas deverão buscar pelo menos um local apropriado para a prática de atividades poliesportivas, conforme a seção VIII do Direito ao Desporto e ao lazer do Estatuto da Juventude:

O jovem tem direito à prática desportiva destinada a seu pleno desenvolvimento, com prioridade para o desporto de participação. Parágrafo único. O direito à prática desportiva dos adolescentes deverá considerar sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento. Art. 29. A política pública de desporto e lazer destinada ao jovem deverá considerar: I - a realização de diagnóstico e estudos estatísticos oficiais acerca da educação física e dos desportos e dos equipamentos de lazer no Brasil; II - a adoção de lei de incentivo fiscal para o esporte, com critérios que priorizem a juventude e promovam a equidade; III - a valorização do desporto e do para-desporto educacional; IV - a oferta de equipamentos comunitários que permitam a prática desportiva, cultural e de lazer. Art. 30. Todas as escolas deverão buscar pelo menos um local apropriado para a prática de atividades poliesportivas. (BRASIL, 2013, s/p).

O Estatuto da Juventude parece reduzir o significado do lazer à prática desportiva, sabendo-se que ele é essencial para a saúde, integridade física e mental do ser humano e uma redução de significado que influencia diretamente a garantia desse direito.

Segundo Pereira (2009), o tempo de lazer deve ser considerado como um tempo privilegiado para interação, construção de identidades e mudanças sociais, morais e políticas.

[...] Por isso, podemos afirmar que na nossa sociedade o que ocorre é o anti-lazer, a negação do lazer, pois o tempo de lazer só serve para alimentar a alienação e manter as pessoas integradas ao modo de vida industrial, capitalista. O lazer deveria fazer com que pensem em nossa realidade social, e não nos divertir ou possibilitar às pessoas que se integrem perfeitamente na sociedade industrial e urbana, servindo conseqüentemente, como instrumento de dominação [...]. (PEREIRA, 2009, p. 8).

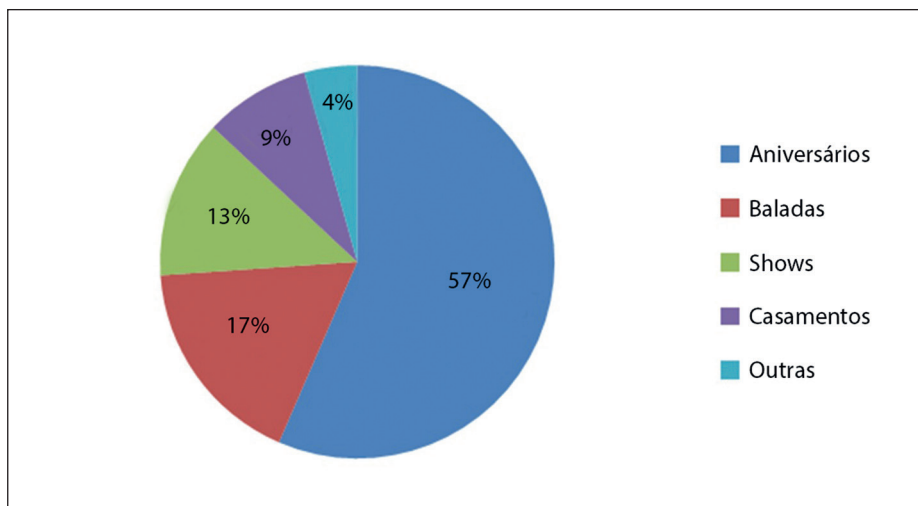
Um dos pontos de investigação deste estudo, por meio dos interlocutores pesquisados, foi se as festas eram consideradas lazer. Nesse sentido, 90% das respostas evidenciaram que as festas eram consideradas espaços de lazer: “sim,

contanto que seja saudável para todos”; “sim, pois proporciona divertimento”; “sim, pois é um lugar onde ficamos à vontade e nos divertimos com as pessoas que gostamos”; “com certeza, ainda mais quando estou acompanhada dos meus melhores amigos”; “sim, sendo uma festa saudável que não prejudique a saúde”; “sim, dependendo de que festa”.

Alguns outros afirmaram que nem todas as festas levavam ao lazer ou eram consideradas lazer: “considero como uma forma de descontração, e não lazer”; “não muito, pois não vejo onde haveria criação de laços e vínculos entre pessoas”; “nem todas, porque tem umas que não fazem bem às pessoas e principalmente aos jovens, pois possuem muitas drogas”.

Complementando essa questão, foi pedido para que falassem das modalidades de festas que gostavam mais, e as respostas podem ser visualizadas na Figura 3.

Figura 3 – Modalidades de festas mais apreciadas pelos adolescentes.



Fonte: dados do questionário preenchido pelos 23 jovens pesquisados.

É interessante notar que a modalidade “aniversário” foi a mais apontada pelos adolescentes, superando todas as alternativas somadas. É provável que a razão do destaque esteja justamente na interação propiciada por esse tipo de festa: geralmente são convidados os amigos e as pessoas mais próximas, o que significa encontros e contatos com quem são mantidos laços afetivos significativos. As outras modalidades evidenciam que a festa é um distanciamento do dia a dia que permite olhar o todo da vida, pois expressa dimensões da experiência e da esperança humana: alegria, aspirações, temores, tensões, conflitos, vitórias, utopias.

Dessa forma, representa a vida e, assim, permite que seja assumida, afirma Taborda (1987); interrompe a rotina e a monotonia da vida diária e contrasta com o ritmo da existência humana. A festa não só significa pausa no trabalho diário; ela o alterna, pois ele não é capaz de assumir nem de expressar tudo o que a pessoa vive, e menos ainda suas aspirações, seus ideais e, principalmente, sua identidade. Daí a necessidade de festejar constantemente.

[...] A festa é um perder tempo e nisso é oposta ao trabalho. Na festa a pessoa não rende, não produz. Ela é encantamento. Festa é esperança. A festa é antecipação de um mundo novo possível. Por isso mesmo ela tem fim em si mesma. Quem pensasse estar perdendo tempo com a festa, teria perdido algo de essencial na vida humana: o sentido da gratuidade [...]. (TABORDA, 1987, p. 52).

Nesse sentido, os adolescentes e jovens pesquisados foram indagados sobre o que era importante nas festas. Variadas também foram as respostas que evidenciaram a compreensão deste espaço-tempo de lazer, interação e construção de identidades: “as pessoas que me fazem bem”; “a diversão e o encontro com amigos que não vejo há muito tempo”; “é aproveitar bem e respeitar o outro”; “ter músicas boas e pessoas agradáveis que saibam se divertir”; “encontrar os amigos”; “a união entre amigos e pessoas conhecidas”; “as pessoas, boas companhias, música”; “música sem dúvida, a companhia dos meus amigos e fazer novas amizades”; “a reunião de amigos e os laços emocionais que se criam e fortalecem”; “a diversão, música e amigos”; “música, espaço e pessoas conhecidas”; “música boa, gente legal, comida de qualidade”; “para curtir com os amigos”; “bebida, galera, mulheres, convidados selecionados”. Outros nada perceberam de importante ou construtivo nesse espaço: “nada; eu não ando em festas e nem vejo o que tem de importante nelas”.

Complementando essa questão, foi perguntado aos pesquisados: para você, as festas são um espaço para quê? (Figura 4).

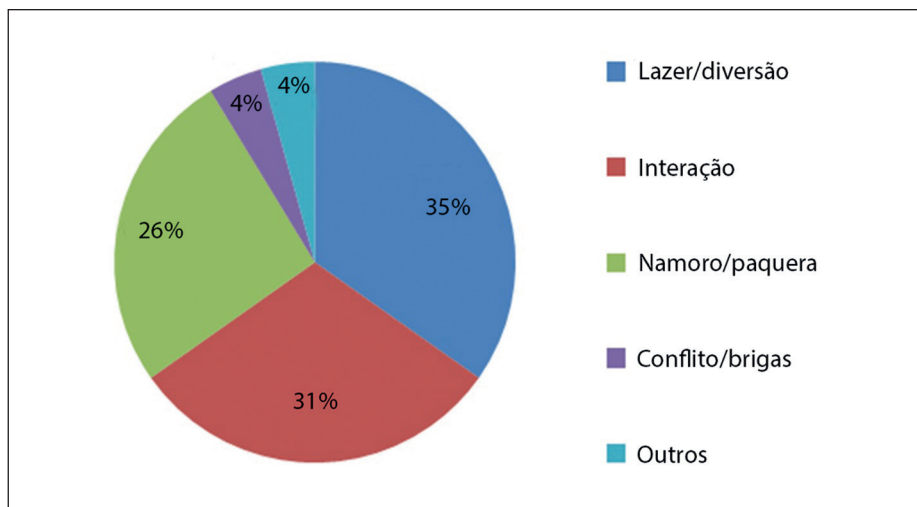
As respostas giraram em torno do que já se vinha afirmando desde o início do estudo e, embora uma percepção destoe das outras – a festa como espaço de conflito/brigas –, confirmaram o papel social das festas, as quais, segundo Bueno (2008), abrem espaços no interior da sociedade não só para o espetáculo e para se jogar com o imaginário, mas a possibilidade de uma participação ativa para a libertação física e psíquica, propiciando a vivência da interação e sociabilidade.

O “estar entre amigos” foi recorrente quando os adolescentes foram indagados sobre o tema. A festa como lazer não é apenas um divertimento individual, mas uma consequência e efeito de toda sociabilidade em ato (BUENO, 2008). Por isso, afirma-se a partir desta ótica que:

[...] A festa é uma verdadeira “recre(i)ação” ao contrário de muitas formas de lazer pobres em criatividade, convivialidade e comunhão comunitária. As festas são ocasiões para as pessoas se

reunirem e delas saírem fortalecidas. Nela se instala o clima da descontração, despreocupação. A festa tem a leveza e nela se conecta com “o outro” [...]. (BUENO, 2008, p. 6).

Figura 4 - Finalidade das festas, segundo os adolescentes.



Fonte: dados do questionário preenchido pelos 23 jovens pesquisados.

A conexão com “o outro” é sem dúvida um ponto primordial nessa reunião de pessoas, nesse espaço-tempo de sociabilidade, interação e construção de identidade, pois é por meio deste que a festa se torna “recre(i)ação”.

Considerações finais

A festa, entendida como espaço-tempo de interação e construção da identidade pelos autores estudados – Groppo (2002), Freitas (2007), Barral (2006), entre outros –, é percebida da mesma maneira pela pesquisa realizada com os jovens, para quem ela é efervescência, exaltação dos sentidos, compartilhamento de sentimentos e emoções, podendo ser espaço-tempo de desconstrução e negação de todos esses aspectos. Tudo depende da intencionalidade com que se vive e participa desses espaços.

Vale destacar que, mesmo com a diversidade das juventudes, a visão sobre a festa, entendida como lazer, como lugar de interação e socialização, é comum. Não há consideráveis diferenças nas respostas. Somente o entendimento dela como espaço-tempo de construção da identidade não está explícito no entendimento dos adolescentes e jovens e, conseqüentemente, nas respostas. Mas comprova-se, pelos

diversos subsídios pesquisados e analisados, que é um espaço-tempo privilegiado dessa construção, sem se fazer valoração positiva ou negativa.

Outro aspecto interessante foi o da utilização do lazer por todos os pesquisados, independentemente da classe social e/ou econômica de que fazem parte. Ele foi mais entendido como uma fuga da rotina diária, seja dos estudos e/ou do “trabalho” para alguns, mas entendido como descanso e relaxamento para muitos. O acesso às modalidades de lazer, inclusive às festas, ficou evidente nas respostas: depende das possibilidades que os adolescentes e jovens têm, das realidades sociais que vivem em suas cidades e bairros e da implementação das políticas públicas dessa área específica.

Independentemente das escolhas que se fazem nas abordagens – seja na esfera econômica, política, social, religiosa ou cultural –, não há lugar para visões unilaterais na determinação dos elementos com os quais nos confrontamos, visto que, segundo Sousa (2011), é na dialética entre o global e o local, o geral e o particular, o universal e o singular que vamos encontrar a complexa dinâmica do mundo, do vasto mundo que habitamos.

Assim, torna-se fundamental outras pesquisas e aprofundamentos sobre a temática, deixando claro que esta pesquisa é ainda singular, e é necessário cada vez mais o estudo sobre a questão da festa e do lazer como espaço-tempo de interação e construção da identidade dos adolescentes e jovens.

Submissão: 29/09/2020

Revisão: 26/11/2020

Aprovação: 12/12/2020

Notas

1 Graduado em Serviço Social pela Universidade Potiguar (UnP) (2010). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Mauá/DF (2017). Especialista em Adolescência e Juventude pela Universidade Católica de Brasília (UCB) (2015). Pós-graduado em Docência do Ensino Superior na Faculdades Integradas de Várzea Grande/FIAVEC (2016). Mestre em Educação na UCB. E-mail: jamesfms@hotmail.com.

2 Graduada em História pela Uniana, atual Universidade Estadual de Goiás (1998). Pós-graduada (*lato sensu*) em Juventude Contemporânea pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (2005). Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2009). Professora da Universidade Católica de Brasília (UCB), na modalidade de educação a distância e na modalidade presencial. Assessora do Núcleo de Formação Geral da UCB. Assistente da Secretaria Executiva da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB. Membro dos grupos de pesquisa: Juventude, Educação e Sociedade, da UCB, e Condição Juvenil em Goiás (UFG/UEG/PUC/GO) e Cajueiro. Tem experiência de trabalho com adolescência e juventude. Ex-bolsista do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (2007 e 2008). E-mail: vanildessantos@gmail.com.

3 Graduado em Pedagogia com habilitação em Gestão Educacional. Pós-graduado em Ensino Religioso e Direitos Humanos. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília

(UCB), na área de concentração Política e Administração Escolar. Um dos fundadores e associado do Centro Popular de Formação da Juventude - Vida e Juventude (www.vidaejuventude.org.br), associação sem fins lucrativos e OSCIP, no qual atua também como voluntário na elaboração, execução e gestão de projetos sociais. Atualmente, é professor na UCB, lecionando na graduação em Pedagogia, na disciplina de Planejamento e Avaliação nas Relações de Ensino e Aprendizagem e de Política e Gestão da Educação Básica. Atua também como secretário executivo da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB e como coordenador de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Pedagogia da UCB. Atua também como mediador voluntário de conflitos no Núcleo de Mediação de Conflitos do Núcleo Bandeirante e do Guará, projeto realizado em parceria pelo Vida e Juventude, MPDFT e CRAS do Guará e Núcleo Bandeirante. E-mail: joseivaldo@gmail.com.

4 As classes sociais, para Karl Marx, surgem a partir da divisão social do trabalho. Em razão dela, a sociedade se divide em possuidores e não detentores dos meios de produção (CAMILLO, 2011).

Referências

AMARAL, Paulo Murilo Guerreiro do. **Estigma e cosmopolitismo na constituição de uma música popular urbana de periferia: etnografia da produção do tecnobrega em Belém do Pará**. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

BARRAL, Gilberto Luiz Lima. **Espaços de lazer e culturas jovens em Brasília: o caso dos bares**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – UNB, Brasília, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude brasileira: cultura do lazer e do tempo livre. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008. p. 29-44.

BUENO, Marielys Siqueira. Lazer, festa e festejar. **CULTUR** – Revista de Cultura e Turismo, ano 2, n. 2, p. 1-13, jul. 2008. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/cultur/article/view/235>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CAMILLO, Marília. **As classes sociais de Karl Marx e os fatos sociais de Émile Durkheim**. 12 abr. 2011. Disponível em: <http://mariliacoltri.blogspot.com.br/2011/04/as-classes-sociais-de-karl-marx-e-os.html>. Acesso em: 22 ago 2020.

CAMPOS, Dinah M. S. **Psicologia da adolescência: normalidade e psicopatologia**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DICK, Hilário. **O divino no jovem: elementos teológicos para a evangelização da cultura juvenil**. Porto Alegre: Instituto de Pastoral de Juventude, Rede Brasileira de Centros e Institutos de Juventude, 2004.

FESTA. Intérprete: Ivete Sangalo. Composição: Anderson Cunha. *In*: FESTA. Intérprete: Ivete Sangalo. São Paulo: Universal, 2001.

FESTA. *In*: RODRIGO, Diego; NUNO, Fernando (org.). **Mini Larousse dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2008.

FORACCHI, Marialice. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. São Paulo: Nacional, 1965.

FREITAS, Maria Virgínia de. Juventude mapeado a situação. *In*: BEOZZO, José Oscar (org.). **Juventude: caminhos para outro mundo possível**. São Paulo: Paulus, 2007.

GROPPO, Luiz Antônio. **Juventude: ensaios sobre a sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. *In*: SOUSA, Mauro Wilton de (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002. p. 39-68.

MARTINS, José Clerton de Oliveira. Festa e ritual, conceitos esquecidos nas organizações. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v. 2, n. 1, p. 118-128, 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v2n1/09.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PEREIRA, Marcela Andresa Semeghini. Direito ao lazer e legislação vigente no Brasil. **Revista Eletrônica do Curso de Direito**, v. 4, n. 2, p. 1-17, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/7030/4248>. Acesso em: 16 ago. 2020.

RONSONI, Veneza; OLIVEIRA-CRUZ, Milena de; PREDIGER, Solange. “Malhação identidade”: a interação juvenil na cultura da convergência. **Contemporânea** - Revista de Comunicação e Cultura, v.10, n. 2, p. 391-409, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/contemporanea-poscom/article/view/6069/4397>. Acesso em: 16 ago. 2020.

SALEM, Tânia. Filhos do milagre. **Ciência Hoje**, v. 5, n. 25, p. 30-36, jul./ago. 1986.

SANTOS, James Pinheiro dos. **A festa na vida do jovem**. 2006. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Assessores de Jovens) – Instituto de Pastoral de Juventude, São Vicente de Minas, 2006.

SANTOS, Vanildes Gonçalves dos. **Juventude e gênero na renovação católica em Goiânia**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – PUC, São Paulo, 2009.

SIMMEL, Georg. Sociologia. *In*: MORAES FILHO, Evaristo (org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1967.

SOELA, Vanderlei. **Cativados pelo amor**: temas de reflexão e vivência entre os jovens. São Paulo: Paulinas, 2005.

SOFIATI, Flávio Munhoz; DICK, Hilário. Como é ser jovem? O discurso dos jovens do Cerrado. *In*: TEIXEIRA, Carmem Lúcia; SILVA, Lourival Rodrigues da; ALVES, Míriam Fábila (org.). **A juventude quer viver: condição juvenil e redes de proteção em Goiás**. Goiânia: PUC-GO/CAJU, 2010.

SOUSA, João Valdir Alves de. A festa e o calendário religioso na demarcação dos tempos da vida social. *In*: CONGRESSO LUSO AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador, 2011.

TABORDA, Francisco. **Sacramentos, práxis e festa**: para uma teologia latino-americana dos sacramentos. Petrópolis: Vozes, 1987.

UCB - Universidade Católica de Brasília. UCB Virtual. Curso de pós-graduação lato sensu em aprendizagem cooperativa na educação básica em estilo salesiano. **UEA – Família, Educação e Religião**: seu papel na formação de adolescentes e jovens. 2011.

UCB - Universidade Católica de Brasília. UCB Virtual. Curso de pós-graduação lato sensu em aprendizagem cooperativa na educação básica em estilo salesiano. **UEA – Psicologia na Adolescência e Juventude**. 2012.

Educação católica e projeto de vida: percepções de adolescentes do Ensino Médio

EDER D'ARTAGNAN FERREIRA GUIMARÃES¹

Resumo: A escola costuma ser um dos principais cenários do processo de desenvolvimento dos estudantes, e, no Ensino Médio, as demandas biopsicossociais da adolescência, como a definição da identidade, a busca de experimentações e a definição do lugar no mundo, coincidem com o fim da escolarização básica e a necessidade de projeção do futuro. Como a escola lida com essas questões humanas, educativas, sociais? Este artigo busca responder a essa indagação a partir da análise parcial de dados coletados em uma pesquisa de doutoramento sobre o lugar das escolas católicas no cenário educacional contemporâneo. São priorizadas as percepções dos adolescentes sobre educação escolar, processos de subjetivação e elaboração do projeto de vida, tendo como referência metodológica a epistemologia qualitativa. Os resultados rompem com a ideia de homogeneidade dos sujeitos jovens e suas percepções sobre a relação entre escolarização, sentido da escola e opções vitais. Alguns estudantes reconhecem a trajetória na escola católica como experiência de educação integral e desenham o futuro a partir desse referencial; outros questionam a proposta educativa padronizada e enfocada no ENEM; também apontam distanciamento entre o espaço-tempo escolar e outras dimensões de suas vidas; e ainda demonstram dificuldade em atribuir sentido à educação escolar, especialmente no que se refere à definição dos rumos de futuro. A partir do espaço-tempo das escolas católicas, os estudantes problematizam a função social das instituições educativas contemporâneas, os processos de ensino e aprendizagem e sua contribuição para a formação dos sujeitos.

Palavras-chave: Escola católica. Ensino Médio. Projeto de vida. Adolescentes.

Catholic education and life project: perceptions of High School teenagers

Abstract: The school is usually one of the main scenarios of the students' development process and in High School the biopsychosocial demands of adolescence, such as the definition of identity, the search for experimentation and the definition of the place in the world, coincide with the end of schooling and the need to project the future. How does the school deal with these human, educational, social issues? This article seeks to answer this question from the partial analysis of data collected in a doctoral research on the place of Catholic schools in the contemporary educational scenario. The adolescents' perceptions about school education, subjectification processes and elaboration

of the life project are prioritized, using Qualitative Epistemology as the methodological reference. The results break with the idea of homogeneity of young subjects and their perceptions about the relationship between schooling, meaning of school and vital options. Some students recognize the trajectory in the Catholic school as an experience of integral education and draw the future from this framework; others question the standardized, focused on ENEM educational proposal; they also point out a distance between the school space-time and other dimensions of their lives; and they still show difficulty in giving meaning to school education, especially with regard to defining the future directions. From the space-time of Catholic schools, the students problematize the social function of contemporary educational institutions, the teaching and learning processes and their contribution to the formation of subjects.

Keywords: Catholic school. High School. Life project. Adolescents.

Projeto de vida y educación católica: percepciones de los adolescentes de Escuela Secundaria

Resumen: La escuela suele ser uno de los principales escenarios en el proceso de desarrollo de los estudiantes y, en el bachillerato, las demandas biopsicosociales de la adolescencia, como la definición de identidad, la búsqueda de experimentación y la definición de lugar en el mundo, coinciden con el fin de la escolarización básica y la necesidad de proyectar el futuro. ¿Cómo maneja la escuela estos problemas humanos, educativos y sociales? Este artículo busca dar respuesta a esta pregunta a partir del análisis parcial de los datos recogidos en una investigación de doctorado sobre el lugar de las escuelas católicas en el escenario educativo contemporáneo. Se priorizan las percepciones de los adolescentes sobre la educación escolar, los procesos de subjetivación y la elaboración del proyecto de vida, tomando como referencia metodológica la Epistemología Cualitativa. Los resultados rompen con la idea de homogeneidad de los sujetos jóvenes y sus percepciones sobre la relación entre escolaridad, el significado de la escuela y las opciones vitales. Algunos estudiantes reconocen la trayectoria en la escuela católica como una experiencia de educación integral y dibujan el futuro a partir de esta referencia; otros cuestionan la propuesta educativa estandarizada enfocada en los exámenes para acceso a la universidad; también señalan una distancia entre el espacio-tiempo escolar y otras dimensiones de su vida; y aún muestran dificultad para dar sentido a la educación escolar, especialmente en lo que respecta a definir los caminos del futuro. Desde el espacio-tiempo de las escuelas católicas, los estudiantes problematizan la función social de las instituciones educativas contemporáneas, los procesos de enseñanza y aprendizaje y su contribución a la formación de los sujetos. Palabras clave: Escuela católica. Escuela Secundaria. Proyecto de vida. Adolescentes.

Introdução

Ser e estar são temas recorrentes na tradição filosófica e em outras ciências humanas, que ganham distintos conceitos e significados de acordo com os contextos socioculturais. Na contemporaneidade, ambos dialogam com as questões identitárias, pois a velocidade das mudanças, a diluição das referências institucio-

nais e a fluidez em todos os campos ampliam as possibilidades de constituição subjetiva. Assim, a capacidade de integrar passado, presente e futuro na própria trajetória torna-se uma parte ainda mais fundamental do processo de subjetivação, com especial relevância na adolescência e juventude, etapas fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos.

Em sua condição juvenil, os adolescentes e jovens descobrem e experimentam possibilidades múltiplas de ser e estar. Se aos adultos é difícil compreender esse leque de opções identitárias fluidas e mutantes e a recusa dos jovens em encaixarem-se em padrões preestabelecidos, os próprios sujeitos jovens também vivem essa etapa com incertezas e inseguranças, especialmente ao final do Ensino Médio, quando se defrontam com as possibilidades de um futuro ainda por definir e sem garantias de sucesso. Nesse contexto, ganham concretude questões relacionadas ao propósito de vida, à trajetória escolar e ao desenho do projeto de vida.

Aqui se reflete sobre o ser e estar adolescente e jovem hoje a partir de três aspectos inter-relacionados: o processo de subjetivação central nesta etapa de vida, na qual se buscam experimentações diversas e a pertença pessoal e grupal, a partir do espaço-tempo da escola; a coincidência entre a adolescência, com suas demandas biopsicossociais próprias, e a idade regular de término da escolarização básica; e a elaboração do projeto de vida como elemento que conjuga a trajetória pessoal e as perspectivas de futuro. Toma-se a escola como cenário principal dessas elaborações, a partir das percepções de estudantes do Ensino Médio.

Adolescência e juventude: dos equívocos conceituais às experiências dos estudantes

Mesmo entre educadores que lidam diretamente com adolescentes e jovens, é comum a dificuldade em compreender o fenômeno juvenil contemporâneo por causa da velocidade das mudanças e da pluralidade das formas de expressão identitária. Referenciais fundamentados em gerações anteriores, distanciamento entre teoria e prática, tendência a não considerar os sujeitos jovens em meio à fluidez típica da sociedade atual e visões cristalizadas sobre a juventude não raro fundamentam equívocos na compreensão das realidades juvenis. Reconhecer esses equívocos é o primeiro passo para desconstruí-los e desenvolver uma abordagem mais realista e afetiva para com os adolescentes e jovens. A primeira visão a ser desconstruída é a concepção da juventude somente a partir da faixa etária, restringindo-a a um período cronológico da vida, que começa na adolescência e termina por volta dos 30 anos, variando a idade inicial e final conforme os diferentes referenciais teóricos. Abramo (2005) e Dayrell (2016), entre outros, destacam as transformações relacionadas ao desenvolvimento físico, psicológico e social do indivíduo nesse período e indicam o quanto a noção de

juventude é socialmente variável, inclusive no que se refere ao tempo de duração, conteúdos e significados sociais do ser/estar jovem. Assim,

A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado, há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. (DAYRELL, 2016, p. 26).

Logo, o critério etário é importante para a definição de políticas públicas, por exemplo, mas insuficiente para favorecer a compreensão das realidades juvenis e apreensão dos sentidos nelas imbricados, pois, com base neste primeiro equívoco, costuma-se definir a adolescência como uma fase de transição para a juventude e desta para a vida adulta. Esta perspectiva adultocêntrica tende a ignorar os fatores vinculados aos processos de construção da identidade pessoal e social, fundamentais nesta etapa vital, e a reproduzir visões limitadas sobre os jovens, identificando-os pela falta e incompletude – são sempre aqueles que deixaram de ser ou podem vir a ser, mas nunca aqueles que são. Por que se considera equivocada essa concepção? Porque a característica de transitoriedade – estar adolescente e jovem – não alcança o sentido humano, social e cultural de ser sujeito jovem, e os marcadores associados à evolução da adolescência para a adultez não raro tomam por referência as gerações anteriores, buscando enquadrar os adolescentes e jovens em modelos idealizados de juventude. Como assinala Dayrell (2016, p. 27), “a juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem”, ao que Abramo (2005, p. 43) complementa: os adolescentes e jovens configuram um grupo social significativo do ponto de vista demográfico, sociocultural e político e, por isso, “a vivência da experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não mais somente como preparação para a vida adulta”.

Nesse sentido, também se considera equivocada a visão homogeneizadora e universalista da juventude – “os jovens são todos iguais” –, baseada em estereótipos de idade, classe social, contexto geográfico e outros. Na verdade, a diversidade desse grupo social modela comportamentos, códigos, linguagens e circuitos que configuram uma cultura juvenil diversa, na qual se imbricam elementos comuns à condição juvenil dos sujeitos e traços variáveis conforme a geografia, classe social, pertença religiosa, etnia e gênero, entre outros fatores. Se esses elementos tornam mais complexa a compreensão do fenômeno juvenil, também engendra uma visão mais realista sobre os adolescentes e jovens, pois

Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem, e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que adotamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de **modos de ser jovem** existentes. (DAYRELL, 2016, p. 27, grifos do autor).

Entre esses modos de ser jovem, a condição de estudante costuma ser um elemento comum. O Ensino Médio coincide com uma etapa do desenvolvimento humano em que questões de definição da identidade pessoal e social, fundamentais e em processo de construção durante toda a trajetória vital, são reforçadas por fatores biopsicossociais variáveis social e culturalmente. Os sentidos dessa coincidência entre o final da educação básica e o desenvolvimento individual têm relação com o contexto mais amplo, pois os jovens não existem à parte da sociedade, como indicam Pereira e Lopes (2016, p. 195): “É preciso entender e refletir sobre a sociedade em que o jovem está inserido e na qual ele experimenta, circula e compartilha afetos”, bem como “reconhecer que ele organiza essas trocas segundo uma coerência que persegue os sentidos estabelecidos nessa e por essa sociedade”.

Como o espaço-tempo escolar reflete o contexto social e constitui lugar de socialização, sociabilidade e subjetivação, também representa um recorte da própria dinâmica social e evidencia que a complexidade do ser e estar não se refere apenas aos adolescentes e jovens; ao contrário, implica também a relação entre sujeitos e institucionalidade, e, assim, os estudantes problematizam a escola como agência de subjetivação e sua relação com o contexto social mais amplo.

Sujeitos e instituições contemporâneas: papéis, tensões e sínteses

Segundo Pavlovski (2012, p. 13), as questões identitárias emergem como tão fundamentais no mundo contemporâneo porque

Em meio ao turbilhão de rupturas e transformações que definiram a modernidade, a dissolução da suposta integridade que caracterizou o conceito tradicional de identidade é, de forma insuspeita, um dos signos indelévels do período! Tanto na esfera pública quanto privada, as transfigurações dos paradigmas identitários substituíram a unicidade pela multiplicidade e a solidez pela desconstrução!

Se anteriormente a vida adulta e os circuitos institucionais eram considerados referências para a constituição subjetiva, a contemporaneidade traz em si o fenômeno da desinstitucionalização do social. Como afirmam Dubet e Martuccelli (2000), há uma mudança fundamental no papel das instituições sociais, pois escola, família e religião deixam de ser instituições que “fabricam” indivíduos a partir da transformação de valores em normas e de normas em personalidades individuais. Segundo os autores, essa mudança sinaliza tanto um esgotamento do seu programa institucional como um processo de mutação que transforma a própria natureza socializadora das instituições. Desta forma, uma parte importante do processo de subjetivação passa a ser considerada tarefa ou ação do próprio sujeito sobre si mesmo. Bauman (2005, p. 35) confirma: no mundo contemporâneo, “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada in-

divíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas”. Na visão de Pais (2003, p. 316), tal fato acontece “não porque as instituições estejam em declínio ou em vias de extinção, mas pelo fato de serem vias de mudança social”. Consequentemente, os valores e normas que costumavam ser transmitidos pelas instituições

aparecem como coproduções sociais, conjuntos compostos por metas múltiplas e frequentemente contraditórias, coproduções nas quais os hábitos, os interesses diversos, instrumentais e emocionais, as políticas jurídicas e sociais desembocam em equilíbrios e formas mais ou menos estáveis no seio dos quais os indivíduos constroem suas experiências e se constroem como atores e como sujeitos. (DUBET; MARTUCELLI, 2000, p. 201, tradução nossa).

Esse fenômeno se percebe claramente na escola, especialmente no Ensino Médio, e na contradição apontada por Kessler (2002) e Tenti Fanfani (2002): quando as políticas educacionais de Estado definem o Ensino Médio como obrigatório, com a finalidade de universalizar a escolarização básica, veem-se confrontadas com a impossibilidade do próprio Estado de garantir educação de qualidade para todos os estudantes. Ao mesmo tempo, a escolarização deixa de ser a garantia de ingresso no mercado de trabalho, o que desmotiva adolescentes e jovens a concluir a educação básica. Para os autores, essas contradições tanto fragilizam o papel das instituições educativas como engendram a separação entre dois processos escolares que, na sociologia clássica, apareciam imbricados: a socialização, isto é, a inserção do estudante na sociedade, por meio da transmissão familiar e escolar dos valores, normas e comportamentos socialmente validados pelos adultos; e a subjetivação, o processo de constituição do sujeito na sociedade, a partir da apropriação desses mesmos referentes sociais. Assim, perdem homogeneidade as três funções básicas do Ensino Médio: “a formativa, ligada à socialização; a seletiva, com finalidade de orientar o mercado de trabalho; e a relacional, que compreende a escola como um espaço de sociabilidade” (KESSLER, 2002, p. 24, tradução nossa). Confirma Dayrell (2007, p. 1124): “A escola perdeu o monopólio da socialização dos jovens, que vem ocorrendo em múltiplos espaços e tempos, principalmente naqueles intersticiais dominados pela sociabilidade”. Logo, cabe indagar: quais consequências esta perda de monopólio representa para as instituições educativas e para os próprios processos de constituição dos sujeitos jovens?

É necessário assinalar que a perda de monopólio não significa que essas instituições deixam de exercer influência significativa sobre a formação identitária dos adolescentes e jovens. Como lembra Rascovan (2016, p. 241-242, tradução nossa), “o percurso subjetivo é marcado por circuitos institucionais”, e, ainda que estes tenham perdido parte de sua exclusividade como agências de subjetivação, “a família e a escola são as instituições nas quais se produzem as primeiras experiências vitais

e constituem o ponto de partida dos itinerários posteriores, com seus trajetos, pontos, cortes, articulações e fraturas”. Nessa perspectiva, tanto as experiências favorecidas pela escolarização como o tempo passado na escola, especialmente no Ensino Médio, situam a instituição educativa como um espaço-tempo relevante no processo de constituição subjetiva dos adolescentes:

As identidades juvenis e as dinâmicas de escolaridade desenvolvem-se em profunda articulação nas sociedades contemporâneas. Assim, a escola permanece essencial na medida em que os jovens estruturam suas práticas e discursos, seus trajetos e projetos, suas identidades e culturas. (ABRANTES, 2003, p. 93).

Os processos de definição da identidade pessoal e social dos jovens e as experimentações em diversas esferas da vida, ambos característicos dessa etapa vital (INSTITUTO CIDADANIA, 2004), são potencializados a partir da escola. Por isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) descreve as finalidades do Ensino Médio, reforçando a relação fundamental entre educação integral, processo de subjetivação juvenil e construção do projeto de vida. Portanto,

É papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (BRASIL, 2018, p. 473).

Daí emergem questões fundamentais: é essa a perspectiva de educação que norteia a organização da dinâmica escolar? Como a escola contemporânea articula escolarização, sociabilidade, socialização, presente e futuro na formação dos sujeitos adolescentes? E como os estudantes percebem sua experiência escolar ao final da educação básica?

Estudantes e sujeitos adolescentes no Ensino Médio

Os adolescentes tendem a reconhecer a escola como mais que um espaço de escolarização: a convivência entre pares e com adultos, as aprendizagens conjuntas, as experiências vividas a partir do espaço-tempo escolar, tudo se insere na dinâmica de subjetivação, mesmo que não seja elaborada de maneira consciente. Weiss (2012, p. 144, tradução nossa), com base em uma pesquisa de Hernández González (2007), afirma que “a escola é para os jovens um lugar por excelência para conhecer o outro em experiências muito variadas de amizade, companheirismo, amor e sexualidade”. Entretanto, tais experiências não costumam ser acolhidas pela instituição educativa, que tende a relevar as

questões próprias da adolescência em favor da transmissão padronizada dos conhecimentos, tendo por base geral a preparação para os estudos universitários. Desta forma, os estudantes

fazem a experiência de uma verdadeira tensão, ou seja, uma ruptura entre o aluno e o adolescente. Com a adolescência, forma-se um “eu” não escolar, uma subjetividade e uma vida coletiva independentes da escola, que “afetam” a própria vida escolar. Toda uma esfera de experiência dos indivíduos se desenvolve no colégio, mas sem ele. (DUBET; MARTUCELLI, 2000, p. 197, tradução nossa).

Logo, reconhecer os estudantes do Ensino Médio em sua condição de sujeitos adolescentes é necessário para compreender a relação entre as experiências juvenis e o processo de escolarização. Mais que lugar de transmissão dos conhecimentos cobrados no ENEM – e que por isso perderão boa parcela de sua importância após o exame –, a escola mantém sua relevância como parte dos circuitos institucionais de socialização e sociabilidade, ambos essenciais para a constituição subjetiva. Portanto, é fundamental reconhecer a indissociabilidade entre estar estudante secundarista e ser sujeito adolescente, entre escolarização e desenvolvimento integral, entre sentido presente da escola e construção de projetos de futuro. Tal integração, segundo Weiss (2012, p. 138, tradução nossa), demonstra como a “teorização sobre os jovens requer ir além dos conceitos de sociabilidade e socialização; necessita recuperar o conceito de subjetivação, ou seja, a noção de que, paralelamente ao processo de socialização, desenvolve-se o processo de subjetivação”. Isso porque

As identidades se constroem em um duplo processo de socialização (interiorização de normas e valores) e de subjetivação (emancipação e elaboração de normas e valores próprios), sobretudo na convivência com os outros (sociabilidade). O processo de socialização e de subjetivação é um processo nunca acabado, mas são os jovens que o vivem com maior intensidade. Eles exploram continuamente diferentes âmbitos e maneiras de interagir. As identificações são geradas na prática social e vividas na e por meio da ação em diferentes âmbitos da vida ou mundos figurados. (WEISS, 2012, p. 141, tradução nossa).

Para o autor, são mundos figurados os âmbitos de interação nos quais os atores realizam certos tipos de atividades que requerem o desenvolvimento de determinados conhecimentos e habilidades, como escola, trabalho e grupos juvenis. Em tais espaços, os sujeitos compartilham significados, normas e valores e ocupam determinadas posições e hierarquias. Nessa perspectiva, a escola constitui um mundo figurado com papel estratégico nos processos de subjetivação dos adolescentes, como indicam Sposito e Galvão (2004, p. 364): “Entre a ação de ensinar e o aprender, situa-se o sujeito que reivindica estar implicado e que demanda realizar um trabalho pessoal tendo em vista o seu processo de constru-

ção como aluno do ensino médio”. Em outras palavras, não se trata de “estar” estudante em vista da etapa vital seguinte, mas como a dinâmica institucional constitui os sujeitos na sua relação com os espaços presentes e futuros. A escola desempenha papel estratégico nessa tarefa de autoconstrução subjetiva porque

As identidades juvenis e as dinâmicas de escolaridade desenvolvem-se em constante articulação, sedimentando-se e reconfigurando-se. São resultantes dos mesmos processos e não criadas em esferas independentes. O percurso de escolaridade é, ele próprio, uma sucessão de interações sociais nas quais se vão construindo e sedimentando identidades. (ABRANTES, 2003, p. 122).

Krauskopf (2010, p. 33-34, tradução nossa) confirma que: “As identidades juvenis são elaboradas na vinculação de processos subjetivos e intersubjetivos com os quais os jovens dão forma concreta à sua condição de sujeitos sociais e atores históricos”; portanto, “as identidades sociais se manifestam na relação entre o indivíduo e a sociedade”. Com isso, não se desconsidera a mencionada desinstitucionalização do social, mas se entende que os jovens hoje atribuem às instituições um papel diferente enquanto agências de subjetivação. Mesmo restando a internalização bancária das normas e valores institucionalmente transmitidos, ainda é mantida como referência no processo de constituição subjetiva, pela via da negação e da validação ou da resignificação e busca de sentidos. Assim, “a escola está cada vez mais presente nos cotidianos juvenis. Todavia, os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são transformados por ela” (ABRANTES, 2003, p. 93). Nessa perspectiva, situa-se a relação entre sujeitos jovens e instituição educativa, entre tempo presente e possibilidades de futuro, entre processos de ensino e aprendizagem e construção do projeto de vida dos adolescentes e jovens.

Aportes metodológicos

Além da fundamentação teórica, a reflexão se baseia em dados coletados em uma pesquisa de doutoramento em educação, do tipo qualitativo-descritivo, sobre o lugar das escolas católicas no cenário educacional contemporâneo, vinculada à Universidade Nacional de Rosário (UNR), Argentina. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas com 42 educadores, gestores e pastoralistas de seis escolas católicas de Belo Horizonte/MG, mas aqui se consideram somente as percepções de 157 estudantes, todos cursando as duas últimas séries do Ensino Médio, que responderam a um questionário com 10 questões sobre sua experiência na escola católica. Esse instrumento foi escolhido por “facilitar expressões do sujeito”, permitir a construção “dos sentidos subjetivos e dos processos simbólicos” e posicionar o sujeito, “de forma rápida e simples, diante de indutores que facilitem o trânsito para outros indutores diferentes” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 51).

Os dados foram sistematizados com base na epistemologia qualitativa e seu conceito de sentidos subjetivos, isto é, as

unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade. (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

Para os autores, os sentidos subjetivos são “a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade”, sendo que:

sua emergência não é uma soma, mas um novo tipo de processo humano [...] que emerge na vida social culturalmente organizada, permitindo a integração do passado e do futuro como qualidade inseparável da produção subjetiva atual. (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

Esta relação entre sentido subjetivo, memória do vivido e perspectivas de futuro aporta elementos interessantes às percepções dos estudantes sobre a relação entre escola e projeto de vida, ao final do Ensino Médio, dialogando com o sentido da escola, interações com educadores e processos de subjetivação.

Ensino Médio e projeto de vida: aportes conceituais

Em sua revisão da literatura sobre projeto de vida, Dellazzana-Zanon e Freitas (2015) analisam vários autores, reconhecem abordagens e concepções diversas e então identificam aspectos comuns aos vários conceitos. O primeiro aspecto é a fase de desenvolvimento, na qual se inicia a construção do projeto de vida. As raízes se encontram na infância e no circuito familiar primário, porém é na adolescência que se evidencia a necessidade de elaboração do projeto de vida por causa das demandas biopsicossociais apresentadas aos sujeitos, mas especialmente no tocante à definição do futuro profissional. O segundo aspecto se refere ao sentido da vida – ou propósito de vida, como alguns autores preferem –, incluindo os valores apreendidos socialmente e as dimensões socioafetiva, sociocognitiva e espaço-temporal do próprio jovem. A partir deles, o projeto de vida explicita a intenção de “alcançar algo significativo para si e que gere um compromisso produtivo para além de si” (DELLAZZANA-ZANON; FREITAS, 2015 p. 288). O terceiro aspecto enfatiza a importância do contexto cultural para a construção do projeto de vida. É a partir dos valores e do meio social em que vive o adolescente que o momento histórico, a trajetória pessoal e os rumos futuros se encontram e dialogam. Por fim, as autoras identificam como quarto aspecto comum a inclusão do outro no projeto de vida: a subjetividade adolescente tanto pode fundamentar a construção de projetos enfocados no individual como implicar no sentido de coletividade. Quanto a este último aspecto,

afirmam Klein e Arantes (2016, p. 137): “Reconhecer-se como sujeito capaz de contribuir com causas que transcendam o autointeresse e, ao mesmo tempo, tragam sentido e satisfação à vida pessoal significa que a fusão entre projeto individual e coletivo foi levada a cabo”. Ou seja, boa parte dessa construção tem a ver com as experiências vividas a partir do espaço-tempo escolar.

Ao fim da revisão, Dellazzana-Zanon e Freitas (2015, p. 283) constataam que “construir projetos de vida na contemporaneidade não é uma tarefa fácil”, apontando como razão principal “a multiplicidade de possibilidades e a consequente necessidade de se fazer escolhas”, o que demanda ao sujeito a priorização e a hierarquização das possibilidades. Concluem as autoras que: “a inconstância dos valores do homem moderno prejudica a construção do projeto de vida”. A tais razões se somam a multiplicidade de contextos juvenis e suas condições socioculturais, que favorecem ou restringem as possibilidades de escolha dos adolescentes e jovens; as diversas trajetórias escolares e vitais, que proveem de níveis desiguais de suporte à constituição dos sujeitos e ao discernimento necessário para a tomada consciente das decisões; a influência dos ambientes presenciais e virtuais – ambos igualmente reais – sobre as interações e dinâmicas relacionais dos sujeitos jovens; e a própria diversidade percebida nos processos de subjetivação, marcados hoje pela fluidez das pertencas identitárias e pela aglutinação entre opostos que, para os adultos, parecem inconciliáveis.

Essas questões interpelam a função social da escola, que costuma restringir a importância do Ensino Médio à continuidade dos estudos e ao futuro profissional. No entanto, o fim da escola secundária representa uma ruptura na trajetória construída até então pelos estudantes, uma interseção entre o fim da escolarização básica e um futuro ainda indefinido, o que lhes demanda uma reconfiguração subjetiva:

Os itinerários vitais continuam mantendo certa estabilidade, pelo menos enquanto dura o trajeto educativo. Por isso, a finalização da escola secundária desperta um conjunto de vivências associadas à escolha de um fazer futuro, o que supõe viver experiências desestruturantes junto com o inevitável processo de acomodação subjetiva. (RASCOVAN, 2016, p. 248-249, tradução nossa).

Em outras palavras, os adolescentes são obrigados a confrontar a mudança da condição de estudantes – e a pertença a um espaço institucional conhecido e familiar – para um futuro ainda incerto, cuja definição implica na tarefa de fazer escolhas hoje. Um ponto nevrálgico dessa passagem, geralmente mais percebido que a necessidade de acomodação subjetiva, é a definição profissional e o ingresso no Ensino Superior. Essa incerteza aparece claramente nas falas dos estudantes envolvidos na pesquisa: ainda que vários deles demonstrem tranquilidade em relação às perspectivas futuras, a maioria expressa dúvidas e incertezas quanto a essa passagem. Uma estudante lamenta: “Escola, por mim, continuava

aqui por muitos anos, adoro ser quem eu sou aqui, e o que você é para mim” (C4E1)². Outro manifesta receio ao referir-se ao futuro: “Tenho medo de perder o ‘tesão’ pelo protagonismo que essa escola desenvolveu em mim” (C1E1).

Segundo Rascovan (2016, p. 254, tradução nossa): “Sem dúvida, o dispositivo escolar não é alheio à construção das representações sobre o futuro. O que parece difícil precisar atualmente é o tipo de incidência que o dispositivo escolar tem sobre essa construção”. Parte dessa dificuldade tem relação com as múltiplas formas de ser e estar no mundo contemporâneo, no presente e na projeção de futuro, pois falar de projeto de vida implica a trajetória pessoal, o que se vive hoje e o que se deseja viver no futuro – e o Ensino Médio assinala esse momento existencial. Nesse sentido, muitas dúvidas sobre a elaboração do projeto de vida têm raízes no contexto em que vivem os adolescentes, mas também se relacionam à tensão entre as expectativas dos adultos e os próprios desejos, entre as dúvidas acerca das possibilidades que se apresentam e a pressão pela definição imediata dos projetos futuros, muitas vezes em disputa com a normativa social e nem sempre com acolhimento no espaço-tempo escolar. Portanto, essa passagem implica decisões dos sujeitos jovens, obviamente, mas também a mediação dos educadores:

Neste mundo que os exorta a serem eles próprios, mas não lhes oferece os meios de realização pessoal, são muitos os [estudantes] que se perdem. Não poucos inventam para si vocações identitárias pouco realistas e fracassam. Outros não sabem o que querem e estão convencidos de que “nem vale a pena tentar”. (KRAUSKOPF, 2010, p. 8, tradução nossa).

Prossegue a autora:

as estratégias derivadas do paradigma do futuro esperado (supostamente encarnado na adultez atual), como foco norteador da preparação e educação da juventude, veem reduzidas sua efetividade diante da falta de previsibilidade que emerge da rápida interação dos fatores globais. (KRAUSKOPF, 2010, p. 35, tradução nossa).

Nesse sentido, “a imprevisibilidade contribui para a priorização do presente” (KRAUSKOPF, 2010, p. 35, tradução nossa). Entretanto, como visto, a escola tende a dissociar o adolescente do estudante do Ensino Médio, assinalando outro fator importante, apontado por Rockwell (2018): a coexistência de múltiplas temporalidades na escola, segundo o lugar ocupado pelos diversos sujeitos na dinâmica escolar e as possibilidades de futuro que visualizam para os estudantes. Assim, “estar conscientes das diferentes temporalidades nos obriga a reconstruir entrelaçados complexos entre passados e presentes justamente onde muitos discursos postulam rupturas radicais” (ROCKWELL, 2018, p. 23, tradução nossa), tornando possível contornar os riscos de ruptura entre a escolarização e os processos de subjetivação necessários à significação do presente e

ao desenho do futuro. Constatam Klein e Arantes (2016, p. 140) que: “O sentido atribuído à escolarização, geralmente, remete os sujeitos ao futuro”; entretanto, “ainda que projetos se orientem para o futuro, eles são pensados e formulados no tempo presente, tendo por base experiências e oportunidades vividas e significadas no tempo presente”.

Daí a pertinência de se investigarem o significado atribuído pelos estudantes à sua trajetória escolar, ao final do Ensino Médio, e as percepções sobre a contribuição da escola para sua formação pessoal, sentido da educação e suporte às definições de futuro.

Estudantes das escolas católicas e definição do projeto de vida

A pesquisa em desenvolvimento se propôs a investigar o lugar das escolas católicas no cenário educacional contemporâneo e, no que tange aos estudantes, compreender sua interpretação da trajetória de escolarização básica na escola católica. Foi feita a opção metodológica de estimulá-los a expressar suas percepções sobre a escola a partir de questões relacionadas ao dia a dia, pois

Falar de educação formal e escola na perspectiva do educando é partir do conhecimento experiencial, é indagar os imaginários impregnados de vivências, as formas de vida particulares nas quais se enuncia como os educandos se percebem no processo educativo e na vida cotidiana escolar. (PEDRAZA DÍAZ, 2015, p. 203, tradução nossa).

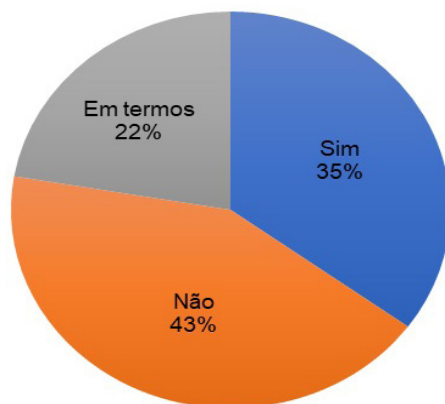
Os questionários trouxeram vários elementos relacionados ao contexto familiar e à classe social dos estudantes das escolas católicas, geralmente de classe média e média alta, confirmando a afirmação de Ziegler (2004): muitas famílias procuram as escolas católicas e outras com nível similar por causa do capital cultural e social que outorgam a seus filhos. Como essas famílias “procuram antecipar certos destinos, reduzindo os graus de imprevisibilidade e a contingência” próprios do contexto contemporâneo, “é interessante aprofundar então os horizontes de futuro que os jovens projetam para si mesmos e os que os docentes e pais visualizam para eles” (ZIEGLER, 2004, p. 92, tradução nossa). Assim, foi perguntado aos estudantes se a escola contribuiu para definir o que fazer da vida após o término da escolarização básica. As respostas estão no Gráfico.

São heterogêneas as visões dos estudantes a respeito das contribuições da escola para as projeções de futuro. Enquanto uma estudante considera os educadores “ótimos professores e ótimos auxiliares. Nesse momento, nos incentivam a escolher coisas boas no futuro” (C2E18), outra discorda: “A escola foca muito o futuro e nos faz esquecer o presente” (C6E18). Estão dadas tanto uma crítica explícita ao sistema educativo centrado na preparação para o Ensino Superior, no qual o ENEM representa o êxito na passagem para a próxima etapa, quanto uma

tensão entre viver o Ensino Médio com foco no futuro ou buscar sentido no que se faz cotidianamente na escola católica, com sua rotina extensa e exigente.

Gráfico – Percepções dos estudantes sobre contribuições da escola à elaboração do projeto de vida.

A escola ajudou você a definir o que fazer da vida?



Fonte: elaborado pelo autor (2020).

Rascovan (2016, p. 254, tradução nossa) problematiza essa tensão: Escolas diferentes produzem experiências diferentes e, também, desiguais em torno das aprendizagens. Mas todas parecem reproduzir o mesmo discurso – independentemente das diferenças de classe – sobre o futuro como promessa de progresso e bem-estar.

Talvez seja essa a razão para predominarem as respostas de cunho negativo: “não ajudou” e “poderia ter ajudado mais” representam dois terços do total, e vale a pena aprofundar as justificativas apresentadas.

“A escola não me ajudou a decidir o que fazer da vida”

Dada a reconhecida qualidade da educação católica, é surpreendente que 43% dos estudantes afirmem que a escola não os ajudou a definir o futuro. Essa visão negativa levanta questões sobre a sintonia entre a dinâmica dos processos educativos e o contexto juvenil contemporâneo, e, por isso, as justificativas foram agrupadas por semelhança.

Alguns estudantes justificam sua resposta negativa apontando a carga horária padronizada, obrigatória e estruturada em torno do ENEM, o que impossibilita outros movimentos na escolarização; em outras palavras, criticam o modelo acadêmico, focado na transmissão de conteúdos e na exigência de boas notas nas provas:

A escola nos “ensina” tudo de todas as áreas, mas infelizmente nunca permitiu uma flexibilização em que pudéssemos focar nas áreas que temos mais interesse, impossibilitando uma facilitação da área de desejo e muito menos o emprego. (C1E18).

A escola me ajuda a entender o que eu NÃO quero fazer da vida, devido a matérias e aulas chatas, como Geografia e Português. Vale lembrar que nem sempre a culpa é dos professores. (C5E6).

Temos muitas matérias obrigatórias e poucos meios de garantir o máximo de conhecimento em relação a uma área específica ou ao menos descobrir em qual realmente nos encaixamos e gostamos. Também não experienciamos muitas práticas de certos conteúdos. (C1E19).

Preocupam-se mais em tirarmos uma nota alta no ENEM, e não com nossa opção profissional. (C2E11).

As percepções negativas também se referem à pressão para definir a profissão futura, como se viu, e às incertezas na hora de fazer opções. São ao mesmo tempo críticas do modelo atual e propositivas: o Ensino Médio deveria ser menos conteudista e mais imbuído de sentido. Em perspectiva semelhante, um grupo significativo dissocia claramente o fazer educativo da definição de suas opções de futuro, como se estas resultassem somente das decisões pessoais, sem contar com a mediação da escola, dos educadores e do próprio processo de escolarização:

A escola possui papel de nos guiar no caminho para ingressar em uma boa universidade, mas não me influenciou em nada na escolha do curso/profissão. (C2E24).

A decisão é pessoal, não tendo influência externa. (C3E2).

Escolhi um curso, mas ainda estou muito em dúvida, e minha escolha foi tomada por mim mesmo. (C3E9).

Acredito que a escola não tenha relação com as escolhas para meu futuro, não influencia muito. (C2E3).

Eles [educadores] não tentam reprimir o aluno, mas a parte de descobrir [seus rumos] é um processo introspectivo. (C6E26).

Minha escolha não está muito bem definida, e as minhas opções não têm relação com o colégio. (C6E26).

Talvez a dificuldade de projetar o futuro evidencie a pouca importância dada pela escola ao discernimento vocacional, como relatam estudantes envolvidos em atividades pastorais e solidárias. Eles utilizam o termo “vocação” ao falar de opções de futuro, enquanto os estudantes sem essa experiência se referem apenas à escolha da profissão. Os primeiros reconhecem a contribuição dos projetos pastorais para sua formação pessoal e definição de horizontes futuros:

Às vezes na pastoral sinto que devo seguir uma vocação, mas nunca falam nada sobre, principalmente fora do grupo juvenil. (C2E27).

Não me ajudaram [a definir o futuro], pois eles não falam nada a respeito de profissão/vocação. (C2E28).

Principalmente a pastoral, com os assuntos e projetos desenvolvidos sobre vocação, ajuda a descobrir gostos, mas não me ajudou a descobrir nenhuma área da qual eu goste. (C2E26).

Outros estudantes reconhecem a oferta de atividades enfocadas no discernimento vocacional e orientação profissional, mas consideram que a escola poderia trabalhar melhor o tema e apresentam indicativos para isso:

Para as pessoas indecisas, acho que a escola só nos confunde mais e então temos que buscar as respostas mundo afora, pois, apesar de tentar, realizando palestras para nos orientar, ainda assim, pelo fato dela não se enquadrar a cada aluno, ficamos sem saber devido às inúmeras opções. (C1E20).

Em minha opinião, a escola deveria dar palestras aos alunos (convidando profissionais de diversas profissões) para que a futura profissão do aluno seja mais esclarecida para ele. (C1E2).

Eu, por exemplo, fico muito em dúvida do que eu quero e sinto que não tenho a oportunidade de encontrar. Acredito que falta o contato com as profissões, passar uma experiência de como é a profissão. (C2E21).

A escola não ajuda a decidir o que você irá fazer no futuro. Faltam palestras, aulas e demonstrações sobre as opções. Em geral, os alunos não têm consciência das tamanhas possibilidades e amplitude de suas opções. Das que conhecemos, conhecemos muito pouco. Por exemplo, de Direito, só sei o que vejo em filme; e sei que na realidade é bem diferente. (C1E4).

Essas falas demandam reflexões da escola sobre o futuro, ampliando o foco para além da escolha profissional. Como destaca Sandoval (2012, p. 99, tradução nossa), “a construção do futuro pessoal ou projeto vital abarca todas as esferas da vida, desde a sentimental-amorosa, a sociopolítica, a cultural-recreativa, até a profissional”. Em geral, esta última esfera se sobrepõe às outras, reafirmando a ruptura entre o estudante e o adolescente no ambiente escolar. Por isso, outros estudantes mencionam referenciais alheios à escola que contribuíram para suas escolhas:

Tive muita influência de um familiar, séries e do mundo mesmo (como eu vejo ele). (C6E15).

A escola oferece excursões a faculdades, mas tudo o que decidi e me informei foi através da internet ou conversando com pessoas fora da escola. (C3E12).

Para muitos estudantes, a escola assume seu papel formativo, mas não faz parte das experimentações que os ajudam a visualizar os cenários de futuro; logo, a responsabilidade de fazer escolhas fica a cargo do próprio sujeito. Klein e Arantes (2016, p. 142), baseadas em um estudo de Damon, Menon e Bronk (2003), confirmam essa situação: “Quando os estudantes se deparam com uma

das decisões mais importantes de suas vidas – o que fazer das suas vidas e carreiras – eles contam, basicamente, com seus próprios recursos e dispositivos”. Assim, essas percepções se aproximam daquelas que reconhecem as contribuições da escola no constructo do projeto de vida, mas as consideram insuficientes para dar suporte às suas escolhas.

“A escola ajudou um pouco, mas poderia ter ajudado mais”

Dos estudantes pesquisados, 22% optaram pelo meio-termo ao apontar a influência da escola sobre suas definições de futuro. Boa parte deles se refere exclusivamente à definição profissional, mas aborda outras questões relacionadas às suas escolhas. Como aponta Sandoval (2012, p. 98, tradução nossa), a elaboração do projeto de vida “se relaciona ao conhecimento que as pessoas têm de si mesmas”, e, portanto, os objetivos, metas, aspirações e expectativas “devem adequar-se às possibilidades de cada um, [...] para que o projeto seja possível de realizar pelo próprio sujeito”. Isso se reconhece nas falas seguintes, nas quais os estudantes reconhecem a oferta de iniciativas com a finalidade de ajudar na definição dos rumos futuros, mas cobram mais assertividade da escola na abordagem do tema. Assim,

[A escola ajudou] Mais ou menos, não acho que tem como ela me ajudar efetivamente, mas tenta me dar oportunidades de conhecer. (C3E5).

Em parte, pois me direcionou para o que eu gosto. (C6E31).

Em parte, mas a família me ajudou mais. (C6E5).

Já que a grade curricular é a mesma pro Brasil todo, você fica meio sem ideia do que você gosta mais, já que você tem que aprender de tudo. Mas o colégio sempre promove feiras de profissão e palestras com profissionais de cada área, assim como oficinas de coisas alternativas como pintura, cinema ou fotografia, e feiras de ciências e do conhecimento. (C1E5).

A escola tenta ajudar, oferecendo feira de profissões, conversando, mas é uma escolha difícil e, às vezes, nem sempre é bom o suficiente. (C2E8).

Acredito que um conceito de faculdade só é oferecido no terceiro ano e, mesmo assim, é uma decisão individual, é impossível a escola dar atenção a todos os cursos ou futuros pós-Ensino Médio. (C3E8).

A escola dá ideias, porém não leva a uma direção certa. (C2E12).

Acho que o colégio poderia nos ajudar a definir mais os nossos interesses. (C1E6).

Outros estudantes indicam contribuições da escola para sua formação humana e habilidades relacionais, cujo desenvolvimento é parte fundamental do processo de subjetivação, mas essa percepção não se estende à escolha profissional:

A escola me fez ser quem sou com relação à essência, mas não com a profissão. (C6E14).

No quesito de convívio social e convivência em geral, o colégio é perfeito, mas acho que ele deve nos ajudar um pouco mais a decidir o que queremos para o futuro (trabalho). (C1E11).

Eles me ajudaram no meu desenvolvimento individual, mas qual profissão exatamente devo seguir, não. (C6E23).

Na percepção de alguns estudantes, a escola não os ajudou a escolher o que fazer da vida, especialmente quanto à escolha profissional, mas cumpriu a tarefa que lhe cabia:

A escola em si não me ajudou muito a decidir minha profissão, mas em alguns momentos foi ela que me deu abertura para conhecer lugares e pessoas que me ajudaram. Acho que em nenhum momento eles focaram em ajudar a decidir profissão, e sim passar conhecimentos que me ajudarão em outros aspectos da vida. (C3E14).

A escola não escolhe por mim, mas oferece muitas oportunidades para firmar a minha escolha. Há muitas visitas em faculdades e os professores sempre estão abertos e informados dos processos que envolvem as questões de determinado curso ou vestibular. (C3E10).

Aqui se percebe uma visão mais positiva sobre o papel da escola na preparação para a vida: os estudantes reconhecem os fatores envolvidos nessas definições e a ampliação dos horizontes de possibilidades proporcionada pela própria escola, mas compreendem a escolha profissional como uma prerrogativa do sujeito. Confirmam Klein e Arantes (2016, p. 142), referindo-se a Damon, Menon e Bronk (2003): “A escola deve mostrar aos estudantes a relevância dos estudos para as suas vidas e orientá-los sobre as possibilidades do que querem viver, de onde querem trabalhar ou de que vida pretendem levar”. E aí se chega ao terceiro grupo de estudantes, que apresentam uma visão bastante positiva das experiências vividas a partir do espaço-tempo escolar e sua relação com o desenho das perspectivas de futuro.

“A escola contribuiu positivamente para a definição do projeto de vida”

Essas percepções perfazem cerca de um terço das respostas e foram dadas em sua maioria por estudantes que elaboram sua trajetória escolar como experiência de educação integral, isto é, a escolarização extrapolou as aulas obrigatórias e incluiu a participação em projetos pastorais, voluntariado, grupos diversos, experiências pedagógicas extraclasse e outras atividades desenvolvidas a partir do espaço-tempo escolar, com critério de livre adesão. Confirmam Klein e Arantes (2016, p. 150): “Os estudantes entendem que a participação em projetos e a representação estudantil são importantes para seus projetos de vida na medida em que possibilitam a compreensão e a ação frente à sociedade”. Além do mais, esses projetos proporcionam a interação com outros sujeitos e realidades, constroem outros saberes e, assim, favorecem a ampliação dos horizontes pessoais e coletivos.

Percebem-se similaridades nas justificativas dadas pelos adolescentes para a percepção positiva a respeito da escola, mas aparecem também aspectos distintos, como a organização das disciplinas escolares:

Acho que o colégio ajuda um pouco, sim; pela diversidade de matérias e aulas que temos, conseguimos ver as áreas que mais nos atraem e que gostaríamos de usá-los mais para a frente em nossas vidas. (C1E12).

Com certeza! Tudo que eu penso em fazer em minha vida teve muita influência da escola, principalmente no que tange à profissão. (C1E8).

A escola tem um peso fundamental para a escolha do que vou fazer, pois a escola nos ensina diferentes matérias que, dependendo de nossas preferências, são importantes para tomar uma decisão. (C1E13).

[A escola ajuda] com apresentações de profissões e amplo conhecimento das áreas com um currículo carregado de diversas vertentes do conhecimento. (C1E16).

Algumas matérias como Filosofia e Sociologia me ajudaram a me orientar. (C1E14).

Outros estudantes estabelecem relação explícita entre as definições de futuro e a participação em projetos de livre adesão oferecidos no contraturno escolar:

A partir das experiências como a Missão [solidária], me senti motivada a voltar para meu local de origem e fazer alguma diferença lá, como lutar contra o trabalho análogo à escravidão e outras classes de trabalhadores sem seus direitos básicos garantidos. (C2E19).

Eu decidi que queria cursar Publicidade e Propaganda graças a uma atividade da escola, a Simulação ONU³. (C1E9).

Ajudou a consolidar e aprimorar o que eu já tinha em mente. (C2E19).

Os projetos em que eu me identifico são relacionados a atividades que eu exercerei na vida adulta. (C1E3).

Alguns consideram as conversas com professores e pastoralistas fundamentais para suas escolhas de futuro:

Os professores me motivam a seguir meu sonho de estudar no exterior. (C2E1).

A escola tem projetos para nos ajudar em nossas escolhas, também com a ajuda dos professores. (C2E4).

Certas conversas me fizeram definir o que quero fazer. (C3E7).

Essa diversidade de aspectos relacionados ao projeto de vida dos estudantes – mesmo que não utilizem tal expressão – extrapola a mera definição profissional: ao incluir questões humanas, sociais e profissionais, referendam a escola como espaço-tempo que os ajuda a situarem-se no mundo contemporâneo, integrando em sua trajetória pessoal passado, presente e visões de futuro. Chama igualmente a atenção o foco no relacional e no sentido coletivo, ao pensarem no próprio projeto de vida.

Considerando-se as três categorias de percepções, cabe perguntar: por que as atividades desenvolvidas no mesmo espaço-tempo escolar e oferecidas igualmente a todos os estudantes produzem resultados tão diferentes entre os sujeitos jovens? Talvez se possam apontar duas razões. A primeira é que o espaço-tempo escolar apresenta características gerais, apesar da identidade confessional católica comum, mas os contextos e trajetórias pessoais geram distintos processos de subjetivação, e estes representam um momento constitutivo dos processos de sentido e significação que rompem com uma pretensa homogeneização. Se há subjetivação, há condições para sua produção, de modo que os processos de subjetivação infantil, adolescente e juvenil remetem às condições materiais, simbólicas e discursivas que os produzem. (RASCOVAN, 2016, p. 34, tradução nossa).

E talvez se encontre aqui a segunda razão: a busca de sentido é tema relevante no contexto contemporâneo, mas é a experiência individual que subsidia o sujeito para encontrar ou não sentido no que faz. Além disso, a tendência ao pragmatismo entre os adolescentes contemporâneos, que tendem a valorizar mais a experiência e o valor empírico do que fazem, influencia sua interpretação da trajetória educativa: ao encontrar sentido na escolarização, percebem-se ramificações da experiência escolar em outros aspectos da vida. Nesta perspectiva,

A diversidade de situações e de interações das quais os seres humanos participam pode tornar-se fonte de projetos vitais, desde que o sujeito identifique nessas metas um significado forte o suficiente para guiar sua vida e que se comprometa com objetivos que transcendam o autointeresse. (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 137).

Vale destacar a importância de evitar compreensões polarizadas: não restringir a definição do projeto de vida a uma escolha pessoal, mesmo social e culturalmente situada, nem desconsiderar a relevância da escola na formação dos sujeitos, ao longo da educação básica e na continuidade dos estudos. Ainda que a síntese sobre a experiência educativa seja individual, assim como as opções que nortearão a própria vida, há uma dimensão coletiva intrínseca: a escola continua sendo parte fundamental dos circuitos institucionais de subjetivação, pois influencia tanto os sujeitos que reconhecem as contribuições escolares para sua formação pessoal quanto aqueles que não encontram sentido na escolarização básica. De qualquer forma, as dinâmicas de interação com a instituição escolar continuam relevantes para os sujeitos jovens, no tempo presente e rumo ao futuro, e a instituição educativa não deve esquivar-se dessa responsabilidade.

Considerações finais

O percurso aqui desenvolvido reconhece os desafios postos às instituições sociais como agências de subjetivação, diante da complexidade contemporânea e

das múltiplas formas de ser e estar adolescente e jovem hoje. Ainda que as percepções dos estudantes envolvidos na pesquisa tenham como base a experiência nas escolas católicas, indicam questões mais amplas para as instituições educativas e seu papel na formação dos sujeitos, possibilitando visualizar não apenas o final da escolarização básica e a prospectiva de futuro, mas as opções educativas da própria escola.

Assim, eventuais fragilidades no processo de subjetivação dos adolescentes, especialmente no que se refere ao autoconhecimento e habilidades de interação com outros sujeitos e realidades, dificultam-lhes situar-se em sua trajetória pessoal e projetar o futuro. Também fica evidente a relação entre educação integral e constituição dos sujeitos: estudantes que participam de projetos extracurriculares tendem a demonstrar visão mais ampla sobre a educação por causa das experiências e aprendizagens geradas, bem como maior desenvolvimento pessoal e amadurecimento; isso favorece a síntese entre o que vivem agora e o que desejam viver adiante. Por outro lado, estudantes que compreendem a escola em sua função estrita de transmissão de conhecimentos expressam mais dificuldade para atribuir sentido à escolarização e reconhecer a escola como espaço-tempo de vivência do tempo presente e de projeção do futuro. Para utilizar uma expressão corrente entre educadores e estudantes, está dada uma tensão entre escola que prepara para o ENEM e educação que prepara para a vida. E a maioria se posiciona em algum lugar intermediário entre esses extremos em razão de fatores pessoais, institucionais, escolares e sociais.

Mesmo reconhecendo a crise das instituições contemporâneas e os múltiplos modos de ser jovem hoje, não se pode negar que “a escola tem um papel estruturante nos jovens: nas disposições e identidades que adotam, nas redes de sociabilidade que estabelecem, nos significados que atribuem à escola, em seus trajetos e projetos” (ABRANTES, 2003, p. 129). A proposta educativa, a dinâmica de ensino e aprendizagem, a interação entre educadores e estudantes, a acolhida às vivências juvenis no espaço-tempo escolar, tudo contribui para que a escola cumpra sua finalidade de formação dos sujeitos em todas as dimensões. Entretanto, essa perspectiva de educação não acontece de forma mecânica, mas se concretiza a partir da opção institucional de favorecer um processo educativo que integre escolarização e formação dos sujeitos.

As reflexões se basearam nas percepções dos estudantes do Ensino Médio, mas essa etapa da educação básica é uma continuidade das anteriores, o que indica a necessidade de rever as concepções sobre os estudantes adolescentes, por certo, mas também o próprio percurso de escolarização. Em outras palavras, a formação do sujeito se desenvolve em um processo que perpassa todas as etapas da educação escolar, e, por isso, proporcionar educação em perspectiva integral até o Ensino Fundamental II, “para formar a base do estudante”, e estruturar o Ensino Médio, com

foco exclusivo na dimensão cognitiva e na preparação para o Ensino Superior, como fazem muitas escolas, perpetua a ruptura entre o estudante e o adolescente.

Por fim, o projeto de vida se situa no *continuum* entre o vivido e o devir: o futuro se delinea em diálogo permanente com o presente dos estudantes. Os adolescentes desafiados hoje a encontrar seu lugar no mundo contemporâneo e desenhar os rumos de sua vida demonstram diferentes percepções e habilidades para desempenhar essa tarefa e, assim, problematizam a própria instituição escolar e seu papel na formação dos sujeitos. A educação se desenvolve como um processo dialógico entre sujeitos e contextos escolares, e daí se pode concluir que, se há complexidade em ser e estar adolescente e jovem hoje, não é menos complexo ser e estar educador e instituição educativa no mundo contemporâneo.

Submissão: 09/10/2020

Revisão: 15/11/2020

Aprovação: 27/11/2020

Notas

1 Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual de Montes Claros (2005). Pós-Graduado em Ensino Religioso pela Universidade Católica de Brasília (UCB) (2009) e em Carisma e Princípios Educativos Maristas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) (2015). Mestre em Gerontologia pela UCB (2012). Atua na área de formação de colaboradores e educadores, formação de jovens, acompanhamento a organizações eclesiais, planejamento, elaboração de projetos e acompanhamento a processos e grupos. E-mail: ederdarta@gmail.com.

2 O código identifica o colégio (C1, C2, C3...) e o estudante (E4, E5, E6...).

3 A Simulação das Organizações das Nações Unidas, desenvolvida com nomes variados por diversas escolas, é um exercício de política internacional que favorece aos estudantes reconstituir e resolver conflitos históricos, assumindo as posições dos diferentes países e da própria ONU.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. *Condição juvenil no Brasil contemporâneo. Im:*

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade**. Oeiras: Celta Editora, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 set. 2020.

DAMON, Willian; MENON, Jenni; BRONK, Kendall. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, Stanford University, v. 7, n. 3, p. 119-128, out. 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LH-TJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2020.

DAYRELL, Juarez. A trajetória do Observatório da Juventude da UFMG. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Maza Edições, 2016.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Uma revisão de literatura sobre a definição de projeto de vida na adolescência. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 19, n. 2, p. 281-292, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/35218/29361>. Acesso em: 27 set. 2020.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela**: Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas: Editora Alínea, 2017.

HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Joaquín. **La formación de la identidad en el bachillerato**: reflexividad y marcos morales. 2007. Tesis (Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas) – Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, 2007.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Juventude**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2004.

KESSLER, Gabriel. **La experiencia escolar fragmentada**. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: Unicef, 2002.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41,

n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/frpccyjHNKGM5sHbg8GvYbt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

KRAUSKOPF, Dina. La condición juvenil contemporánea en la constitución identitaria. **Última Década**, Valparaíso, Chile, n. 33, p. 27-42, dic. 2010. Disponível em: <https://revistas.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56076/59284>. Acesso em: 27 set. 2020.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tachos e biscates**: jovens, trabalho e futuro. Lisboa: Âmbar, 2003.

PAVLOVSKI, Evadir. **Identidades instáveis**: os fragmentos do sujeito moderno. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

PEDRAZA DÍAZ, Diana Marcela. Discurso pedagógico en maestros desde lo enunciado por estudiantes de colegios católicos. **Cuadernos de Lingüística Hispánica**, Tunja, Colombia, n. 26, p. 199-214, jul./dic. 2015. Disponível em: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/3686/3247. Acesso em: 27 set. 2020.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4Wjh6HbfcdJWnFcWgkRrvYS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

RASCOVAN, Sergio Eduardo. Los caminos de la vida. *In*: KORINFELD, Daniel; LEVY, Daniel; RASCOVAN, Sergio Eduardo. **Adolescentes y adultos en la escuela**: puntuaciones de época. Buenos Aires: Paidós, 2016. p. 241-267.

ROCKWELL, Elsie. Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, Argentina, n. 47, p. 21-32, 2018. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4945/4463>. Acesso em: 27 set. 2020.

SANDOVAL, Paula Leiva. Cambios en los referentes para la construcción de proyectos de vida juvenil. **Revista Tendencias & Retos**, v. 17, n. 1, p. 93-103, ene./jun. 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4929387.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9649/8876/28772>. Acesso em: 27 set. 2020.

TENTI FANFANI, Emilio. Prólogo. *In*: KESSLER, Gabriel. **La experiencia escolar fragmentada**: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: Unicef, 2002.

WEISS, Eduardo. Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. **Perfiles Educativos**, Coyoacán, México, v. 34, n. 135, p. 134-148, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n135/v34n135a9.pdf>. Acesso em: 27 set. 2020.

ZIEGLER, Sandra. La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. *In*: TIRAMONTI, Guillermina (org). **La trama de la desigualdad educativa**: Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial, 2004.

Os jovens de Manaus e seu processo educativo no Ensino Médio

JOSÉ CAVALCANTE LACERDA JUNIOR¹

SANDRA ELAINE SIQUEIRA CORRÊA²

Resumo: A juventude está em todos os espaços e encontra-se envolta de inúmeros desafios contemporâneos. Sua complexidade e diversidade atravessam toda e qualquer discussão que tenha como enfoque considerar as possibilidades de discutir e enfrentar seus desafios, entre os quais a educação. Para tanto, torna-se fundamental ouvi-los e oportunizar suas participações. Desse modo, o que dizem os jovens diante de seu processo educativo? Diante dessa conjuntura, o artigo em cena procura analisar o que os jovens de Manaus, estudantes do Ensino Médio, pensam sobre sua formação. Como estratégia metodológica, utilizou-se de um questionário semiestruturado aplicado a jovens da rede estadual de ensino no decorrer de maio e junho de 2019. Os dados foram organizados a partir da análise de conteúdo em interlocução com referências teóricas que expressassem as respostas juvenis. Como resultado, observou-se que a escola se constitui em um espaço de construção desse processo, mas que necessita dialogar e integrar outros espaços, interagindo com outros horizontes, como a formação técnica e profissional.

Palavras-chave: Juventude. Manaus. Ensino Médio.

The young people of Manaus and their educational process in High School

Abstract: Youth is in all spaces and is surrounded by numerous contemporary challenges. Its complexity and diversity permeate any and all discussions that focus on considering the possibilities of discussing and facing its challenges, including education. Therefore, it is essential to listen to them and create opportunities for their participation. So, what do young people say about their educational process? Given this situation, the article on stage seeks to analyze what young people from Manaus, high school students, think about their education. As a methodological strategy, a semi-structured questionnaire was applied to young people from the state education system during May and June 2019. Data were organized from Content Analysis in dialogue with theoretical references that expressed the youth responses. As a result, it was observed that the school is constituted as a space for the construction of this process, but that it needs to dialogue and integrate other spaces, interacting with other horizons such as technical and professional training.

Keywords: Youth. Manaus. High School.

Los jóvenes de Manaus y su proceso educativo en el Escuela Secundaria

Resumen: Los jóvenes están en todos los espacios y están rodeados de numerosos desafíos contemporáneos. Su complejidad y diversidad impregnan todas y cada una de las discusiones que se centran en considerar las posibilidades de discutir y enfrentar sus desafíos, incluida la educación. Por eso, es fundamental escucharlos y hacer posible su participación. Entonces, ¿qué dicen los jóvenes ante su proceso educativo? Ante esta situación, el artículo busca analizar lo que piensan los jóvenes de Manaus, estudiantes de secundaria sobre su educación. Como estrategia metodológica, se aplicó un cuestionario semi-estructurado a jóvenes del sistema escolar estatal durante los meses de mayo y junio de 2019. Los datos fueron organizados a partir del Análisis de Contenido en diálogo con referencias teóricas que expresaron las respuestas de los jóvenes. Como resultado, se observó que la escuela es un espacio para la construcción de este proceso, pero que necesita dialogar e integrar otros espacios, interactuando con otros horizontes como la formación técnica y profesional.

Palabras clave: Juventud. Manaus. Escuela Secundaria.

Introdução

Diante dos dilemas sociais, políticos e econômicos vivenciados pelo Brasil nos últimos anos, a juventude constitui um dos temas mais urgentes. O acesso ao Ensino Superior, a continuidade nele, a oportunidade do primeiro emprego e os desafios socioemocionais instigados pela indústria do consumo e da padronização evidenciam, por exemplo, a necessidade de ficarmos atentos às demandas emergentes que colocam a juventude no centro das discussões.

A juventude não somente está no centro das discussões, mas deve fazer parte, por meio de sua autonomia e protagonismo, das construções históricas e, portanto, dos contextos vivenciados. Suas expectativas, sonhos e projetos caracterizam a possibilidade de fazer frente aos desafios instados. Afinal de contas, a juventude ocupa os espaços sociais, promove relações com os outros segmentos da sociedade e é produtora de perspectivas e futuros.

Nesse sentido, o processo educacional, mesmo imerso em tantas precariedades e retrocessos, capitaneado por ideologias que apregoam a instrumentação em detrimento da formação, constitui um “porto” na vida dos jovens, no qual se ancoram desejos, agregam formações e partem ideias e práticas que aglutinam suas vivências pessoais diante do mundo. A juventude, assim, possui o germe da transformação, e, como sujeitos políticos, os jovens precisam falar e ser ouvidos sobre os assuntos que constituem o seu estar na pólis e a construção de processos cada vez mais democráticos.

Assim, este artigo procura analisar como os jovens de Manaus percebem o seu processo educativo no decorrer do Ensino Médio. Como um recorte da complexidade que forma as vivências dos jovens hoje, o texto busca ser uma

reflexão que potencialize a necessidade de escutar a juventude e dialogar com ela a partir de suas expressões, contribuindo para trazer à baila das urgências contemporâneas esse fio que se tece como desafiador no âmbito da educação.

Caracterização do estudo

Como uma categoria psicossocial, a juventude é compreendida entre a infância e a fase adulta. O Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) dispõe que o desenvolvimento das políticas públicas deve considerar como jovens as pessoas entre 15 e 29 anos, sendo os que estão entre 15 a 18 anos referenciados legalmente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Para além dessa compreensão etária, é importante destacar que, para compreender a dinâmica legal-jurídica que pauta o ordenamento social, não há uma juventude, mas inúmeras condições que forjam uma multiplicidade de diferenças constituídas em suas experiências singulares.

Como construção social, a juventude perpassa inúmeros contextos e conjunturas. Grupos étnicos, classe social, gêneros e culturas indicam que não é possível conceber uma única juventude, mas sim várias vivências que compreendem inúmeras juventudes. Destaca-se, que

[...] construir uma visão homogênea da juventude pode comprometer as possibilidades de análise. Há diferenças que vão além da idade, configurando distinções significativas no tocante às realidades sociais. Ao pensar nas várias formas de se fazer e viver a vida socialmente, nos contextos culturais, nas diferenças de sexo, gênero, cor, origem, religião, acessibilidade digital, projetos de futuro, a juventude, vista de modo único ou unificador, não consegue abarcar todas as vicissitudes concernentes a tantas variáveis que devem ser apreciadas na análise desta categoria. (CONDÉ, 2017, p. 25).

Os jovens estão nas cidades, nos movimentos sociais, no trabalho, na militância partidária, em situação de rua, em grupos religiosos, enfim, estão em todas as dimensões de nossa sociedade. Para este artigo, sem a pretensão de açambarcar a totalidade e o essencialismo em torno da juventude, iremos refletir sobre essa questão a partir dos jovens que estão em Manaus e cursam o Ensino Médio.

Dessa maneira, de acordo com Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019 (PNAD Contínua), levando em consideração a população compreendida entre 14 a 24 anos, a cidade de Manaus possui 19% de jovens na sua população. Nessa mesma pesquisa, observando a taxa de escolarização dos jovens nessa faixa etária, Manaus apresenta os seguintes percentuais: 93,5% entre os jovens de 15 a 17 anos e 41,6% entre os jovens de 18 a 24 anos, um pouco acima da média nacional, que é de 89,2% entre os jovens de 15 a 17 anos e 32,4% entre os jovens de 18 a 24 anos (IBGE, 2019)³.

Esses dados tornam-se relevantes, visto que instituições internacionais, como o Banco Mundial, ao indicar em seus relatórios (BANCO MUNDIAL, 2018) que 52,2% dos jovens entre 15 e 29 anos, no Brasil, encontram-se em risco de desengajamento nos estudos e no trabalho, apontam como solução a reforma do sistema educacional e das leis trabalhistas, que não somente objetivavam a flexibilização dos direitos trabalhistas e do currículo, mas também a construção de um modelo neoliberal ainda mais agudo na maneira e finalidade da educação. Não foi à toa que esses preceitos estavam também na base do texto legal que aprovou a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017a), a qual está em fase de implementação no Brasil.

É nesse contexto que podemos situar os dados da discussão deste artigo. A urgência que pautou a reforma do Ensino Médio (LEÃO, 2018) aglutinou em seu itinerário a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017b), a qual desconsiderou muito as experiências anteriores, bem como os debates produzidos com a sociedade nos últimos anos em torno do Ensino Médio.

Nessa perspectiva, a reforma apresenta uma estrutura curricular mínima para que esses jovens possam ingressar no mercado do trabalho e no Ensino Superior com uma formação voltada para tendências cada vez mais pragmáticas. A finalidade é atender diretamente aos novos arranjos produtivos, propagados por categorias como competências, habilidades e criatividade, as quais “pintam” na reforma uma paisagem nova em uma moldura já marcada pelo tempo: “formar para produzir”.

Diante desse contexto, o que dizem os jovens, no Ensino Médio, diante de seu processo educativo? Para responder a essa indagação, utilizou-se dos dados apresentados no questionário de escuta dos alunos, elaborado e disponibilizado pela Secretaria de Estado de Educação e Desportos do Estado do Amazonas, no decorrer de maio a junho de 2019 (AMAZONAS, 2019). Recordar-se que essa atividade, isto é, a escuta dos jovens, está inserida nas etapas de implementação do novo Ensino Médio no estado do Amazonas.

Como já indicado, para este artigo, iremos utilizar somente os dados referentes à cidade de Manaus. Dessa maneira, a análise dos dados foi organizada a partir de uma exploração inicial por intermédio do critério de aproximação temática, o qual ensejou a organização de categorias que agrupassem sentidos e frequência nas respostas, além de uma discussão qualitativa dos conteúdos expressos (BARDIN, 2016).

Os jovens de Manaus e seu processo educativo no Ensino Médio

O questionário citado recebeu, entre os meses de maio e junho de 2019, em torno de 65 mil respostas de todo o estado do Amazonas. De forma es-

pecífica, a cidade de Manaus contribuiu com 44.241 respostas, representando 68% dos respondentes, envolvendo 14 escolas da rede estadual de ensino de todas as zonas da cidade. Após a exploração do material, observamos que, em relação ao seu processo educativo, no decorrer do Ensino Médio, as respostas dos jovens manauaras podem estar organizadas em três macrocategorias, conforme segue.

O espaço de formação no Ensino Médio é a escola

A escola deve ser entendida como um espaço de formação, em que os estudantes se sintam acolhidos e percebam a preocupação com a sua aprendizagem. Sabemos que a compreensão em torno da educação deve ultrapassar o contexto escolar (MOURA; ZUCCHETTI, 2010). No entanto, é nesse espaço em que se transita a construção de socializações, de valores e de ideias, tido, muitas das vezes, como o primeiro espaço de engajamento dos jovens em torno das discussões sociais.

Sendo assim, a referência ao espaço escolar na formação durante o Ensino Médio fica bastante explícito nas respostas dos jovens de Manaus. Como contexto que pode promover a formação de sujeitos autônomos e críticos, a escola emerge na percepção dos jovens como um local que os acolhe e se preocupa com a sua aprendizagem. Tais elementos destacam uma formação vinculada a aspectos reflexivos e, essencialmente, cidadã em relação às perspectivas da solidariedade e da ética.

No primeiro elemento, a escola acolhedora, 37,02% dos jovens indicaram que se sentem acolhidos ou muito acolhidos pela escola. Essa percepção torna-se bastante relevante, pois sinaliza um importante fator para a aproximação dos jovens com o espaço escolar. Historicamente, a escola foi concebida na modernidade como espaço de formação racionalizada e que valoriza o ideário aristocrático/burguês. Hoje, ela é instrumento fundamental para o acolhimento de todos em uma perspectiva democrática (LIBÂNEO, 2004).

A escola se apresenta ainda como o espaço da diversidade, da pluralidade, tecida não em uma harmonia que isenta dificuldades e contradições, mas de encontros que potencializam o exercício da alteridade, principalmente, dos mais vulneráveis e excluídos. Daí compreender que, embora estejamos inseridos em um contexto que visa à padronização, apregoa a hegemonia e estigmatiza a diferença, a escola, de novo, mesmo com suas adversidades, ainda assim é compreendida pelos jovens como espaço de acolhimento, isto é, abrigo para a diversidade, para o múltiplo e plural.

Essa perspectiva é reforçada quando 47,12% dos jovens sinalizam que a escola se preocupa e se preocupa muito com a sua aprendizagem. Ainda mais expressivo que o item anterior, eles destacam que há uma atenção da escola em

relação ao seu processo educativo. Além do acolhimento, é importante salientar que a escola está preocupada com a sua aprendizagem. Essa percepção possui vinculação com um estudo realizado em São Carlos, no qual os jovens

[...] consideram a escola um suporte para enfrentar os embates e obstáculos e nela depositam confiança, expectativas, sonhos e esperanças com relação à execução de seus projetos de vida. Apesar de todas as dificuldades que vivenciam nesse contexto, veem a escola como um instrumento importante para tornar realidade seus projetos, fazendo com que nela permaneçam. (PEREIRA; LOPES, 2016, p. 211).

Essa compreensão não é unilateral nem mesmo hegemônica entre os grupos juvenis. Em pesquisa realizada no Distrito Federal (CONDÉ, 2017), a adesão à escola, no período do Ensino Médio, é feita de forma compulsória, em que a família e as exigências do mercado incitam sua presença e continuação. Com a vivência das experiências escolares e a trajetória individual, as ressignificações e representações deslocam esse sentido, destacando que a compreensão juvenil deve sempre levar em consideração os contextos experimentados.

Com efeito, o reconhecimento da escola pelos jovens manauaras pode reverberar elementos de pertencimento e aproximação com a dinamicidade escolar. E mais, evidencia que a sua participação está incluída nesta condição: a escola que acolhe e se preocupa com a aprendizagem é a que, fundamentalmente, permite a sua participação na dinâmica pedagógica por intermédio de grêmios estudantis, representações em reuniões, presença em conselhos instituídos na escola e rodas de conversa.

Na construção de saberes e fazeres pelos jovens do Ensino Médio, percebemos a necessidade de delinear processos formativos, que pressupõem escolhas, prioridades e oportunidades para dedicar um tempo de seu processo educativo, além das atividades curriculares, às atividades extracurriculares, as quais possam mobilizar e integrar situações nas quais eles se sintam protagonistas.

Essa participação indica uma postura ativa do jovem em relação aos assuntos que lhes apeteçam. Participar não se reduz à presença, mas a ativa ação diante do seu contexto, como sugerir algum componente curricular para a inserção em seu processo educativo, além de serem consultados e expressarem suas opiniões e decisões a respeito de temáticas que envolvam a comunidade escolar.

Essa perspectiva, segundo Zabala (2004), integra dimensões que podem ser desenvolvidas e aprimoradas pelos jovens em decorrência da formação que lhes é oferecida como novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, novos valores e atitudes e o enriquecimento de experiências. Enfim, os jovens sinalizam que querem participar, querem se constituir protagonistas de suas vivências e possuir autonomia para ponderar os atravessamentos em torno de seu cotidiano.

Mas a escola precisa abrir-se para o diálogo com outros espaços!

A escola possui um lugar de relevância na formação do Ensino Médio dos jovens manauaras. No entanto, esse destaque não se configura um centralismo em torno dos conhecimentos escolares e curriculares apresentados pela estrutura didático-pedagógica escolar, isto é, a escola precisa interagir e integrar em seu cotidiano a presença de outras áreas formativas. Com efeito, a

[...] educação não é uma prática exclusiva da escola, a educação também ocorre fora do espaço escolar e, nesse âmbito, possui objetivos e finalidades diversos e, portanto, exige reflexões que são complementares, porém de natureza distinta. (MOURA; ZUCCHETTI, 2010, p. 638).

Essa perspectiva aparece quando os jovens são indagados a respeito de quais iniciativas gostariam de desenvolver no âmbito do espaço escolar. Em conjunto com as atividades consagradas no cotidiano da escola, eles indicaram a realização de atividades que envolvam as áreas artístico-cultural (cinema, música, dança, teatro e festivais) e esportiva, o desenvolvimento de projetos que se relacionem com a tecnologia e o empreendedorismo e, por fim, a realização de mostras e oficinas científicas.

É possível que, à medida que a escola integre atividades vinculadas a essas outras áreas, outros procedimentos e repertórios formativos possam emergir. O processo educativo não reduz sua “operacionalização” às exigências guiadas pela produtividade, mas pode e deve experimentar uma formação versada em concepções e visões de mundo presentes nas mais distintas áreas, as quais transcendem a estrutura curricular e possibilitam os jovens assegurarem sua autonomia.

Outro aspecto interessante é a observação de que essas atividades não precisam ser realizadas exclusivamente no âmbito do espaço escolar. As iniciativas educativas precisam interagir com outros espaços do cotidiano. Os jovens manauaras apontam que é importante realizar atividades fora da escola, como projetos, oficinas e mesmo a aula. A integração com outros contextos deve oportunizar uma formação para a diversidade do contexto social, bem como do exercício para a cidadania e direitos humanos (CANDAUI, 2012).

Essa sinalização evoca a compreensão da educação extrapolando o espaço escolar e aponta para a contribuição dos espaços não escolares. Ainda, destaca a compreensão de que o processo de ensino e aprendizagem precisa ser efetivado por meio da articulação de elementos situados além dos muros da escola. Esse movimento instaura diálogos entre a educação escolar e outros ambientes, promovendo outros fazeres e saberes tecidos no ato educativo (MOURA; ZUCCHETTI, 2010).

Essa integração de conhecimentos e atividades pedagógicas com outros espaços, no entanto, revela uma maneira de aprender centrado na experiência

individual dos alunos, isto é, 68,1% dos jovens indicaram que conseguem aprender quando as atividades são de natureza individual e que participam de aula de reforço ou de aulas expositivas, quando o educador fala e eles escutam e realizam anotações. É interessante observar que, apesar de os jovens compreenderem essa dinâmica em seu processo educativo, o Ensino Médio aparece também como um contexto que objetiva o ingresso em uma faculdade (43,9%); talvez aí a razão de uma abordagem mais tradicional quanto à forma de aprender.

Se a dinâmica dos conteúdos e a articulação da diversidade de espaços para o desenvolvimento do processo educativo sinalizam abordagens menos tradicionais e tecnicistas na maneira de compreender o processo educativo, a percepção dos jovens em torno de sua aprendizagem está assentada, em sua maioria, em uma abordagem mais tradicional, isto é, na qual o ensino é estabelecido pela disposição de conteúdos, com um desempenho regulado pelo professor que ministra e o educando que apreende.

Essa observação, no entanto, não indica uma análise constituída em uma dicotomia, isto é, a expectativa e o desejo pela escola configurada em um acolhimento e participação, mas que o processo de aprendizagem organiza o desejo em práticas metodológicas tidas como tradicionais. Não é essa a perspectiva. O que se destaca, com efeito, é que a maneira de aprender historicamente conformada na escola por pedagogias conteudistas ainda reverbera no contemporâneo e está presente na percepção juvenil de Manaus.

É necessário, desta forma, diversificar as metodologias e experimentar outras maneiras de “trabalhar” o processo de ensino e aprendizagem. Atividades como trabalhos em grupo, participação em oficinas, projetos práticos e aulas mediadas por ferramentas tecnológicas emergem em suas percepções e podem constituir possibilidades dentro desta seara ainda pouco explorada.

A formação técnica e profissional está nos interesses dos estudantes

A dinâmica de interação e formação dos jovens de Manaus, quando eles situam a escola como espaço de partida e de articulação, aponta a formação técnica e profissional na base de seus interesses. Quando questionados sobre a área de conhecimento que mais teriam interesse em aprofundar durante sua formação no Ensino Médio, a área técnica e profissional se sobressai em relação às demais (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias).

É importante recordar que essa expectativa pode estar atrelada à repercussão que o modelo Zona Franca, que atua basicamente com incentivos fiscais por meio do polo industrial, possui na cidade de Manaus. Desde a década de 1970, com a intensificação do processo de implantação desse modelo, verificou-se uma modificação na paisagem urbana com a criação de vários bairros, bem como o

significativo crescimento populacional. Além desses aspectos, as empresas e as fábricas representam um significativo reduto de oferta de emprego, influenciando diretamente a percepção dos jovens na cidade.

Dessa maneira, o interesse em realizar uma experiência no campo técnico e profissional, como cursos ou outras habilitações, está no desejo de 90% dos respondentes. Nesse contexto, a escola de origem (51,3%) seria o local em que os jovens gostariam de fazer a sua própria formação técnica, em detrimento de outra instituição (31,2%) e de um ambiente de trabalho (17,5%), destacando que o contraturno (69,2%) seria a opção mais desejada para a realização dessa formação.

Assim, as áreas mais mencionadas pelos jovens para a realização de um curso de formação técnica e profissional são saúde (32,7%), eletrônica (14,5%), mecânica (9,1%), gestão de negócios (7,6%), segurança (6,2%), turismo, hospitalidade e lazer (5,9%), desenvolvimento educacional e social (5,4%), produção cultural e design (5,1%), informação e comunicação (4,5%) e outros (9%).

É importante observar que a área de saúde possui significativo interesse entre os jovens. Apesar da precária rede de saúde apresentada pela cidade, a qual ganhou relevância nacional pela dificuldade em lidar com a pandemia da Covid-19, mostra-se um terreno de oportunidades guiados pelo *status* social e pela remuneração que a área representa no imaginário juvenil. Outro aspecto interessante é que os demais cursos – eletrônica e mecânica – expressam as áreas de maior empregabilidade no polo industrial da Zona Franca de Manaus.

Por fim, quando perguntados sobre o que fazer após a conclusão do Ensino Médio, 43% responderam que ainda estão planejando. Neste ponto, percebe-se que, apesar de haver uma compreensão em torno do que pode ser realizado e como pode ser desenvolvida sua formação nesse segmento educativo, as respostas dos jovens ancoram-se em um cenário aberto e em processo. Os jovens manauaras compreendem seu processo educativo e indicam que, diante das possibilidades que podem ocorrer no horizonte do futuro, eles estão em planejamento; daí compreender a importância de escutar os jovens e desenvolver articulações que lhes possibilitem construir perspectivas e horizontes em relação à vida, principalmente no que diz respeito aos seus projetos pessoais e atuação social.

Considerações finais

Ao verificar o que os jovens de Manaus pensam acerca do seu processo educacional no decorrer do Ensino Médio, nota-se que a escola emerge como espaço que acolhe e se preocupa com sua aprendizagem. Percebe-se uma postura ativa deles em relação aos assuntos que lhes dizem respeito. Para tanto, faz-se necessário integrar atividades formativas que envolvam as áreas artístico-cultural (cinema, música, dança, teatro e festivais) e esportiva, desenvolver projetos de tecnologia e empreendedorismo e, por fim, realizar mostras e oficinas científicas.

A observação em torno de uma formação técnica e profissional articula a necessidade presente no contexto da cidade marcada pela precariedade dos serviços de saúde com a maior taxa de empregabilidade na área do distrito industrial da Zona Franca de Manaus. A percepção dos jovens acerca desses itens evidencia que suas trajetórias formativas estão pautadas em experiências e vivências forjadas em seu âmbito social – no caso deste texto, nas diversas conjunturas da cidade de Manaus.

A confrontação com a realidade traz nessa percepção dos jovens um afastamento de representações, por vezes produzidas sobre eles, em que são vistos como ingênuos ou idealistas quando buscam compreender as nuances da vida social. A relação dos jovens com sua formação indica uma compreensão pautada na ordem do cotidiano e adentra no campo da escola como espaço de possibilidade real de construção do que está por vir.

Portanto, as necessidades e os interesses dos jovens não são projeções restritas a rótulos propostos como imediatistas e inconsequentes, mas transcendem essas estereotípias no encontro com os desafios e os questionamentos presentes nos dilemas contemporâneos. A educação, dessa maneira, é um caminho privilegiado na formação crítica, participativa e apreçoada de valores sociais.

Submissão: 08/10/2020

Revisão: 21/11/2020

Aprovação: 13/12/2020

Notas

1 Doutor em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia. Professor do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), *campus* Manaus Distrito Industrial. E-mail: psi.josecavalcante@gmail.com.

2 Mestre em Gestão Educacional. Diretora Pedagógica do Colégio Dom Bosco, Manaus. E-mail: sandra@domboscomanaus.edu.br.

3 A taxa de escolarização é o percentual de estudantes de determinada faixa etária em relação ao total de pessoas dessa mesma faixa etária (IBGE, 2019).

Referências

BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos**: uma agenda para a juventude. Washington: Banco Mundial, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJyWl/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2020.

CONDÉ, Ágatha Alexandre Santos. **Juventude e educação**: os sentidos do ensino médio na periferia do Distrito Federal. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - PNAD Contínua, 2019. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/pnadca/tabelas>. Acesso em: 10 set. 2020.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do Ensino Médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e177494, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9K-VFcFCQHx/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MOURA, Eliana Perez Gonçalves de; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação além da Escola: acolhida a outros saberes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 629-648, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/XFVC9wZHQSxmyKnKsFQg39k/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2020.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à Escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4Wjh6HbfcdJWnFcWgkRrvYS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2020.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Devolutiva do questionário de escuta**. Manaus: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/devolutiva-do-questionario-de-escuta>. Acesso em: 10 set. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Juventudes, trabalho e educação no Brasil: dilemas e desafios

CARLOS EDUARDO CARDOZO¹

Resumo: No presente artigo, vamos debater o sentido da precarização do mundo do trabalho e os impactos severos sobre a juventude. Atentamo-nos para os dilemas que cercam as juventudes brasileiras no mundo atual e as questões que tangenciam o debate com o foco na educação. Partindo de autores da sociologia crítica e da educação e de diversas pesquisas nacionais e internacionais (ANTUNES, 2018; BRAGA, 2017; PEREGRINO, 2011), observamos o fenômeno a partir da tensão entre trabalho e educação, abordando a noção do precariado como conceito estruturante de análise. Assim, percebemos como as camadas sociais são atingidas com um trabalho precoce e precário associado a um processo de educação carregada de defasagens, quando não de interrupções da escolarização. O contexto atual, marcado pela pandemia, catalisa o processo de mudança em curso na sociedade no âmbito das relações de trabalho, cuja categoria mais impactada são os jovens.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Juventude. Precariado.

Youth, work and education in Brazil: dilemmas and challenges

Abstract: In this article, we discuss the meaning of the precariousness of the world of work and the severe impacts on youth. We pay attention to the dilemmas that surround Brazilian youth in today's world and the issues that touch the debate with a focus on education. Based on authors from critical sociology and education and from several national and international researches (ANTUNES, 2018; BRAGA, 2017; PEREGRINO, 2011), we observe the phenomenon from the tension between work and education, approaching the notion of precariousness as a structuring concept of analysis. Thus, it is observed how the social strata are affected with precarious and precarious work associated with an education process fraught with delays, if not interruptions in schooling. The current context, marked by the pandemic, catalyzes the process of change underway in society in the context of labor relations, whose most impacted category are young people.

Keywords: Education. Job. Youth. Precariate.

Juventudes, trabajo y educación en Brasil: dilemas y desafíos

Resumen: En este artículo, discutimos el sentido de precariedad en el mundo del trabajo y los severos impactos en la juventud. Prestamos atención a los dilemas que rodean

a la juventud brasileña en el mundo de hoy y los temas que tocan el debate con enfoque en la educación. A partir de autores de la sociología crítica y la educación y de diversas investigaciones nacionales e internacionales (ANTUNES, 2018; BRAGA, 2017; PEREGRINO, 2011), observamos el fenómeno desde la tensión entre trabajo y educación, abordando la noción del precariado como concepto estructurante de análisis. Así, se observa cómo los estratos sociales se ven afectados por un trabajo precoz y precario asociado a un proceso educativo cargado de rezagos cuando no de interrupciones en la escolaridad. El contexto actual, marcado por la pandemia, cataliza el proceso de cambio en curso en la sociedad en el ámbito de las relaciones laborales, cuya categoría es más impactada por los jóvenes.

Palabras clave: Educación. Trabajo. Juventud. Precariado.

Introdução

Tomado por diferentes ângulos, o tema de que nos ocupamos neste artigo é, desde o início, complexo e controverso. Essa complexidade e essa controvérsia têm início com a dificuldade de se ter um conceito unívoco de juventude, por razões históricas, sociais e culturais. Em alguns momentos, a juventude é considerada apenas como um recorte etário, com base em sua compreensão da faixa etária; em outros, é analisada a partir de uma compreensão mais biológica, considerando o ser humano em uma fase de transformações em seu desenvolvimento corpóreo. Ainda, a juventude pode ser descrita em uma abordagem e viés psicológico, considerada uma fase de crise, descobertas e construção da autonomia. Tratar “juventude” como um conceito construído histórica e culturalmente já é lugar comum entre pesquisas e pesquisadores. As definições sobre “o que é ser jovem?” têm mudado no tempo e são também diferentes nas diversas culturas e espaços sociais.

Assim, é necessário, falar em juventude como um conceito no plural: em juventudes (DAYRELL, 2003). Ao optarmos por essa compreensão, poderemos levar em conta particularidades e até aspectos singulares sem cair em uma perspectiva atomizada e/ou simplista. Os sujeitos jovens (ou as juventudes) teimam em não ser uma unidade do diverso econômico, cultural, étnico, religioso, de gênero etc.

Não menos controvertido e complexo é o tema do ‘trabalho’ e do ‘emprego’, em torno do qual há simplificações e mistificações de toda ordem, especialmente em tempos atuais. O mais elementar é reduzir o trabalho, de atividade humana vital – forma de o ser humano criar e recriar seus meios de vida –, a emprego, forma específica que assume predominantemente o trabalho sob o capitalismo: compra e venda de força de trabalho.

Os jovens a que nos referimos nesta análise têm “rosto definido”. Pertencem à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em

regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. Compõem esse universo aproximadamente 6 milhões de crianças e jovens que têm inserção precoce no mundo do emprego ou subemprego – inserção que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil. Aqui o recorte de classe e, de forma sobreposta, o de cor – ou, mais adequado, como veremos adiante, de raça – evidenciam-se sem necessidade de muitas mediações.

Os grupos de jovens têm suas especificidades, mas, do ponto de vista psicossocial e cultural, tendem a sofrer um processo de ‘adultização precoce’. A inserção no mercado formal ou “informal” de trabalho é precária em termos de condições e níveis de remuneração. Uma situação, portanto, muito diversa da dos jovens de “classe média” ou filhos dos donos de meios de produção, que estendem a infância e a juventude. Nesses casos, a grande maioria inicia sua inserção no mundo do trabalho após os 25 anos e em postos de trabalho ou atividades de melhores condições e remuneração.

Há também um número significativo de jovens das grandes capitais, violentados em seu meio e em suas condições de vida, que se enquadram em uma situação que, no mundo da física, denomina-se ponto de não reversibilidade. Trata-se de grupos de jovens que foram tão desumanizados e socialmente violentados, que se tornaram presas fáceis do mercado da prostituição infantojuvenil ou de ‘gângues’ que nada têm a perder ou constituem um exército de soldados do tráfico. Com efeito, em pesquisa feita em 2016 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre o mapa da violência, o Brasil ocupa o terceiro lugar na América Latina (WAISELFISZ, 2016). A situação das grandes capitais é dramática. Em 1980, no Rio de Janeiro, os homicídios de jovens entre 15 e 24 anos representavam 33,2% do número total de mortes da capital. No ano 2010, passaram a representar 58,2%. Esses e outros dados do Núcleo de Estudos da Cidadania, Conflito e Violência Urbana (NECVU) da Universidade Federal do Rio de Janeiro indicam que as mortes em confronto com a polícia, no Rio de Janeiro, passaram de 900 casos, em 2012, para 1.195, em 2013. Essa tendência, em relação aos jovens nessa faixa etária, reproduz-se em outras capitais, como São Paulo, Belo Horizonte, Salvador, e nas grandes cidades brasileiras.

A configuração esboçada nos indica que não é por acaso que o tema da relação juventude, trabalho e educação representa, especialmente nas últimas décadas, uma preocupação específica. Aplica-se, para um enorme contingente de jovens no Brasil, aquilo que Viktor Frankl, nos anos 1940, denominava “vida provisória em suspenso”, ao referir-se à situação dos tuberculosos, dos que viveram a experiência dos campos de concentração ou de quem vive em situação de desemprego.

Neste texto, vamos discutir brevemente três aspectos relativos ao tema. Primeiramente, dimensionaremos, com alguns dados mais gerais, o universo de jovens no Brasil, especificando sua origem geográfica – campo, cidade, origem de cor ou raça e escolaridade.

Após essa abordagem, indicaremos algumas inferências relacionadas aos dilemas dos jovens brasileiros, com ênfase na inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho e no medo da violência. As teses que enfatizam tal ponto apontam que se trata de uma questão conjuntural, tanto da atual crise do capitalismo “global” quanto, e especialmente, da especificidade da sociedade capitalista historicamente construída no Brasil.

Por fim, iremos nos ater à discussão dos conceitos de trabalho precoce e trabalho precário, duas realidades que atingem, principalmente, as juventudes. A Organização Mundial do Trabalho (OIT) sublinha que o desemprego juvenil no Brasil chegou ao maior índice em quase três décadas em 2017, em que 30% dos jovens entre 15 e 24 anos buscavam uma ocupação (OIT, 2017). Quando confrontado com a média internacional (13,1%), o Brasil possui mais que o dobro e se aproxima de taxas de países que vivem mazelas de guerras intestinas, como Síria (30,6%) e Haiti (34%). Das economias de 190 países analisadas pela OIT, apenas 36 têm resultados piores que o Brasil (OIT, 2017).

Diante disso, buscamos contribuir significativamente com a reflexão das perspectivas da atual condição juvenil em relação à complexidade atinente ao mundo da educação e do trabalho.

Alguns traços da população jovem no Brasil: procedência geográfica, raça, trabalho e escolaridade

Embora a elevação da vida média dos brasileiros nos últimos 60 anos tenha sido significativa e as taxas de natalidade tendam a ser menores, podemos afirmar que o Brasil é um país com um contingente extraordinário de crianças e jovens. Com efeito, de acordo com dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2014, aproximadamente 47% da população brasileira tinha até 24 anos de idade (IBGE, 2015). Um cenário muito diverso, por exemplo, daquele da população da Europa, onde a baixa taxa de natalidade e o aumento da expectativa de vida constituem um problema socioeconômico e político. Entre nós, como já sinalizamos, o problema é de outra ordem: a parcela mais numerosa da infância e da juventude historicamente vem sendo mutilada em seus direitos mais elementares.

Tomando-se a faixa etária entre 15 e 24 anos, encontramos, de acordo com o Censo de 2010, um total de 34.236.064 jovens. Considerando que a população do Brasil, pelo mesmo Censo, é de 190.775.799 habitantes, essa faixa etária re-

presenta aproximadamente 18% (IBGE, 2010). Para termos uma ideia da magnitude desse número, ele está próximo da população total da vizinha Argentina.

Entre os jovens brasileiros de hoje, a desigualdade mais evidente remete à classe social. Esse recorte se explicita claramente na vivência da relação escola/trabalho. A indagação sobre quando e como um jovem começa ou termina de estudar ou trabalhar expõe as fissuras de classe presentes na sociedade brasileira. Este “quando” e este “como” revelam acessos diferenciados a partir das condições econômicas dos pais. Contudo, nas trajetórias dos jovens, as diferenças de origem social e a situação de classe não esgotam o assunto.

Gênero e raça são outros dois recortes que interferem no problema. As moças pobres podem até se “beneficiar” do crescimento do emprego doméstico, mas ganham menos que os rapazes quando ocupam os mesmos postos de trabalho. Por outro lado, a “boa aparência” exigida para os empregos exclui os jovens e as jovens mais pobres, e este “requisito” atinge particularmente jovens negros e negras. Ser pobre, mulher e negra e ser homem e branco faz diferença nas possibilidades de “viver a juventude”.

Essas formas de classificação não são inocentes. Historicamente, no Brasil há um trabalho ideológico no sentido do embranquecimento da população. Assim é que 41% dos jovens entre 15 e 24 anos são considerados oficialmente pardos e, portanto, não negros (IBGE, 2010). Essa leitura dissimula e reforça o preconceito racial. Tal reforço advém da forma de a população negra subjetivar ou representar a si mesma como predominantemente parda. Trata-se do efeito do que Bourdieu (1975, 1982) denominou violência simbólica. Isso, contudo, não apaga o preconceito racial. O preconceito com os negros, do ponto de vista da criminalidade, está mais do que caracterizado na sociedade brasileira. Embora esteja havendo uma maior conscientização de alguns grupos sociais, ainda presenciamos cenas que elucidam a questão do racismo estrutural, tão evidenciado recentemente com o surgimento do movimento Black Lives Matter (Vidas negras importam)².

Mas, de novo, não é tudo. Para a maioria da juventude brasileira que vive nas grandes cidades, há ainda outro critério de diferenciação: o local de moradia. O endereço faz diferença: abona ou desabona, amplia ou restringe acessos. Para as gerações passadas, esse critério poderia ser apenas uma expressão da estratificação social, um indicador de renda ou de pertencimento de classe. Hoje, certos endereços também trazem consigo o estigma das áreas urbanas subjugadas pela violência e a corrupção dos traficantes e da polícia – chamadas de favelas, subúrbios, vilas, periferias, morros, conjuntos habitacionais, comunidades. Ao preconceito e à discriminação de classe, gênero e cor adicionam-se o preconceito e “a discriminação por endereço”.

No acesso ao mercado de trabalho, o “endereço” torna-se mais um critério de seleção. No imaginário social, “o jovem que mora em tal lugar de ban-

didos é um bandido em potencial: melhor não empregar”; ou, se ele “mora ali, não vai poder sair para trabalhar quando houver um conflito entre grupos de traficantes ou entre traficantes e a polícia: melhor não empregar”. Conscientes da existência da “discriminação por endereço” que opera nas seleções para o trabalho, muitos jovens encontram estratégias para ocultar o lugar onde vivem e lançam mão de endereços dos patrões dos pais, de parentes, de bairros próximos ou caixas postais.

Contudo, todos esses aspectos até aqui citados ainda não esgotam o diferenciado mosaico que podemos chamar de “juventude brasileira”³. As chamadas disparidades regionais e as relações entre o campo e a cidade devem ser consideradas em um necessário diagnóstico, isto é, as diferenças (com seus efeitos positivos ou negativos) entre regiões do país, entre ser jovem no campo ou na cidade, e mesmo as diferenças entre cidades grandes e pequenas devem ser levadas em conta para caracterizar matizes da condição juvenil. Certamente, as particularidades locais podem atenuar ou acentuar algum dos vários vetores que produzem e/ou reproduzem as desigualdades sociais.

Dilemas dos jovens hoje: “medo de sobrar, medo de morrer”

A pesquisa “Retratos da Juventude Brasileira” mapeou e identificou os “medos da juventude brasileira” (ABRAMO; BRANCO, 2005). Quando se perguntou aos jovens sobre os dois maiores problemas do país, eles mencionaram “desemprego” e “violência”. Essas respostas permitem compreender um pouco mais dos dilemas que os jovens de hoje vivem: entre os medos citados por eles, aparecem em destaque o “medo da morte” e o “medo do futuro”. No medo do futuro, expressam-se os sentimentos de uma geração que se defronta com um mercado de trabalho restritivo, mutante e precário (ABRAMO; BRANCO, 2005).

O medo do futuro é quase um sinônimo do medo de “sobrar” e está muito relacionado à inserção no mundo do trabalho. São muitos os medos nesta área: “medo de não estudar e não conseguir emprego”, “medo de estudar e não conseguir emprego”, “medo de conseguir emprego e depois perder”, “medo de ficar desempregado”. Outros são mais genéricos: medo de virar mendigo, de ter uma casa e depois não ter mais, de ficar pior do que se está, de não colher frutos. É interessante notar que, neste caso, o recorte de classe não é único. Com todas as diferenças de expectativas, os jovens de diferentes classes sociais temem o futuro. Como disse uma jovem moradora de uma favela do Rio de Janeiro:

Com esforço cheguei ao segundo grau completo... nós fomos ver um estágio, chegamos lá, tinha advogado, psicólogo, tudo que você possa imaginar... Aí a gente fala: Nossa! O que a gente está fazendo aqui? Me sinto perdida. Tenho medo do futuro. (NOVAES, 2012, p. 110).

Desse modo, ter estudo não garante que se vá trabalhar, e ter trabalhado não garante que se continuará trabalhando. Enquanto a geração anterior pensava “eu vou me aposentar assim ou assado”, esta geração diz palavras vagas sobre o futuro. Pode-se relacionar esse aspecto também à ausência de mobilidade social no Brasil, o que, como já foi dito, afeta diretamente os jovens desta geração.

O medo da morte expressa várias características da insegura vida atual, sobretudo nas metrópoles brasileiras, em que se concentram 31% dos jovens do país, mas também em outras cidades de médio porte (IBGE, 2010). Mesmo que nem sempre os jovens tenham sido atingidos diretamente pela violência urbana, o tema faz parte do imaginário socialmente construído, sendo um marco geracional importante. E entre os jovens de hoje há o temor expresso da morte prematura.

É verdade que falar em juventude – na literatura e na história – é sempre falar de riscos, transgressões, aventuras, necessidade de adrenalina, violência etc. Contudo, do ponto de vista histórico, os limites são testados justamente porque o jovem está, em termos biológicos, mais longe da morte. Esta geração teme a morte e convive com a morte prematura de seus pares. Nesse sentido, não deixa de ser também um paradoxo historicamente inédito: na geração em que se alarga, cronologicamente, o “tempo de ser jovem” em relação às gerações anteriores da mesma sociedade moderna, amplia-se a expectativa de vida da população em geral, e, ao mesmo tempo, também se generaliza um sentimento de vulnerabilidade dos jovens diante da morte.

Não existem pesquisas anteriores que possibilitem uma comparação sobre os medos dos jovens de gerações diferentes. Em uma pesquisa realizada pelas professoras Regina Novaes e Cecília Mello (2002) entre os jovens do Rio de Janeiro, metade deles afirmou temer por suas vidas. Eles têm medo “de bala perdida”, “da polícia”, “do aumento da violência”, “de o tráfico de drogas dominar tudo”, “de ser preso sem motivo”, “de ser violentada”, “de tiro”, “de ser espancada e enterrada viva”, “de violência e injustiça”.

A bala perdida está no imaginário de todos: na casa dos mais ricos, na rua, no ônibus e nas grandes vias. Não por acaso, um dos temas de conversação mais frequente entre os jovens é “a violência”. Com algumas variações e pesos relativos diversos, essa é uma conversa que faz parte do cotidiano dos jovens desta geração. Em qualquer grupo, todos têm algo para contar sobre a polícia. Os mais ricos vão contar que foram “achacados”, como dizem: “tivemos que negociar”, o que, via de regra, implica “molhar a mão do policial”, ou seja, pagar, ser impelido a subornar. Os mais pobres, sobretudo se forem negros, vão dizer que foram humilhados. As jovens mulheres falam que foram paqueradas, seduzidas ou desrespeitadas. Os moradores de favelas, conjuntos habitacionais, periferias e vilas são sempre os mais suspeitos. Sem dúvida, para além da condição econômica e do grau de vulnerabilidade social, há medos compartilhados pelos jovens de hoje.

Trabalho precoce e trabalho precário: duas faces de uma mesma moeda

Outra realidade que impacta diretamente a vivência dos jovens hoje, sobretudo dos mais pobres, é o trabalho precoce, normalmente associado ao trabalho precário, duas faces de uma mesma realidade construída pelo neoliberalismo atual (PEREGRINO, 2011).

O processo de precarização do trabalho é aquele em que as relações de trabalho sofreram flexibilização, com contrarreformas e destituições de legislações sociais protetoras do trabalho. A proteção social conquistada historicamente e generalizada no período pós-guerra nos países de economia central foi desregulamentada e esvaziada. Nesse processo, a produção capitalista foi reordenada, em uma nova onda de mundialização, em que o sistema produtivo se fragmentou e avançou sobre os países economicamente dependentes, buscando produzir em nações onde a proteção ao trabalho fosse parca, ou mesmo inexistente, somando a quadros de baixos custos de produção.

O trabalho precarizado pode ser entendido como as situações de trabalho que perderam regulação e direitos, ocupações com baixos níveis de qualidade, baixas remunerações e exígua proteção social. Trabalho precarizado é todo aquele trabalho que sofreu o processo de precarização das condições de trabalho e de vida, consequentes da superexploração e da expropriação das condições necessárias para as garantias de vida e reprodução dos trabalhadores e de suas famílias.

Ruy Braga (2012) desenvolveu uma análise acerca do trabalho precário no Brasil, retomando a conformação da classe operária e caracterizando-a como historicamente pautada pela precarização. Em “A rebeldia do precariado”, Braga (2017) expõe uma crítica ao pensamento de Castel e Standing, retomando a concepção de trabalho precário, contudo abordando-o a partir da tradição marxiana.

De acordo com Braga (2017), o precariado estaria inserido na superpopulação relativa, demarcado, no tempo presente, por trabalhadores que não possuem qualificações e que sofrem uma rotatividade no mercado de trabalho, acrescido dos jovens à procura do primeiro emprego, dos trabalhadores na informalidade e em trabalhos degradantes. O precariado enquadra-se, para o autor, nas condições de um segmento de classe mal paga e explorada do proletariado urbano e dos trabalhadores agrícolas.

O sociólogo do trabalho Ricardo Antunes (2018) destaca em suas pesquisas a compreensão das novas dinâmicas do proletariado no mundo capitalista atual. Segundo esse autor, observa-se gradativamente a redução drástica do trabalho estável e tornam-se mais frequentes a instabilidade, a informalidade, o part-time job, a terceirização, a subcontratação, a rotatividade, a insegurança, o desperdício, a superfluidade, a destrutividade como características dos processos produtivos (ANTUNES, 2018). A aparência da vida social explícita com mais

nitidez a essência do modelo capitalista, ou seja, seu objetivo primário de autovalorização do capital, e a exploração do trabalho, na maioria dos casos, assume uma feição destituída de qualquer caráter civilizatório.

Neste contexto, a questão das precarizações das condições de trabalho, o desemprego e suas repercussões em outras esferas da sociedade aparecem como um fenômeno generalizado. A esse respeito, Antunes (2018, p. 141) nos diz que “a questão não é se o desemprego ou a ‘precarização flexível’ vai ameaçar as pessoas ainda empregadas, mas sim quando elas irão partilhar as agruras da precarização forçada”. Não se trata mais de fenômenos isolados, mas sim de uma tendência geral do atual desenvolvimento capitalista. Representa um “inultrapassável problema estrutural para o capital”, conclui o autor (ANTUNES, 2018, p. 143).

Outro contexto nesta discussão são as transformações no mercado de trabalho introduzidas pela internet e as respectivas plataformas e aplicativos que agregam serviços e mercadorias que vivem um apogeu em tempos de pandemia, durante o ano de 2020. A internet desempenha um papel catalisador nessa transformação nas relações de trabalho, permitindo o surgimento do que fica conhecido como “economia compartilhada”. Modelos tradicionais de prestação de serviços tornam-se mais práticos e simplificados: um serviço, que antes era conhecido e realizado principalmente face a face, agora pode ser encontrado facilmente por meio da internet e de plataformas que prometem facilitar e descomplicar o acesso a tais bens de serviços.

A economia compartilhada surge, inicialmente, com uma aparência de um consumo consciente, porque as pessoas aparentavam compartilhar, reaproveitar e alugar para outras pessoas recursos parados, sem utilização e em depreciação. O uso da internet e de plataformas que auxiliam esse tipo de consumo funciona, muitas vezes, por meio da conexão peer-to-peer, que faz a ligação entre o prestador de serviços (aquele que deseja fazer alguma comercialização de determinado serviço) e a pessoa que deseja adquiri-lo (BIANCHI; PACHECO; MACEDO, 2020). Apesar de essas plataformas partirem de um discurso economicamente sustentável, que se origina do princípio que qualquer pessoa pode facilmente se cadastrar e encontrar uma fonte de renda extra, muitas empresas prosperam por causa da redução de custos derivados da desregulamentação geral do mercado de trabalhadores autônomos e informais. Surge, assim, o fenômeno da uberização, equivalente à criação de novas relações de trabalho, muitas vezes como atividades autônomas, em que o trabalhador teria a autonomia e liberdade de escolher seus horários de trabalho, podendo se ver como empreendedor, como seu “próprio chefe”, e criando, muitas vezes, uma visão deturpada do que realmente caracteriza essa nova relação de gerenciamento e de controle do trabalho.

Existem diversas empresas que funcionam dessa maneira, entre as mais populares aqui no Brasil estão iFood, Uber e Rappi. Apesar de um processo de onboarding, isto é, de entrar até começar a operar no aplicativo, com poucas barreiras

e atritos para início, muitas vezes a empresa exige uma frequência de utilização da plataforma pelos trabalhadores. Partindo do exemplo das empresas citadas anteriormente, quem não cumprir um nível mínimo de horas e tempo on-line na plataforma é passível de receber algumas sanções, que podem ocasionar até mesmo o desligamento. Ocorre também uma terceirização da avaliação dos entregadores e motoristas de tais plataformas, que é feita pelos clientes que contratam o serviço e que geram notas nos aplicativos, o que importa muito para a remuneração dos trabalhadores, sendo uma forma de gamificação. Ainda, “o fluxo de avaliações também funciona como um meio de certificação do trabalho, estabelecendo para o consumidor relações de confiança que não passam mais pelas esferas públicas de certificação do trabalho e das empresas” (ABILIO, 2019, p. 3).

Na uberização, ocorre uma grande exploração da mão de obra, em sua grande maioria de jovens e pobres, por essas grandes empresas que dominam o mercado, enquanto os trabalhadores raramente possuem algum direito ou garantia, uma vez que há pouca ou nenhuma legislação específica ou responsabilidade com as pessoas cadastradas.

Os jovens formam a parcela da população que mais perdeu renda no trabalho nos últimos cinco anos, e é entre a juventude que estão os maiores índices de desigualdade, de acordo com a pesquisa “Juventude e Trabalho”, do Centro de Políticas Sociais da Fundação Getulio Vargas (FGV). A pesquisa mostra que, entre 2014 e 2019, jovens de 15 a 29 anos perderam 14% da renda proveniente do trabalho. Entre os jovens mais pobres, esse percentual chegou a 24%, e entre os analfabetos, 51% (NERI, 2019).

A instabilidade e a incerteza são marcas deste momento histórico e instável e atingem a maioria da classe trabalhadora e, como vimos, agressivamente o segmento juvenil. Essa constatação nos aproxima das análises de Ruy Braga (2012) sobre o precariado⁴, por ele analisado. As frações do proletariado mais precarizado, compostas principalmente pelos mais jovens e inscritas no quadro da população excedente e necessária, ganham evidência em relação à forma do desemprego e do trabalho precário, sobretudo daqueles que vivenciam diariamente as desventuras do mundo do trabalho e sua insegurança, marcadamente por suas relações informais, sem proteção e frágeis.

Concluindo, sem concluir...

Falar de “juventude brasileira” é falar de processos resultantes de uma conjugação específica entre herança histórica e padrões societários vigentes. Neste cenário, entre os jovens brasileiros de hoje, os mais pobres são os mais atingidos pelos processos de desqualificação geradores de desigualdades sociais. Sabemos, no entanto, que a universalização de direitos e acessos não anularia automaticamente os mecanismos que ancoram preconceitos e discriminações

sociais. Desvantagens relativas acentuadas são expressas nas relações étnico-raciais e nos atributos de gênero, idade, local de origem ou de moradia e também de orientação sexual. Nesse sentido, a juventude é como um espelho retrovisor que reflete e revela a sociedade de desigualdades e diferenças sociais. Como diz a psicanalista Maria Rita Khel (2005), “os jovens são sintomas da cultura”.

Ainda assim, a condição juvenil – como etapa da vida que se situa entre a proteção socialmente exigida para a infância e a emancipação esperada na vida adulta – tem suas especificidades. Isso porque a experiência geracional é inédita, já que a juventude é vivenciada em diferentes contextos históricos, e a história não se repete. Desta forma, para pensar na condição juvenil contemporânea, devemos considerar a rapidez e as características das mudanças no mundo de hoje.

Por um lado, houve uma ampliação das agências socializadoras da juventude, que extrapolam o âmbito da família e da escola e implicam o aumento do espaço de influência dos meios de comunicação e a presença da internet. A inovação tecnológica tem aproximado jovens de mundos diferentes. Desiguais e diferenciados por subgrupos etários, pelo nível de escolaridade, por gênero, raça, local de moradia, com acessos diferenciados aos projetos sociais, os jovens de hoje podem ter a mesma quantidade de informações sobre determinado assunto, sobretudo quando fazem parte de um grupo ou movimento cultural ou esportivo. Grupos dos movimentos hip-hop se conectam ao Brasil inteiro, por exemplo.

Por outro lado, outra rede internacional – a do chamado narcotráfico – também interfere no “estar no mundo” dos jovens de hoje. Para além do fato de um indivíduo consumir ou não consumir, distribuir ou não distribuir drogas ilícitas, como vive nesta geração, ele convive com os efeitos desse “grande negócio lucrativo” e também com as consequências das políticas de proibição que produzem efeitos perversos nas áreas pobres das cidades, combinando-se com a corrupção e a violência policial. Ou seja, as características do mundo de hoje interferem nas possibilidades e identidades juvenis e no conteúdo dos conflitos e consensos presentes nas relações intergeracionais.

Os efeitos da precarização sobre a formação do trabalhador e seu horizonte de inserção profissional podem ser identificados na formação dos sujeitos trabalhadores. Os jovens percorrem percursos de formação profissional guiados pela insegurança, mas também pelo sonho da integração no mundo do trabalho, mesmo que nas condições impostas por um mundo precário. A realidade do desemprego e das ocupações instáveis torna-se parte integrante da transição da escola para o mundo do trabalho, mediando esses dois espaços. Dessa forma, coloca-se um desafio à escola atual e imputa-se a ela a construção de um projeto para a subordinação ao capital ou emancipação dele.

O incerto e o instável são marcas do processo de precarização. Adaptar os trabalhadores à escassez tem sido o projeto mais emergente do capitalismo em seu atual estágio. Sob as marcas do neoliberalismo e do avanço crescente

do conservadorismo em todo o mundo, é preciso incentivar a construção de projetos de sucesso individual e cada vez mais competitivo em detrimento dos projetos coletivos. O pouco de civilizatório que o capital se revestiu no século XX agora se desnuda e evidencia seus limites explícitos nos números escandalosos de avanço da pobreza, acirramentos das desigualdades, do desemprego e no sentimento de um futuro incerto.

Anualmente, há mais de 34 milhões de jovens brasileiros entre 15 e 24 anos (IBGE, 2010). Pelo peso numérico e pela gravidade dos problemas que a atinge – sobretudo na área do trabalho e da educação –, esta juventude deve ser objeto de outras pesquisas necessárias e urgentes. Também é grande a premência de reflexões que desvendem seus pontos de vista e suas experiências criativas, que já vêm ampliando seu campo de possibilidades, modificando trajetórias individuais e, com a arte e a cultura, reinventando vínculos e formas de agregação social.

Submissão: 03/10/2020

Revisão: 06/11/2020

Aprovação: 26/11/2020

Notas

1 Mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Especialista em Adolescência e Juventude pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE). Atualmente, atua como gestor educacional da Rede Filhas de Jesus. É membro do Grupo de Pesquisa do Instituto de Pastoral Vocacional (IPV). Assessor de diversos organismos eclesiais e congregações religiosas. É autor do livro “Juventudes: percepções atuais e múltiplos olhares” (editora Delicatta, 2020), além de diversos outros artigos e livros na área de juventude, educação e religião. E-mail: cadunew@yahoo.com.br.

2 O movimento Black Lives Matter está à frente dos recentes protestos que tomaram as ruas das principais cidades dos Estados Unidos após a morte de George Floyd, ocorrido em 2020, homem negro norte-americano. Floyd faleceu após o policial branco, Derek Chauvin, permanecer por mais de 8 minutos com o joelho sobre o seu pescoço, enquanto ele estava algemado e deitado no chão. A morte de Floyd explodiu uma onda de protestos nos Estados Unidos, apoiada por pessoas em todo o mundo. A frase ‘Black Lives Matter’ (Vidas negras importam) é vista constantemente durante as manifestações em todo o mundo, inclusive aqui no Brasil.

3 Duas pesquisas icônicas que nos dão um panorama mais completo e profundo da juventude brasileira são: “Retratos da Juventude Brasileira”, realizada em 2003, pelo Instituto Cidadania e pela Fundação Perseu Abramo, e “Agenda Juventude Brasil”, em 2016, organizada por pesquisadores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

4 Não foi objeto deste artigo apresentar todo o debate teórico em torno do precariado, pois não basta, por ora, recuperar o conceito a partir da referência de Braga (2012). A noção de precariado é, para o professor Ruy Braga, inerente ao modo de produção capitalista e intrínseco ao processo de mercantilização do trabalho. Não é um subproduto da crise do modelo fordista, mas sim histórico, parte integrante da classe trabalhadora. Braga se preocupa em fazer a distinção entre o precariado e a fração pauperizada: sob o risco do pauperismo é o precariado que está em

permanente trânsito entre a exclusão socioeconômica e o aprofundamento da exploração econômica. E, finalmente, a fração pauperizada seria formada pela massa de indigentes, de doentes, de acidentados e de incapacitados para o trabalho por causa da idade. Uma vez nesta condição, tornam-se peso morto no exército industrial de reserva, deixam de cumprir qualquer função de exploração econômica de classe (BRAGA, 2012).

Referências

ABILIO, Ludmila Costhek. Uberização: do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 18, n. 3, p. 1-11, nov. 2019. Disponível em: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1674/1079>. Acesso em: 25 set. 2020.

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Martoni (org.). **Retratos da juventude brasileira** - análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIANCHI, Sabrina Ripoli; MACEDO, Daniel Almeida de; PACHECO, Alice Gomes. A uberização como forma de precarização do trabalho e suas consequências na questão social. **Revista Direitos, Trabalho e Política Social**, v. 6, n. 10, p. 134-156, 2020. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rdtps/article/view/9755>. Acesso em: 25 set. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRAGA, Ruy. **A rebeldia do precariado**: trabalho e neoliberalismo no sul global. São Paulo, Boitempo, 2017.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 3 set. 2020.

FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido**. Petrópolis: Vozes, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 99-133.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 25 set. 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2014**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

KHEL, Maria Rita. Juventude como sintoma da cultura. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

KUENZER, Acácia Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2002.

MELLO, Cecília; NOVAES, Regina. Jovens do Rio. **Valores, circuitos e acessos**. Rio de Janeiro: ISER, 2002.

NERI, Marcelo (coord.). **Juventude e trabalho: qual foi o impacto da crise na renda dos jovens? E nos nem-nem?** Rio de Janeiro: FGV Social, 2019. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Pesquisa-Jovens_Crise_Trabalho_NemNem_Marcelo-Neri-FGV-Social.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel; EUGÊNIO, Fernando (org.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

NÚCLEO DE ESTUDOS da Cidadania, Conflito e Violência Urbana. Disponível em: <http://necvu.com.br/>. Acesso em: 25 set. 2020.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. **Global employment trends for youth 2017: paths to a better working future**. Geneva: OIT, 2017. Disponível em: http://www.ilo.org/global/publications/books/global-employment-trends/WCMS_598669/lang-pt/index.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 275-291, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a07v31n84.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2016**. Brasília: FLACSO/UNESCO, 2016.

Vivere la speranza nella difficoltà e nella prova: aspetti psicologici e istanze educative

PINA DEL CORE¹

Astratto: Il testo “Sopravvivere alla speranza nelle difficoltà e nelle prove, aspetti psicologici e questioni educative”, rivela che di fronte alla pandemia di Covid-19 siamo diventati più fragili e ci sentiamo più incapaci di affrontare una simile crisi. Tuttavia, data questa crisi e l’incertezza del futuro, l’aspetto psicologico è stato interessato da sintomi di ansia, disturbi del sonno e depressione, e nell’aspetto educativo, ciò che si riferisce al suo fondamento relazionale sarebbe fortemente compromesso. In questo contesto è necessario sperimentare atteggiamenti di speranza, ottimismo, resilienza e una certa progettualità della vita personale, nonché sviluppare risorse educative per affrontare le avversità. Pertanto, sia le iniziative psicologiche che quelle educative devono puntare al futuro, credendo nel potenziale rigenerativo delle persone e nella qualità educativa di un itinerario che preveda di vivere la speranza nelle difficoltà e nelle prove.

Parole chiave: Aspetti psicologici. Speranza. Resilienza. Pianificazione personale.

Viver a esperança em dificuldades e provações: aspectos psicológicos e questões educacionais

Resumo: Este texto revela que, diante da pandemia da Covid-19, tornamo-nos mais frágeis e nos sentimos mais incapazes perante tamanha crise. Porém, por causa dessa crise e da incerteza do futuro, o aspecto psicológico tem sido afetado pelos sintomas da ansiedade, distúrbios do sono e de depressão, e no aspecto educativo, aquilo que se refere ao seu fundamento relacional estaria fortemente comprometido. Nesse contexto, é necessário vivenciar as atitudes de esperança, otimismo, resiliência e um certo planejamento da vida pessoal, bem como desenvolver recursos educacionais para enfrentar as adversidades. Assim, tanto as iniciativas psicológicas quanto educativas precisam apontar para o futuro, acreditando no potencial regenerativo das pessoas e na qualidade educativa de um itinerário que proporcione viver a esperança na dificuldade e na provação.

Palavras-chave: Aspectos psicológicos. Esperança. Resiliência. Planejamento pessoal.

Living hope in difficulties and trials: psychological aspects and educational issues

Abstract: The text “Surviving hope in difficulties and trials, psychological aspects and educational issues”, reveals that in the face of the Covid-19 pandemic, we have become

more fragile and feel more incapable in the face of such a crisis. However, given this crisis and the uncertainty of the future, the psychological aspect has been affected by symptoms of anxiety, sleep disorders and depression, and in the educational aspect, what refers to its relational foundation would be strongly compromised. In this context, it is necessary to experience attitudes of hope, optimism, resilience and a certain planning of personal life, as well as developing educational resources to face adversity. Thus, both psychological and educational initiatives need to point to the future, believing in the regenerative potential of people and in the educational quality of an itinerary that provides for living hope in difficulties and trials.

Keywords: Psychological aspects. Hope. Resilience. Personal planning.

Vivir la esperanza entre dificultades y provaciones: aspectos psicológicos y cuestiones educacionales

Resumen: El texto “sobrevivir la esperanza en dificultades y juicios, aspectos psicológicos y cuestiones educativas”, revela que frente a la pandemia Covid-19, nos hemos vuelto más frágiles y nos sentimos más incapaces en tal crisis. Sin embargo, ante esta crisis y la incertidumbre del futuro, el aspecto psicológico se ha visto afectado por síntomas de ansiedad, trastornos del sueño y depresión, y en el aspecto educativo, lo que se refiere a su fundamento relacional estaría fuertemente comprometido. En este contexto, es necesario experimentar actitudes de esperanza, optimismo, resiliencia y una cierta planificación de la vida personal, así como desarrollar recursos educativos para enfrentar la adversidad. Así, las iniciativas tanto psicológicas como educativas deben apuntar al futuro, creyendo en el potencial regenerador de las personas y en la calidad educativa de un itinerario que permita vivir la esperanza en las dificultades y pruebas.

Palabras clave: Aspectos psicológicos. Esperanza. Resiliencia. Planificación personal.

Di fronte alla terribile tempesta del Coronavirus che ha colpito in maniera quanto mai inaspettata e violenta il mondo intero, restano indimenticabili le parole e le immagini di Papa Francesco nella vuota piazza San Pietro per implorare con la preghiera la cessazione della pandemia. Commentando il Vangelo della tempesta sedata (Mc 4,35-38) così Egli descrive la situazione, i sentimenti e gli atteggiamenti che accomunano tutti.

Da settimane sembra che sia scesa la sera. Fitte tenebre si sono addensate sulle nostre piazze, strade e città; si sono impadronite delle nostre vite riempiendo tutto di un silenzio assordante e di un vuoto desolante, che paralizza ogni cosa al suo passaggio: si sente nell'aria, si avverte nei gesti, lo dicono gli sguardi. Ci siamo trovati impauriti e smarriti. Come i discepoli del Vangelo siamo stati presi alla sprovvista da una tempesta inaspettata e furiosa. Ci siamo resi conto di trovarci sulla stessa barca, tutti fragili e disorientati, ma nello stesso tempo importanti e necessari, tutti chiamati a remare insieme, tutti bisognosi di confortarci a vicenda. (FRANCESCO, 2020, s/p).

Così l'emergenza COVID-19 ha messo in ginocchio l'intera umanità, senza distinzione di popoli e nazioni, di potere o ricchezza, di genere o condizione sociale, ecc. Siamo tutti divenuti più fragili e ci sentiamo tutti più incapaci di affrontare una prova così grave.

Il drammatico contagio epidemico che sta segnando questo nostro tempo - simbolicamente e non solo - è foriero di altri contagi ben più profondi e radicali: la sete di relazioni e di connessioni ritrovata nella necessità forzata del distanziamento sociale, le domande di senso della vita e la ricerca dell'essenziale di fronte all'esperienza della morte e della vulnerabilità, il respiro della speranza che affiora diffusamente come spinta al superamento della prova, il senso della solidarietà e della comunità per far fronte alla solitudine, allo smarrimento e alla paura.

Come non rimanere sopraffatti da tutto ciò che stiamo vivendo, come affrontare da credenti la dura prova e nello stesso tempo la sfida di continuare a guardare avanti senza la presunzione di dominare e di vincere ad ogni costo? Come continuare a pensare al futuro ripartendo proprio da quanto abbiamo scoperto siano veramente le priorità della vita umana, e cercando di non smarrire la risposta alle domande di senso che abbiamo maturato in questo tempo 'sospeso', così apparentemente insignificante dal momento che tutto è sembrato fermarsi e noi ci siamo trovati impossibilitati a scorgere orizzonti che non si riescono a vedere, con la netta percezione di trovarci davanti a un macigno che non solo 'nasconde' ma addirittura blocca ogni prospettiva e ogni progetto per il futuro, anche a breve termine.

Come vivere di fede, attraversando l'incertezza e la fragilità di questo tempo di crisi? Eppure la fede in una stagione di crisi di senso, di smarrimento e di caduta di ogni certezza è un modo per affrontare le questioni serie, quelle più vitali, sulle quali scommettere la propria vita e così far fronte alle situazioni e a quegli eventi dolorosi e drammatici che ci colgono lungo il corso dell'esistenza. Il cristiano riconosce nell'incontro con il Signore Gesù, crocifisso e risorto, la sorgente e la radice della sua fede e impara giorno per giorno ad accogliere il mistero della vita, presente nella realtà anche la più dura e difficile.

Di fronte alla crisi e alle incertezze del futuro...

La netta percezione di essere di fronte ad un mondo che improvvisamente ha mostrato tutte le sue criticità e debolezze sinora tenute nascoste suscita sentimenti di angoscia e di paura. Ed è allarme per la salute mentale, come viene segnalato dall'OMS (Organizzazione Mondiale della Salute). La mappa della sofferenza psichica generata dall'emergenza sanitaria e socio-economica COVID 19, infatti, appare diversificata e preoccupante: si osservano a livello clinico la crescita di sintomi elevati di ansia, di disturbi del sonno e di depressione anche gravi; con vissuti di insopportabile preoccupazione per il futuro associati a un

sempre più frequente ricorso ad alcool, droga o a comportamenti potenzialmente rischiosi come il gioco d'azzardo. Vanno considerati, inoltre, i casi di burnout tra gli operatori sanitari e tra i molteplici volontari che sono stati in prima linea nella lotta contro la pandemia, tra questi giovani, ma anche adulti laici, preti e religiosi. Così come si segnalano una serie di disturbi da stress post-traumatico. In tutto questo, però, non mancano paradossalmente dei segnali di benessere nella profondità emotiva e affettiva delle persone, come pure la testimonianza di gesti di coraggio in uomini e donne che hanno scelto di essere-per-gli-altri (medici, infermieri, preti, gente comune, giovani) nel segno della gratuità.

Questo tempo, segnato dal drammatico contagio epidemico, è anche un tempo di altri "contagi" e dell'emergere di 'nuovi' bisogni, come ad esempio, un forte bisogno di relazioni, di contatti umani e di vicinanza, accompagnati da una speranza e una solidarietà che affiora dal vissuto. Dal punto di vista educativo, quella delle relazioni interpersonali investite dal contagio della diffidenza anche nei confronti di amici, parenti e conoscenti, costituisce una sfida che ci interpella, spingendoci a guardare avanti, a pensare a un futuro in cui ripartire dalle priorità che abbiamo scoperto e a non smarrire il senso di 'comunità' che abbiamo maturato. Ci si domanda, quindi, come accompagnare a livello educativo i giovani, gli adulti, le famiglie, i gruppi e le associazioni?

Ma non si possono trascurare i segnali di quella che viene definita una crisi sistemica, generatrice di 'smarrimento' esistenziale: tutto quanto si pensava come un solido o stabile riferimento si è rivelato invece friabile o liquido. L'esperienza dell'incertezza e della precarietà divenuta una 'normalità' non è una lezione facile da imparare: da qui la sensazione che manchi la terra sotto i piedi, la nostalgia di ciò che dava sicurezza e la tentazione di far tornare tutto come prima, provando a coprire e nascondere i problemi.

L'esperienza della 'sospensione' della quotidianità ordinaria tuttavia si sta rivelando ricca di sollecitazioni positive. Quando c'è un'emergenza sovente si sviluppano nelle persone delle forze positive di miglioramento, di resilienza, di solidarietà e di cura dell'altro, di speranza per il futuro. In questa crisi, ad esempio, il futuro ci viene incontro come una spinta e un'esigenza di cambiamento. La crisi, infatti, manifesta ciò che nella situazione corrente non funziona e, nello stesso tempo, lascia intravedere qualcosa che sarà possibile in futuro.

Lo psicoanalista Bion, parlando del cambiamento, in particolare di quello che si verifica nell'organizzazione psichica di fronte a un evento o a uno scenario impensato e che necessita un tempo di ri-assestamento, lo definisce 'cambiamento catastrofico', appunto perché provoca una crisi o anche un trauma da cui non si deve fuggire, ma piuttosto è necessario imparare ad 'abitare', acquisendo atteggiamenti flessibili e inediti che consentano di distinguere l'essenziale dall'inesenziale, di trasformare le ferite in opportunità e in nuove forme di esistenza.

Un ulteriore stimolo positivo proviene dall'esperienza della fragilità umana e del limite: per quanti sforzi facciamo, non siamo mai padroni del nostro destino. In alcune parti del mondo, quelle più povere, tale precarietà si tocca tutti i giorni, a causa della povertà che non consente a tutti di disporre di cibo a sufficienza, che pure non scarseggia a livello globale, o di accedere a medicine e cure che sarebbero in teoria disponibili. In altre parti del mondo, come in Europa, i progressi scientifici e tecnologici e la crescita economica hanno via via ridotto le aree di precarietà, fino a darci l'illusione di essere invulnerabili o capaci di fornire una soluzione tecnica a qualsiasi problema, senza dover modificare abitudini e stili di vita.

Ci vuole speranza, ottimismo, resilienza e progettualità

In questi tempi di crisi è cresciuta la consapevolezza che per guardare al futuro superando le difficoltà del momento presente, si richiedono entusiasmi, speranze, ottimismo, resilienza e, soprattutto, progettualità e ricerca di senso.

Anche gli adulti, e non soltanto i giovani, si pongono una serie di interrogativi i quali nascono dal constatare che le certezze che fino a qualche tempo fa avevamo davanti, ora non esistono più, né a livello economico e sanitario, né a livello occupazionale-lavorativo e quindi anche esistenziale. La questione del futuro non rimanda più solo al 'domani': il futuro è 'oggi'. L'emergenza sanitaria derivante dalla pericolosa pandemia incombe sul presente e urge soluzioni che non ammettono ritardi, che non possono attendere pianificazioni a lungo termine.

Per l'antropologo Marc Augé è la crisi provocata dall'economia ad averci rubato il futuro e questo ha determinato un clima globale di grande incertezza che ormai accomuna tutti. I giovani hanno paura di non trovare un lavoro, di non poter progettare il loro avvenire e si sentono bloccati in un eterno presente fatto di precarietà. I loro genitori, invece, hanno paura di perdere la pensione, l'assistenza sociale, di finire in miseria (AUGÉ, 2012). Per questo, è divenuto molto più difficile anticipare e costruirsi un futuro, non solo per i giovani ma anche per gli adulti.

Da una parte il futuro si presenta decisamente più imprevedibile, instabile, incerto e minaccioso rispetto al passato, e ciò è dovuto al passaggio dalla prima modernità costruita sull'idea di sicurezza, di certezza, di spazi definiti per la persona e la comunità, alla seconda modernità, caratterizzata da insicurezza, incertezza e caduta di ogni confine (BECK, 2000). Dall'altra occorre trovare la strada e individuare strategie adatte che, mentre riescono a far fronte all'emergenza del presente, siano in grado di prospettare vie di futuro.

Il rischio di disagi e di malesseri potrà divenire probabilmente più frequente e più consistente e metteranno alla prova la forza e la resilienza delle nuove generazioni. Come sostenere la loro speranza e la loro progettualità futura? Si

tratta di un compito non facile, dal momento che ci troviamo di fronte a giovani che, pur possedendo ottime risorse e potenzialità, sembrano ispirarsi soprattutto a valori di tipo meramente estrinseco (BARTOLINI, 2010).

Chi si occupa di giovani, di educazione o di orientamento dovrà prendere in seria considerazione tutto questo e non potrà più procedere come si era abituati a fare in tempi con maggiori opportunità e possibilità per il futuro. Non si potrà più procedere come se il futuro fosse ancora prevedibile e pieno di possibilità, ma bisogna prepararsi a progettare percorsi formativi e orientativi segnati da maggiore temporaneità e flessibilità. Nello stesso tempo è necessario promuovere strumenti e spazi educativi che favoriscano la crescita di abilità necessarie a far fronte alle difficoltà e all'incertezza, ma soprattutto siano in grado di sviluppare l'incremento della resilienza nelle persone. Si tratta, in altri termini, di trasmettere fiducia e speranza, di istillare speranza e ottimismo nel pensare positivamente al futuro.

Ci vuole speranza, che non è vuota aspettativa, ma è fonte inesauribile di vita e futuro. Ci vuole tempo, o meglio una prospettiva temporale, che non vuol dire insofferenza e sospensione, ma pazienza e attesa della bellezza che emergerà in futuro. Ci vuole ottimismo e coraggio, che significa impegnarsi e progettare il domani facendo i conti con il rischio e l'incertezza, vivendolo come sfida e come scommessa con se stessi e con il mondo.

Nel campo dell'educazione, dell'orientamento e del counseling, come pure in psicoterapia, in economia e nell'ambito dell'apprendimento, i concetti di speranza, ottimismo, resilienza e progettualità stanno emergendo con forza e diverse ricerche mettono in evidenza una chiara correlazione tra di essi.

Educare alla speranza, alla resilienza e alla progettualità è divenuta un'istanza sempre più diffusa e urgente perché tali dimensioni, che sono tipicamente 'umane', ricoprono un ruolo molto positivo e significativo nello sviluppo e nella crescita delle persone, non solo a livello attitudinale e motivazionale ma soprattutto a livello antropologico, sociale e di benessere psicologico (FAVORINI, 2010). La presenza di speranza e un livello alto di ottimismo, infatti, si associano a una migliore capacità di riuscita scolastica, alla presenza di fiducia e di autonomia, ma anche ad una più elevata capacità di coping, cioè di far fronte agli ostacoli e/o alle difficoltà che si incontrano nel cammino della vita, nelle relazioni interpersonali come nell'inserimento lavorativo.

Come sostengono alcuni studiosi, parlando del 'capitale psicologico' nel contesto lavorativo, per favorire una buona riuscita nella carriera professionale sono importanti alcune dimensioni, come la fiducia nel portare a termine i compiti che vengono affidati, l'ottimismo nel credere nella propria possibilità di successo, la resilienza e la perseveranza nel perseguire i propri obiettivi, la capacità di far fronte (coping) agli ostacoli e ai problemi (LUTHANS; YOUSSEF; AVOLIO, 2007; LUTHANS; YOUSEEF, 2007; VALLE; HUEBNER; SULDO, 2006).

Speranza e ottimismo, risorsa educativa per far fronte alle avversità

La speranza e l'ottimismo sono due costrutti fondamentali della psicologia positiva, accanto alla saggezza, alla creatività, al coraggio e alla responsabilità. Essi contribuiscono positivamente allo sviluppo e al recupero del benessere psichico e della salute mentale².

La speranza, concetto complesso e polisemico, evoca una varietà di contenuti e aspettative, di atteggiamenti e dimensioni che rimandano all'ambito dell'antropologia ma anche a quello della teologia.

La speranza è un atteggiamento tipicamente umano ed è sollecitata da un bene che attrae la persona, la quale vede in esso la possibilità di una pienezza di vita e di felicità. Pertanto, in ogni cambiamento personale e sociale, la speranza è necessaria, poiché non è attesa passiva di un ipotetico "non ancora", ma volontà di costruire il futuro di cui si intravede il progetto e del quale si apprezza il valore.

Tra le diverse definizioni del concetto di speranza, peraltro accreditate dalla letteratura psicologica, emerge in particolare quella che la considera come la tendenza ad avere obiettivi futuri da perseguire, ma anche la forza e l'energia per conseguirli, la capacità di darsi da fare per trovare delle soluzioni per raggiungere tali obiettivi.

Quando le circostanze si presentano avverse solitamente si comincia a sperare in un futuro migliore, proiettando le proprie aspettative nel cambiamento auspicato, ma che è fondamentalmente incerto. In tal caso, si può verificare che tale speranza finisca nella delusione o nella rassegnazione. Esiste, tuttavia, una speranza che non dipende solo da circostanze favorevoli, che non ha bisogno di evadere le difficoltà, ma che ha la forza di accostare la realtà così come è e di spingere la persona dal suo interno a puntare sui propri progetti e desideri per il loro intrinseco valore. Ma ciò è possibile se ad essa si associano l'ottimismo e la fiducia verso se stessi e verso il proprio futuro.

L'ottimismo, infatti, è strettamente correlato alla speranza. Esso rappresenta un'importante caratteristica personale, che consiste nella propensione a pensare bene e in positivo, capace quindi di orientare la condotta in numerosi contesti di vita. Si tratta perciò di una predisposizione, descritta come un'aspettativa generale e come la tendenza ad aspettarsi che il futuro sarà ricco di eventi favorevoli, di occasioni positive ed esiti di successo. Le tendenze ottimistiche, di fatto, funzionano da incentivi, per dare inizio e per sostenere comportamenti orientati al raggiungimento degli obiettivi prefissati, inducendo a pensare che, nonostante le difficoltà, le cose "si metteranno per il meglio", cioè "tutto andrà bene". In generale, tale ottimismo disposizionale risulta anche particolarmente efficace quando si devono affrontare avversità e situazioni difficili.

Lo sfondo di riferimento in cui molti studiosi si ritrovano evidenza come la speranza e l'ottimismo siano insiti in ogni processo educativo aperto al futuro e all'incontro con l'altro, facilitando così la promozione e la costruzione del progetto di vita in un'ottica integrante e inclusiva.

Parlando dei giovani e con i giovani, anche Papa Francesco insiste frequentemente sull'idea che la speranza è la linfa di ogni processo educativo: "Educare è di per sé un atto di speranza, non solo perché si educa per costruire un futuro, scommettendo su un futuro, ma soprattutto perché l'atto stesso di educare è intriso di speranza"²³.

La categoria della speranza, dunque, è da lui considerata come criterio e metodo dell'educare e come contenuto e direzione che fonda ogni intenzionalità educativa: 'lavorare per il futuro', 'orientare al futuro', 'camminare verso'... Per questo, il Pontefice ai membri della Congregazione per l'Educazione Cattolica riuniti in Assemblea plenaria ha calorosamente raccomandato:

C'è un'ultima attesa che vorrei condividere con voi: il contributo dell'educazione al seminare speranza. L'uomo non può vivere senza speranza e l'educazione è generatrice di speranza. Infatti l'educazione è un far nascere, è un far crescere, si colloca nella dinamica del dare la vita. E la vita che nasce è la sorgente più zampillante di speranza; una vita tesa alla ricerca del bello, del buono, del vero e della comunione con gli altri per una crescita comune. Sono convinto che i giovani di oggi hanno soprattutto necessità di questa vita che costruisce futuro. [...] La speranza non è un superficiale ottimismo, nemmeno la capacità di guardare alle cose benevolmente, ma anzitutto è un saper rischiare nel modo giusto, proprio come l'educazione. (FRANCESCO, 2017, s/p).

In ambito psicologico, la speranza è vista in relazione con la fiducia, attitudine di base acquisita dal bambino attraverso l'affidabilità della madre. Erikson (1972) la definisce come "la tenace convinzione che si possano realizzare desideri ardenti, nonostante le spinte e le forze oscure che segnano l'inizio dell'esistenza. La speranza è la base ontogenetica della fede ed è nutrita dalla fede adulta che caratterizza gli schemi del prendersi cura".

La fiducia che possano essere realizzati i propri desideri si basa sul medesimo retroterra psicologico della fede, ossia sulla capacità di porre fiducia nella relazione con le altre persone e sulla loro affidabilità. L'evoluzione spirituale della speranza è forse la più profonda e durevole fiducia che si possa sperimentare che un desiderio possa essere realizzato.

Si comprende, allora, perché Benedetto XVI nella Lettera alla Diocesi di Roma (2008) sul compito dell'educazione, abbia messo in stretta relazione il tema dell'educazione con la categoria della speranza affidabile:

[...] anima dell'educazione, come dell'intera vita, può essere solo una speranza affidabile. Oggi la nostra speranza è insidiata da molte parti e rischiamo di ridiventare anche noi, come gli antichi paga-

ni, uomini “senza speranza e senza Dio in questo mondo”, come scriveva l’apostolo Paolo ai cristiani di Efeso (Ef 2,12). Proprio da qui nasce la difficoltà forse più profonda per una vera opera educativa: alla radice della crisi dell’educazione c’è infatti una crisi di fiducia nella vita. (BENEDETTO XVI, 2008, s/p)⁴.

Speranza e resilienza per ricostruire nuove progettualità

La speranza è anche strettamente collegata alla capacità di resilienza. Entrambe rappresentano il filo conduttore delle strategie terapeutiche, secondo Milton H. Erikson: la speranza è il sentimento con cui si guarda fiduciosi al futuro e la resilienza è la forza d’animo con cui si superano le difficoltà o i traumi subiti (SHORT; CASULA, 2004).

La resilienza - concetto molto usato in psicologia - è la capacità di far fronte in modo positivo a eventi traumatici, di riorganizzare positivamente la propria vita dinanzi alle difficoltà, di ricostruirsi restando sensibili alle opportunità positive che la vita offre, senza perdere la propria identità.

Nell’attuale momento storico attraversato da pressioni e incertezze legate a cambiamenti di natura economica, politica, sociale ed ambientale, mai come ora sembra che sia necessario promuovere lo sviluppo della resilienza ed è indispensabile credere che la persona e le famiglie hanno dentro di sé le potenzialità per adattarsi, autorigenerarsi ed evolvere.

La resilienza è senz’altro una parola chiave per interpretare l’attuale fase di transizione e di incertezza. Essa si può definire come l’arte dell’adattamento al cambiamento, trasformando le incertezze in opportunità e i rischi in innovazioni, le difficoltà e le crisi in opportunità.

La resilienza è, in altri termini, la capacità di rigenerarsi, di reinventarsi, di auto-ripararsi dopo un danno o una perturbazione, di far fronte, resistere, ma anche costruire e riuscire a riorganizzare positivamente la propria vita nonostante le difficoltà e le situazioni problematiche che farebbero pensare a un esito negativo.

In ambito clinico e psicoterapeutico, la resilienza indica in particolare la capacità di reagire a eventi traumatici o stressanti e di andare avanti nonostante le ferite, per ricostruire un nuovo percorso di vita. La psicologia ha fatto proprio questo termine per ribadire che ogni persona ha la capacità di resistere ai traumi e alle sofferenze che la vita porta con sé, e soprattutto di progettare positivamente il proprio futuro, la capacità di riprendersi e di uscire più forti e pieni di risorse dalle avversità e dalle prove (MALAGUTI, 2005; WALSH, 2008)⁵.

Le persone resilienti pertanto reagiscono con tolleranza alla sofferenza e invece di crollare o lamentarsi amplificando il problema, la sfidano e trovano la forza di dirigere le proprie energie verso cambiamenti risolutivi e praticabili.

La propria sofferenza, quindi, viene considerata come un valore aggiunto e fonte di maggiore sensibilità nei confronti della bellezza e della positività dell'esistenza, nonché verso le sofferenze altrui. Certe ferite forse non si rimargineranno mai completamente, qualunque trauma, se non è vissuto passivamente come punizione o negazione della felicità, può rappresentare, nel suo accadere repentino e imprevedibile, un'occasione di realizzazione superiore. Le difficoltà allora vengono vissute come opportunità, come sfida che mobilita le proprie risorse, sia interne sia esterne, una sfida dalla quale non ci si può esimere, in nome del raggiungimento di un equilibrio più funzionale.

È opinione comune e condivisa che la resilienza non è una caratteristica che è presente o assente nella persona; essa presuppone comportamenti, pensieri ed azioni che possono essere appresi da chiunque. Esiste, infatti, una dimensione evolutiva e psicodinamica che consente di imparare, di educarsi ed educare alla resilienza, di sviluppare la capacità di trasformare le esperienze dolorose, stressanti o traumatiche in apprendimento.

Va notato però che possedere un alto livello di resilienza non significa non sperimentare affatto le difficoltà o gli stress della vita, né tanto meno significa essere infallibili, ma indica che si è disposti al cambiamento quando esso sia necessario; consapevoli di poter sbagliare, e quindi anche di poter correggere la rotta.

Le difficoltà sono parte della vita e le situazioni problematiche possono portare a scoprire e riconoscere risorse personali, parentali e amicali da mobilitare per affrontare le vicissitudini negative. L'esperienza del dolore può far crescere e stimolare una maggiore fiducia in se stessi, come pure una grande curiosità nei confronti di un mondo ricco di possibilità inesplorate.

Del resto, le avversità che inevitabilmente si incontrano nella vita producono una crisi di significato e una certa disorganizzazione della coerenza del sé. Tale tensione, a sua volta, sollecita processi di costruzione o rielaborazione della propria storia di vita e delle proprie convinzioni o credenze. Come afferma Walsh, nel contesto di un approccio clinico sulla resilienza, nel corso del tempo ogni individuo rivede la propria storia, costellata di avversità e di resilienze, per raggiungere coerenza e integrità narrativa. Si è rilevato, infatti, che le persone con storie difficili alle spalle hanno la possibilità di cambiare radicalmente il corso della loro vita una volta divenute adulte; e che una crisi può trasformarsi in un punto di svolta positivo (WALSH, 2008).

Quale speranza di fronte al dolore, alla sofferenza e alla prova?

Come intendere e come vivere la speranza in uno degli ambiti dell'esperienza personale e sociale che sempre mette alla prova la forza e la fede di ogni essere umano, anche dei credenti in Cristo? La malattia, il dolore, la sconfitta, la

morte provocano in profondità la persona e la mettono di fronte alla questione del “senso”, mentre sollecitano la virtù della pazienza e della perseveranza, la capacità di resilienza e la fiducia in se stessi, oltre che in qualcuno e/o qualcosa che dia conforto e sostegno morale.

Chi non ha fatto esperienza di aver superato momenti difficili e di essersi ritrovato più maturo, più forte, più capace di affrontare la crisi o il disagio di fronte a eventi o a catastrofi che colpiscono all’improvviso e di fronte ai quali si sono dovute mettere in atto energie e risorse anche se non si pensava di possederle? Su che cosa si è fondata la capacità di far fronte alla difficoltà e alla prova?

Una testimonianza toccante in tal senso la ritroviamo nelle parole di S. Giovanni Paolo II scritte nel suo testamento spirituale che sigillano l’esperienza di una vita vissuta in un atteggiamento maturo e profondo, da uomo e da credente, di fronte al dolore e alla sofferenza e soprattutto alla morte.

Esprimo la più profonda fiducia che, malgrado tutta la mia debolezza, il Signore mi concederà ogni grazia necessaria per affrontare secondo la Sua volontà qualsiasi compito, prova e sofferenza che vorrà richiedere dal Suo servo, nel corso della vita. (GIOVANNI PAOLO II, s/d).

È evidente come la sua forza di resistenza si sia fondata su di una ‘fiducia personale’ accordata a Qualcuno che sa, che accompagna e sostiene con il suo amore e la sua grazia.

Ed è qui che mi sembra si possano ritrovare le coordinate di carattere psicologico e le indicazioni di carattere educativo/formativo, che fanno da supporto al cammino di quanti/e, credenti o non credenti, non fuggono dalla realtà del dolore e della morte, ma sanno collocarsi di fronte ad essa con speranza. Ci chiediamo, infatti, se si tratta soltanto di atteggiamenti di fede o di una modalità di essere, espressione di un cammino di crescita personale che si basa su traguardi di sviluppo raggiunti progressivamente come segno di maturità.

‘Far fronte’ alla difficoltà e alla prova: uno sguardo psicologico

Non vi sono esperienze umane che non siano segnate dalla difficoltà e dalla prova. Non vi è persona che non debba far fronte a situazioni di fragilità, di malattia, di dolore, di morte. Cosa comporta dal punto di vista del vissuto psicologico sapersi situare di fronte a tali emergenze? Come la fede, in quanto realtà vitale e forza interiore motivante, può sostenere ed aiutare a vivere o, in certi, casi a ‘sopra-vivere’ all’incertezza e all’angoscia derivante dall’esperienza del limite?

Sono personalmente convinta che la fede, in quanto ‘atto umano’, debba necessariamente fare i conti con la realtà di un soggetto storicamente ‘condizionato’, che deve cioè maturare la sua adesione a Dio per mezzo della fede attraverso un processo di liberazione, ma anche di apertura autentica: liberazione

da ogni pregiudizio ideologico e disponibilità alla ricerca sul senso della vita e sull'Oltre. Del resto, non si può sottovalutare il fatto che Dio agisce nella persona attraverso la sua realtà storica e psicologica.

In questa ottica, si colloca la mia riflessione nell'intento di evidenziare le coordinate psicologiche che possono illuminare il vissuto e gli atteggiamenti della persona nei confronti della sofferenza. Lo farò a partire dal pensiero di Viktor Emil Frankl, psicologo e psichiatra fondatore della Logoterapia⁶, il quale, oltre alla validità delle sue ipotesi scientifiche, offre una personale testimonianza di come si possa vivere ed aiutare a vivere la sofferenza, anche in situazioni-limite.

In quanto medico e psichiatra, ma ancor prima come uomo, intelligente e particolarmente sensibile ai disagi interiori che sotto vari aspetti affliggono molte persone, Victor Frankl è persuaso che non vi sia situazione reale, per quanto misera o difficile possa sembrare, che escluda in sé la possibilità di un significato autentico capace di illuminare anche la zona d'ombra apparentemente più buia ed impenetrabile. La coscienza umana, infatti, ha la capacità intuitiva di scoprire il significato e il compito unico e singolare nascosto in ogni situazione, anche la più assurda e dolorosa. Per Frankl, ogni situazione, per quanto drammatica possa essere, non è mai così tragica, perché la persona ha la possibilità e la responsabilità di trovare un significato peculiare e specifico che le permette di orientarsi e di scegliere cosa fare e come reagire di fronte alle situazioni che incontra e che deve affrontare.

Di fronte alla malattia, alla morte e ad altre 'situazioni-limite'

Come affrontare la sofferenza, derivante dalla malattia, dalla morte o da altre situazioni-limite, come la violenza, gli abusi, la prigionia, le torture fisiche e morali, ecc.? L'essere umano possiede dentro di sé la capacità di soffrire? Quali disposizioni e atteggiamenti mette in atto per far fronte ai limiti e alle situazioni dolorose e stressanti che si presentano nella vita?

In psicologia, la nozione di far fronte, cioè la capacità di trovare una soluzione ai problemi e alle difficoltà che si incontrano lungo il cammino dell'esistenza, specie nell'arco dello sviluppo, non è nuova⁷.

Molti psicologi, in particolare gli psicoanalisti, parlano di far fronte alle difficoltà in termini di meccanismi di difesa o di adattamento. In studi più recenti è stato introdotto il concetto di coping (=far fronte) soprattutto in riferimento allo stress. Quando una persona dinanzi a una situazione si rende conto che questa le pone delle richieste che vanno al di là delle proprie forze, al punto da compromettere il proprio benessere, allora mette in atto un processo di coping per affrontare il problema. Si tratta di una strategia che è prima di tutto cognitiva, attraverso la quale la persona valuta dapprima il rischio da affrontare e poi che

cosa può veramente fare per superare il pericolo o per migliorare la possibilità di realizzare con successo la padronanza della situazione e di trarne qualche vantaggio personale.

Sono diverse le strategie di coping utilizzate dalle persone dinanzi allo stress o a difficoltà ricorrenti. Lazarus, ad esempio, distingue fra modalità di far fronte centrate sul problema, come nel caso in cui si tentano degli sforzi per modificare la situazione, e modalità di far fronte centrate sull'emozione, come il prendere le distanze dalla situazione, il fuggire di fronte ad essa o il cercare un sostegno sociale (LAZARUS, 1966). E ciò dipende dalla forza dell'Io, o meglio, dalla capacità della persona di tollerare le frustrazioni, di resistere, di saper attendere e sperare. In tal senso, è interessante la prospettiva di Erikson che individua negli stadi della crescita la presenza di eventi e periodi critici ('crisi' evolutive) che sollecitano dalla persona la necessità di trovare un equilibrio dinamico tra polarità estreme in modo da assestarsi nella direzione positiva che gli consente di collocarsi in modo originale di fronte alle nuove situazioni che incontra e che la spingono a cambiare.

Al primo stadio, nella prima infanzia, la crisi di sviluppo è centrata sulla fiducia-sfiducia. L'instaurarsi di una fiducia di base, che permette al bambino di stabilire un contatto positivo con se stesso e con il mondo, conduce alla speranza (attitudine o virtù=forza) intesa come capacità di saper attendere e di far fronte alle difficoltà con pazienza e tolleranza. Ciò è preludio di quanto accadrà nell'età adulta, e soprattutto nella terza età, quando il compito evolutivo essenziale è quello di accettare il proprio ciclo di vita così come è stato vissuto. L'accettazione dell'esistente fa sì che la morte perda tutta la sua minacciosità (ERIKSON, 1999). Per contro, una vita che culmina nella disperazione, di fronte alla morte, considera il tempo che resta troppo breve per poter imboccare un percorso diverso nella direzione di una conclusione più gratificante e soddisfacente.

Un esempio di percorso sereno, nonostante la difficoltà di accettazione della malattia e della morte lo troviamo nella testimonianza di un professore universitario che di fronte alla scoperta di una malattia terminale, dunque inguaribile, si prepara ad affrontarla, e con essa la morte, con coraggio e dignità. La sua vicenda raccontata da un suo allievo in un libro di narrativa divenuto un best seller internazionale, sta ad indicare che, quando si perviene ad una saggezza umana, con o senza l'aiuto della fede, è possibile soffrire con dignità, senza disperarsi. Alla base c'è la capacità di prendere decisioni esistenziali e di perseguirle con determinazione.

Il professor Morrie aveva preso una decisione importante e aveva cominciato a lavorarci sopra il giorno stesso in cui era uscito dallo studio del medico che gli aveva annunciato la sua malattia 'terminale': Devo avvizzirmi e scomparire o devo sfruttare al meglio il tempo che mi rimane? Questa la domanda che ha innescato la decisione di non vergognarsi di morire, di fare della morte il suo

progetto finale, il punto focale dei suoi giorni. Da bravo professore universitario decise di contribuire alla ricerca, dal momento che prima o poi ognuno avrebbe dovuto affrontare la morte. Egli avrebbe attraversato l'ultimo ponte tra la vita e la morte raccontando il suo viaggio. (ALBOM, 2005, p. 18).

Crede nella capacità della persona di fronteggiare qualunque situazione di dolore

Dinanzi alla sofferenza o all'angoscia che sorprendono la persona, quando fa l'esperienza della perdita e della separazione, della morte dei genitori o di un figlio, della scoperta di una malattia grave come il cancro, di fronte a eventi tragici come terremoti e altre catastrofi naturali, oppure di fronte alla guerra e all'ingiustizia, non tutti hanno la capacità di resistere e di sopportare il peso della prova. A che cosa è legata la capacità di tollerare la sofferenza? E come mai alcuni riescono a sopportare con pazienza ogni dolore, a differenza di altri che invece evadono da esso oppure soccombono, crollano sotto il peso di qualcosa che non sono capaci di portare? Entrano in gioco fattori fisici o psichici, doti, risorse e potenzialità innate oppure fattori motivazionali, esistenziali e spirituali?

Frankl ritiene che, malgrado il crollo delle tradizioni e delle ideologie, la vita ha comunque un senso per tutti gli uomini anche se non è lo stesso, e che persino gli aspetti tragici e negativi del destino umano possono essere trasformati in "prestazione", in maturazione e crescita, quando, di fronte ad essi si riesce ad assumere il giusto atteggiamento. E tutto ciò trova la sua ragion d'essere in alcuni presupposti della sua peculiare visione antropologica che si possono così sintetizzare:

- 1) l'uomo conserva sempre la radicale possibilità di prendere un atteggiamento nei confronti dei condizionamenti cui, in un modo o nell'altro, è sottoposto;
- 2) la motivazione primaria del suo agire non è la soddisfazione del piacere, come è sostenuto dalla psicoanalisi di Freud, o quella del potere, come viene sostenuto dalla psicologia individuale di Adler, ma è una volontà di significato che si manifesta in una continua tensione tra la realtà esistenziale in cui si trova a vivere ed il mondo dei valori che gli si presenta come appello e come sfida;
- 3) la vita conserva sempre un significato, nonostante le limitazioni dovute all'età, alla salute, alle sofferenze, ai fallimenti nel campo professionale o affettivo⁸.

La deportazione, assieme a tutta la sua famiglia, nel lager di Auschwitz ed in altri tre campi di concentramento nazisti, non impedì a Frankl di continuare a

mantenere viva una concezione della vita e dell'uomo aperta ai valori, fiduciosa nella libertà, capace di responsabilità. E fu così che la logoterapia, in quanto terapia orientata alla ricerca del senso della vita in un contesto di crescente frustrazione esistenziale, trovò la sua conferma più autorevole. Frankl ha potuto comprovare sulla sua pelle, e trovare identiche attestazioni nei suoi compagni di sventura, come guardando al futuro e alle possibilità spesso nascoste ma pur sempre presenti nella propria personale esistenza, si riesce ad affrontare le peggiori condizioni e ad uscirne a testa alta, non importa se da vittoriosi.

“Chi ha un perché per vivere può sopportare un qualsiasi come”, è un'espressione mutuata da Nietzsche, che Frankl cita spesso nelle sue opere. Si tratta della forza motivante dei valori che sottendono agli atteggiamenti ed egli ne indica i tre principali che consentono alla persona di realizzare il senso della propria esistenza: valori di creazione, valori di esperienza e valori di atteggiamento. In riferimento a questi ultimi, così scrive:

La realizzazione dei valori attraverso l'accettazione delle sventure della vita dimostra che, quando si è impossibilitati a realizzare i 'valori creativi' e i 'valori di esperienza', si ha la possibilità di realizzare un'altra categoria di valori mediante l'assunzione di un giusto atteggiamento di fronte alla limitazione delle possibilità: i 'valori di atteggiamento'. In tal modo la forzata rinuncia rappresenta un possibile accesso verso quelle più alte possibilità di senso che solo la sofferenza porta in sé. [...] Per realizzare [ciò] c'è bisogno non solo di una capacità creativa e di una capacità esperienziale, ma anche della capacità di soffrire. (FRANKL, 1998, p. 76-77).

La conquista della capacità di soffrire è considerata da Frankl come un atto di autoconfigurazione, frutto di un cammino di crescita personale, di strutturazione della personalità, mentre la psicoterapia dovrebbe rendere l'uomo capace di soffrire, soprattutto quando si ha a che fare con una sofferenza inevitabile che lascia il soggetto in balia di se stesso (FRANKL, 1998).

Uno strumento della logoterapia che permette alla persona di orientarsi dall'essere in un certo modo al poter essere in maniera diversa, che conduce quindi ad una crescita interiore e comportamentale, è la cosiddetta modulazione di atteggiamento. L'atteggiamento interiore è l'atteggiamento fondamentale dell'uomo, il modo in cui organizza la sua immagine del mondo e la prospettiva alla cui luce inserisce sé stesso nel resto. Pertanto, più importante di ciò che ci succede in realtà è il modo in cui noi valutiamo la situazione. Queste sono le diverse fasi e le modalità di tale processo:

1. risvegliare ed incentivare le capacità di auto-distanziamento;
2. cercare elementi positivi all'interno di quelli negativi (modulazione dell'atteggiamento);
3. riduzione dei sintomi e rafforzamento del nuovo equilibrio;
4. allargare le possibilità di senso della vita.

‘Sopra-vivere’ guardando al futuro, verso un compito aperto da realizzare

Nel suo libro sul significato della sofferenza Frankl così scriveva:

Secondo Einstein, colui che considera la sua vita come destituita di qualsiasi significato non solo è infelice, ma anche incapace di vivere. Infatti, la volontà di significato possiede qualcosa che la psicologia americana indica come survival value. Non è stato certo di secondaria importanza l’insegnamento che ho portato con me dai campi di concentramento di Auschwitz e di Dachau: in grado di sopravvivere a quelle tragiche situazioni limite erano solo coloro che guardavano al futuro, ad un compito che li attendeva, ad un significato che avevano da realizzare. (FRANKL, 1982, p. 26).

E ciò presuppone che la persona sia in grado di andare al di là di sé stessa, sia capace cioè di auto-trascendenza. Per la logoterapia la capacità di orientarsi al di là di sé stessi, attraverso dei significati da realizzare, delle persone da amare o delle cause da servire, è una finalità umana fondamentale. L’uomo impegnato con tutto il suo essere nella realizzazione di un compito o conseguimento di uno scopo dimentica se stesso e realizza l’auto-trascendenza (DEL CORE, 1998)⁹. L’essere umano infatti non è un sistema chiuso ma aperto verso qualcuno o qualcosa diverso da sé. Il pensiero frankliano va oltre l’autorealizzazione, affermando che questa è piuttosto un effetto collaterale dell’auto-trascendenza. È necessario cominciare con sé stessi ma non finire con sé stessi, conoscersi ma non preoccuparsi di sé, occorre una meta che sia al di fuori di sé stessi. Si tratta di superare una visione immanentistica e soggettivistica per raggiungere una trascendenza non fine a se stessa ma orientata verso la concreta realizzazione dei valori di significato. L’amore, ad esempio, è per eccellenza un’esperienza di auto-trascendenza.

In conclusione

L’approfondimento del pensiero di Frankl sul significato della sofferenza e sulle caratteristiche dell’homo patiens può offrire numerosi spunti di riflessione dal punto di vista dell’educazione. A quanti operano nel campo educativo può indicare quali possono essere i percorsi formativi, in termini di contenuti e di atteggiamenti, atti ad orientare i giovani verso la ricerca e la realizzazione di quel compito unico e irripetibile della propria esistenza e a prendere coscienza della propria modalità di far fronte alla difficoltà e alla prova.

La Logoterapia, nata dall’esperienza clinica e realizzata a partire dall’esigenza di curare e di accompagnare il travaglio dell’esistere umano verso una costante ricerca di senso, appare come una cura educativa di esistenze ferite o di-

sorientate, come uno strumento pedagogico prima che terapeutico nei confronti dei giovani o di chiunque, dinanzi al rischio dilagante di perdere o negare il valore della vita, cade in forme di disagio o di devianza, di evasione o di marginalità e isolamento (FRANKL, 1997)¹⁰.

Se la sofferenza, considerata come una fonte di maturazione, di crescita e di interiore trasformazione, di realizzazione del compito della propria esistenza, diviene autentica mediante l'accettazione, allora è necessario trascenderla, cioè non è mai fine a se stessa, ma può essere dotata di senso, solo quando si soffre per amore di qualcosa o di qualcuno (FRANKL, 1998).

Quali sono allora i passi per un itinerario formativo che conduca a vivere la speranza nella difficoltà e nella prova? Si tratta del medesimo cammino che viene proposto a chiunque intenda fare un percorso di crescita e maturazione personale:

- comprensione e accettazione di sé e della propria storia;
- accettazione del limite e umiltà nel riconoscerlo;
- verità di sé e liberazione da motivazioni inautentiche;
- realizzazione di un 'compito' e apertura alle inedite possibilità che la vita ci offre;
- educazione a progettare il futuro e soprattutto ad accoglierlo sintonizzandosi con le dinamiche della vita e della storia;
- dono e consegna di sé in un quotidiano impegno di abbandono e di fiducia.

Tutto ciò è possibile nella misura in cui ci si pone dinanzi a Dio come interlocutore silenzioso ma presente, come Colui che in Cristo amandoci per primi fino a dare la sua vita può dare senso e speranza alla sofferenza di ogni essere umano. La speranza cristiana allora nasce dalla certezza che, anche nelle situazioni-limite, umanamente disperate, c'è qualcuno che può aiutare chi soffre a scoprire il senso di ciò che sta vivendo e a confrontarsi con il Cristo Crocifisso e Risorto, Egli che "fu provato in ogni cosa a somiglianza d noi, escluso il peccato" (Eb 4,15).

Submissão: 24/09/2020

Revisão: 29/10/2020

Aprovação: 19/11/2020

Notas

1 Pertencente à Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora, é psicóloga e psicoterapeuta. Recentemente foi nomeada pelo Papa Francisco como Consultora da Congregação para os Estudos da Vida Consagrada e a Sociedade de Vida Consagrada. Foi reitora da Pontifícia Faculdade de Ciências dell'Educação "Auxilium" de Roma e docente ordinária de Psicologia do Desenvolvimento e da Orientação à Faculdade. Autora de vários livros e artigos sobre temas como escolha e decisão, identidade e busca de sentido, discernimento e acompanhamento vocacional. E-mail: pina.delcore@gmail.com.

2 Per gli studiosi della psicologia positiva essere capaci di una visione ottimista della realtà comporta alcuni benefici sullo stato di salute sia fisica che mentale dell'individuo (FORGEARD; SELIGMAN, 2012; SELIGMAN, 1998, 2007). Si veda pure: Seligman (2013) e Meazzini (2007).

3 Per l'approfondimento del tema rimando a un mio contributo: Del Core (2018).

4 Non posso non citare un passo molto significativo dell'Enciclica *Spes Salvi*: “Noi abbiamo bisogno delle speranze – più piccole o più grandi – che, giorno per giorno, ci mantengono in cammino. Ma senza la grande speranza, che deve superare tutto il resto, esse non bastano. Questa grande speranza può essere solo Dio, che abbraccia l'universo e che può proporci e donarci ciò che, da soli, non possiamo raggiungere. [...] Dio è il fondamento della speranza – non un qualsiasi dio, ma quel Dio che possiede un volto umano e che ci ha amati sino alla fine: ogni singolo e l'umanità nel suo insieme. Il suo regno non è un aldilà immaginario, posto in un futuro che non arriva mai; il suo regno è presente là dove Egli è amato e dove il suo amore ci raggiunge. Solo il suo amore ci dà la possibilità di perseverare con ogni sobrietà giorno per giorno, senza perdere lo slancio della speranza, in un mondo che, per sua natura, è imperfetto” (BENEDETTO XVI, 2007, n. 31).

5 La resilienza è sempre un processo attivo di resistenza, di autoriparazione e di crescita in risposta alle crisi e alle prove della vita. Tale concetto mette in discussione l'idea, peraltro ancora molto diffusa, secondo cui un trauma precoce o grave non possa essere superato e che le esperienze negative determinano sempre dei danni nelle persone coinvolte.

6 La Logoterapia è un tipo di psicoterapia a indirizzo umanistico–esistenziale che ha un approccio positivo ed ottimistico nei confronti della persona, in quanto cerca di potenziare le risorse piuttosto che soffermarsi a individuarne le patologie. La fiducia nelle forze umane costituisce un aspetto fondamentale di tale approccio. Il suo fondatore, V. E. Frankl ha sperimentato in prima persona le sue intuizioni scientifiche. Come ebreo conobbe un destino di tortura e di esilio ma la convinzione che la vita non avesse perduto il suo significato lo aiutarono a sopravvivere (FRANKL, 1996). Nella sua teoria la ricerca di senso è un aspetto primario dell'essere umano ed è applicabile ovunque la ‘volontà del significato’ risulti repressa, bloccata o ignorata. La Logoterapia, definita come la “Terza Scuola viennese di Psicoterapia” successiva alla Psicoanalisi freudiana e alla Psicologia Individuale adleriana, intende restituire all'uomo la totalità e l'unicità del suo essere. L'uomo è un essere alla ricerca del senso della propria vita e finché non risponde al compito che gli è stato affidato dalla vita stessa, non raggiungerà la realizzazione di sé.

7 ‘Far fronte’ ai compiti di sviluppo, ad esempio, è un concetto chiave in psicologia dello sviluppo, applicato soprattutto all'età adolescenziale. Con questa nozione si sottolinea quanto l'adolescente deve investire di sé per elaborare la sua identità trovando una soluzione ai compiti di sviluppo che incontra (PALMONARI, 1995).

8 Per approfondire si veda l'opera principale dell'autore, tradotta in numerose lingue e rielaborata continuamente, in cui viene esposto il suo modello teorico: Frankl (1974).

9 “Per essenza l'uomo è aperto [...]. Essere-uomo significa andare al di là di se stessi. L'essenza dell'esistenza si trova nel proprio auto-trascendimento. Essere-uomo vuol dire essere sempre rivolto verso qualcosa o qualcuno, offrirsi e dedicarsi pienamente a un lavoro, a una persona amata, a un amico cui si vuol bene, a Dio che si vuol servire” (FRANKL, 1993).

10 Fin dalle sue origini la logoterapia ha avuto una costante preoccupazione educativa, anzi preventiva. Ne fa fede la testimonianza offerta dallo stesso Frankl che nei suoi appunti autobiografici racconta come, ancor giovane studente universitario, si mise con impegno a creare, nella città di Vienna e poi in altre città vicine, dei Centri di Consulenza per giovani in difficoltà (FRANKL, 1997).

Referências

ALBOM, Mitch. **I miei martedì col professore**. La lezione più grande: la vita, la morte, l'amore. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 2005.

AUGÉ Marc. **Futuro**. Torino: Bollati Boringhieri, 2012.

BARTOLINI, Stefano. **Manifesto per la felicità**: come passare dalla società del ben-avere a quella del ben-essere. Milano: Baldini, 2010.

BECK, Ulrich. Risk society revised: Theory, politics and research programmes. *In*: ADAM, Barbara; BECK, Ulrich; VAN LOON, Josst (a cura di). **The risk society and beyond**: Critical issues for social theory. London: Sage, 2000.

BENEDETTO XVI, Papa. **Ettera Enciclica Spe Salvi del sommo Pontefice Benedetto XVI ai vescovi ai presbiteri e ai diaconi alle persone consacrate e a tutti i fedeli laici sulla speranza cristiana**. Roma, 30 nov. 2007. Disponível em: http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20071130_spe-salvi.html. Acesso em: 5 jun. 2020.

BENEDETTO XVI, Papa. **Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione**. Città del Vaticano, 21 gen. 2008. Disponível em: https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/it/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione.html. Acesso em: 5 jun. 2020.

BERGOGLIO, Jorge Mario. **La bellezza educerà il mondo**. Bologna: EMI, 2014.

DEL CORE, Pina. Auto-trascendimento per una corretta immagine di sé. **Note di Pastorale Giovanile**, v. 32, n. 1, p. 26-39, 1998.

DEL CORE, Pina. Papa Francesco ai giovani. Alcune interpellanze educative e pastorali. *In*: DIACO, Ernesto (a cura di). **L'educazione secondo Papa Francesco**. Bologna: Edizioni Dehoniane, 2018. p. 99-119.

ERIKSON, Erik. **Introspezione e responsabilità**. Roma: Armando, 1972.

ERIKSON, Erik. **I cicli della vita**: continuità e mutamenti. Roma: Armando, 1999.

FAVORINI Anna Maria (a cura di). **Educare alla speranza**: itinerari pedagogici e didattici speciali. Milano: Franco Angeli, 2010.

FORGEARD, Marie; SELIGMAN, Martin. Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. **Pratiques Psychologiques**, v. 18, n. 2, p. 107-120, 2012.

FRANCESCO, Papa. **Discorso ai partecipanti alla plenaria della Congregazione per l'Educazione Cattolica**. Città del Vaticano, 9 feb 2017. Dispo-

nível em: http://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2017/february/documents/papa-francesco_20170209_plenaria-educazione-cattolica.html. Acesso em: 5 jun. 2020.

FRANCESCO, Papa. Benedizione “urbi et orbi” del santo padre Francesco. Momento straordinario di preghiera in tempo di epidemia. **Venerdì**, 27 mar. 2020. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/urbi/documents/papa-francesco_20200327_urbi-et-orbi-epidemia.html. Acesso em: 20 jun. 2020.

FRANKL, Viktor. **Logoterapia e analisi esistenziale**. Brescia: Morcelliana, 1974.

FRANKL, Viktor. **La sofferenza di una vita senza senso**. Psicoterapia per l'uomo d'oggi. Leumann (Torino): Elle Di Ci, 1982.

FRANKL, Viktor. Ciò che non è scritto nei miei libri. Appunti autobiografici. In: FIZZOTTI, Eugenio (a cura di). **“Chi ha un perché nella vita...”**. Teoria e pratica della logoterapia. Roma: Ed. LAS, 1993. p. 83-106.

FRANKL, Viktor. **Uno psicologo nei lager**. Milano: Ares, 1996.

FRANKL, Viktor. **La vita come compito**. Appunti autobiografici. Torino: SEI, 1997.

FRANKL, Viktor. **Homo patiens**. Soffrire con dignità. Brescia: Queriniana, 1998.

GIOVANNI PAOLO II, Papa. **Testamento del Santo Padre Giovanni Paolo II**. s/d. Disponível em: http://www.vatican.va/gpII/documents/testamento-jp-ii_20050407_it.html. Acesso em: 20 jun. 2020.

LAZARUS, Richard. **Psychological stress and the coping process**. New York: Mc Graw-Hill, 1966.

LUTHANS, Fred; YOUSSEF, Carolyn. Emerging positive organizational behavior. **Journal of Management**, v. 33, n. 3, p. 321-349, 2007.

LUTHANS, Fred; YOUSSEF, Carolyn; AVOLIO, Bruce. **Psychological capital: Developing the human competitive edge**. Oxford (UK): Oxford University Press, 2007

MALAGUTI, Elena. **Educarsi alla resilienza**. Trento: Erikson, 2005.

MEAZZINI, Paolo. **Ottimismo e felicità**. Firenze: Giunti Editore, 2007.

PALMONARI, Augusto. **Psicologia dell'adolescenza**. Bologna: Il Mulino, 1995.

SELIGMAN, Martin. **Learned optimism: How to change your mind and your life**. New York: Free Pass, 1998.

SELIGMAN, Martin. Coaching and positive psychology. **Australian Psychological Society**, v. 42, n. 4, p. 266-267, 2007.

SELIGMAN, Martin. **Imparare l'ottimismo**. Come cambiare la vita cambiando il pensiero. Firenze: Giunti Editore, 2013.

SHORT, Dan; CASULA, Consuelo. **Speranza e resilienza**: cinque strategie psicoterapeutiche di Milton H. Erickson. Milano: Franco Angeli, 2004.

VALLE, Michael; HUEBNER, E. Scott; SULDO, Shannon. An analysis of hope as a psychological strength. **Journal of School Psychology**, v. 44, p. 393-406, 2006.

WALSH, Froma. **La resilienza familiare**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2008.

A diaconia da vida consagrada no Ensino Superior: uma reflexão a partir de duas experiências no Brasil

NILO AGOSTINI¹

LURDES CARON²

Resumo: A elaboração do presente artigo surgiu de reflexões durante a pandemia gerada pelo coronavírus e da disposição em explicitar duas experiências franciscanas de diaconia no campo educacional. Assim, objetiva-se desenvolver uma reflexão a partir dessas experiências de educação, realizadas quer de maneira geral, quer, sobretudo, no Ensino Superior. A metodologia está fundamentada tanto na historicidade documental quanto na experiência feita, enquanto inserção no campo educacional nas instituições aqui estudadas, como práxis de diaconia de uma irmã catequista franciscana no Ensino Superior e de um frade franciscano com a educação em geral. Ambos fazem parte de entidades que mantêm a educação como uma de suas frentes de atuação, uma delas quase milenar e a outra ainda jovem, completando um século de existência. As práticas e a respectiva reflexão aqui gestadas se tornaram objeto de análise à medida que ganharam densidade na experiência das duas inserções de educadores que são os autores deste texto. Como resultado, espera-se contribuir para a reflexão e a espiritualidade vivenciadas no campo da educação.

Palavras-chave: Educação. Diaconia. Franciscanos. Experiência.

Diakonia of consagrated life in higher teaching: a reflection from two experiences in Brazil

Abstract: The making of this article stemmed from reflections during the corona virus pandemic and a feeling to explain diaconal Franciscan experiences in the educational field. Thus it is aimed at developing a reflection based on these experiences of education in general and especially in higher studies. The methodology is grounded both on documentary historicity and on an experiment performed as an insertion in the educational field in the institutions hereunder studied as a diaconal praxis of a catechist Franciscan nun within higher education and that of a catechist Franciscan monk within education in general. Both belong to entities holding up education as one of their performance fronts, one of which nearly millenary and the other still young, just one century old. Practices and respective reflection herein generated became the subject of analysis as they gained in density in the experimenting of two insertions of educators who are the

authors of this text. As a consequence thereof, it is hoped that it may contribute to the reflection and spirituality experienced in the educational field.

Keywords: Education. Diaconia. Franciscans. Experience.

La diaconía de la vida consagrada en la educación superior: una reflexión de dos experiencias en Brasil

Resumen: La elaboración de este artículo surgió a partir de reflexiones durante la pandemia generada por el coronavirus y de la voluntad de explicar de explicar las experiencias franciscanas de la diaconía en el ámbito educativo. Así, el objetivo es desarrollar una reflexión a partir de estas experiencias realizadas en la educación en general y sobre todo en la educación superior. La metodología se basa tanto en la historicidad documental como en la experiencia llevada a cabo como una inserción en el campo educativo en las instituciones aquí estudiadas como praxis diakónica de una hermana catequista franciscana en la educación superior y la de un fraile franciscano con educación en general. Ambos forman parte de entidades que mantienen la educación como uno de sus frentes, uno de ellos casi milenario y el otro aún joven, cumpliendo un siglo de existencia. Las prácticas y la respectiva reflexión aquí generada pasaron a ser objeto de análisis a medida que ganaban densidad en la experiencia de las dos inserciones de educadores que son los autores de este texto. Como resultado, se espera que contribuya a la reflexión y espiritualidad vividas en el campo de la educación.

Palabras clave: Educación. Diaconia. Franciscanos. Experiencia.

Introdução

Temos a alegria de apresentar uma reflexão desenvolvida sobre diaconia e educação, fruto de duas inserções religiosas franciscanas. Aqui destacamos a experiência realizada enquanto práxis de diaconia de uma irmã catequista franciscana (ICF) no Ensino Superior e a de um frade franciscano com a educação em geral. Ambos fazem parte de entidades que mantêm a educação como uma de suas frentes de atuação, uma delas quase milenar e a outra ainda jovem, completando um século de existência; porém, as duas entidades são devedoras da espiritualidade de Francisco e Clara de Assis, entendida como espiritualidade franciscariana. Uma inserção reflete séculos de experiência no campo educacional, ao passo que a outra traduz a experiência de uma jovem congregação no cotidiano de suas práticas, ambas buscando concretizar uma educação evangelizadora.

Com este artigo, buscamos desenvolver uma reflexão a partir destas duas experiências franciscanas em/com educação de maneira geral, incluindo o Ensino Superior, além de refletir sobre a experiência religiosa, com destaque para a educação como um todo e para a diaconia no Ensino Superior.

A metodologia está fundamentada tanto na historicidade documental como na experiência feita enquanto inserção no campo educacional nas institui-

ções aqui estudadas. As práticas e a respectiva reflexão ali gestadas se tornaram objeto de análise ao ganharem densidade na experiência das duas inserções de educadores que são os autores deste texto.

Ao falar de experiência, estamos indicando que o lugar dela se localiza não só nas instituições que atuam na educação, mas também nas pessoas ali inseridas. Isso implica um processo de *ex*-posição, um movimento de ida e volta, de saída e de retorno, que afeta os envolvidos, enquanto se *ex*-põem em três níveis, o da subjetividade, o da reflexividade e o da transformação, segundo sugere Larrosa (2011). Trata-se, ao mesmo tempo, de uma travessia, contida no *per* da experiência, tendo a ver com passagem, caminho, viagem.

Os autores são aqui igualmente um território de passagem, expondo-se na práxis realizada, experiência que, enquanto “toca a sensibilidade, deixa um vestígio, crava uma marca, desenha um rastro, produz uma ferida” (AGOSTINI, 2016, p. 173). O sujeito não é apenas ativo, mas passivo, no sentido passional contido na experiência, ou seja, um sujeito paciente.

Diaconia de irmã catequista franciscana no Ensino Superior³

[...]. E não era para elas o grande dia? [...]. Um sinal de surpresa se estampou no rosto das três. [...]. Cada qual, de forma natural e intuitiva, havia se dado por inteiro. [...]. Entrelharam-se. Neste olhar, uma captou o íntimo da outra e todas perceberam o uníssono SIM, que, em coro, lhes brotava na alma. Foi, sem dúvida alguma, o momento mais belo de todos quantos, juntas, haviam vivido até agora e viveriam no futuro. [...]. (VALANDRO, 1990, p. 74-75).

Refletir e escrever sobre a vivência da diaconia da ICF na educação universitária, ao mesmo tempo que é alegria, serviço e comunhão, é um desafio. Desafiemo-nos, neste tempo de reclusão por causa da pandemia provocada pelo coronavírus, para desenvolver esta reflexão. O tema traz a alegria da vida que renasce por meio de novos conhecimentos, de novas experiências, sendo provocante e desafiador.

Reconhecemos que a educação como um todo, tanto no Brasil como na América Latina e Caribe, bem como em outros países considerados do Terceiro Mundo, passa por constantes desafios diante do desenvolvimento das ciências, das novas tecnologias, principalmente pela influência de políticas econômicas voltadas para o crescimento financeiro de forma globalizada e pouco voltadas para a formação global do ser humano.

A Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas (CICAF)⁴ nasceu com o carisma da educação e a catequese evangelizadora e libertadora. As irmãs, de maneira geral, desde a sua origem, trabalharam na educação, no Ensino Fundamental e Ensino Infantil. No entanto, sem estar no Ensino Superior, exerceram

e exercem a missão de educadoras na sua maneira de ser e fazer educação e catequese com as pessoas que encontram no dia a dia, com as famílias, com as crianças, adolescentes e jovens. Isso se dá na educação formal, informal e não formal, bem como no âmbito da educação popular, na educação de jovens e adultos, com os catadores de papel, com mulheres nas diferentes atividades domésticas e profissionais, com as diferentes culturas indígenas e muitas outras atividades educacionais. Ser irmã catequista é ser educadora na sua maneira de ser, viver e estar, no diálogo, no hoje, no ontem e no amanhã, no aqui e agora. É um inspirar e expirar a fragrância da educação em todos os sentidos e com todos os sentidos da vida no planeta Terra.

Para desenvolver esta reflexão sobre diaconia da ICF na Educação Superior, primeiramente sentimos a necessidade de falar em/sobre diaconia. Normalmente, o termo refere-se ao ministério da Igreja ou às necessidades humanas materiais, promocionais, de assistência ou de solidariedade. Almeida (2011, p. 361), em seu minucioso estudo sobre “Os diáconos no Novo Testamento”, percorre os escritos neotestamentários, sobretudo os paulinos, que “empregam predominantemente os termos ‘diakonên’ (servir), ‘diákonos’ (servo/servidor/ministro/diácono) e ‘diakonía’ (serviço/ministério)”. Destaca que o termo “diakonía” “[...] cobre desde ações muito simples, como o servir à mesa, socorrer materialmente alguém ou ajudá-lo de alguma maneira, até a pregação da Palavra, a edificação da Igreja e a comunicação da salvação” (ALMEIDA, 2011, p. 261). Segundo Soares (1999), por sua vez, por diaconia, pode-se entender até o serviço da Igreja no campo sociopolítico-cultural ou a diaconia do cristão (Cristo), qualidade própria do cristão inserido na comunidade da Igreja.

Pela diaconia, Jesus define-se a si mesmo: “O Filho do Homem não veio para ser servido, mas para servir e entregar a sua vida pela multidão” (BÍBLIA, 1990, Mc, 10,45) Ainda, a última ceia é o seu testamento, com o gesto típico da diaconia: lavar os pés (BÍBLIA, 1990, Jo, 13,1-15). Na carta de São Paulo aos Filipenses (1,1), em 1 Timóteo (3,8) e na Carta aos Romanos (16,1), fala-se de diácono e de diaconisa como figuras ministeriais particulares na Igreja, ou seja, refere-se a mulheres e homens incluídos no serviço à comunidade (BÍBLIA, 1990).

Os cristãos e as cristãs são chamados para uma “vocação de serviço, vivida à semelhança de Cristo, como diaconia na prestação de ajuda, de acolhida, ao ser humano na sua individualidade, na comunidade” e na sociedade (SCHLESSINGER; PORTO, 1995, p. 824).

Para Soares (1999), diaconia como serviço, hoje, concentra-se em três palavras: assistência social, solidariedade e ações de transformação. No Novo Testamento, diaconia na compreensão de servir significa um serviço concreto, material, prestado a determinada pessoa (BÍBLIA, 1990, Mc, 15,41; 2Tm 1,18); quer dizer, o serviço com a finalidade de garantir o alimento, a sobrevivência, o “serviço à mesa” (BÍBLIA, 1990, Mc, 1,31; At, 6,2). Ainda, segundo Soares

(1999), pode-se entender a contribuição financeira em favor de pessoas necessitadas: um dos exemplos é a coleta feita por Paulo em favor dos santos de Jerusalém (BÍBLIA, 1990, 2Co, 8,19; Rm, 15,25).

Essa compreensão de diaconia como serviço – servir, garantir o alimento (espiritual e material) da assistência social, ações solidárias e ações transformadoras – é própria da ICF. Ela, ao fazer educação, ao fazer catequese nas mais diferentes formas, modalidades e níveis sociais e de ensino, presta um serviço à comunidade. Ela garante o alimento do saber, da sobrevivência e do conhecimento e, corajosamente, partilha sua vida, seus dons e suas potencialidades com pessoas necessitadas do aprender, do conviver e do ser entre suas coirmãs, entre outros e outras, sempre com a missão de ser geradora da cultura da solidariedade.

As três primeiras irmãs catequistas com sua vida dedicada à educação e à catequese, desde o início, assumiram essa missão e, ao ouvirem a pergunta de Frei Polycarpo, “Então minhas filhas, vocês prometem ficar ao menos um ano?”, ficaram surpresas com a pergunta, porque “nenhuma delas havia sentido necessidade de conversar com as demais sobre o serviço a ser prestado” (VALANDRO, 1990, p. 75). Foram firmes e corajosas na decisão e, com a compreensão de seu tempo, tinham clareza do compromisso assumido nas escolas e comunidades em que trabalhavam.

Elas assumiram a educação nas escolas paroquiais (modalidade da época em Santa Catarina) e depois nas escolas estaduais e municipais. Com raras exceções uma irmã assumia a Educação Superior, ou seja, a educação na universidade, isso até em locais interioranos onde estavam situadas as casas ligadas à escola e à comunidade religiosa. É bem diferente da contemporaneidade, em que a universidade foi e está nas cidades interioranas. Se fosse hoje, Frei Polycarpo estaria pedindo às jovens para que assumissem não só a educação nas escolas de Ensino Fundamental, mas também a educação universitária.

Os jovens, hoje, estão na universidade. Será que o apelo, inicialmente verbalizado por Frei Polycarpo, não se prolonga em outras verbalizações para os tempos da contemporaneidade? O que estamos fazendo para que o carisma da educação e da catequese se manifeste em forma de diaconia e de serviço e se prolongue em outras modalidades e instâncias que não sejam só as do campo da educação formal das primeiras letras, da educação não formal e educação popular, mas também se ampliem para a universidade? Quantas ICFs, nestes 105 anos de história, estiveram envolvidas com a Educação Superior? Isto é, quantas trabalharam em uma universidade e quantas estão, nos dias de hoje, envolvidas com a Educação Superior, por meio do ensino, pesquisa e extensão?

A vida religiosa opta por trabalhar nas periferias da cidade, onde também estão a universidade e os jovens carentes de vida, de saber solidário, de cultura dialogada, com respeito à diversidade da população brasileira e dos países em que se encontram as ICFs. São carências de toda ordem, seja social, política, eco-

nômica, cultural, religiosa ou de pesquisa comprovada ética e academicamente. Quem de nós – ICFs – está trabalhando com a formação de professores de educação especial para que a inclusão social de pessoas que apresentam deficiências, sejam elas físicas, mentais ou de outras modalidades, torne-se realidade?

Existe a universidade da vida que nossos avós, pais e primeiras irmãs fizeram por força da luta pela sobrevivência e por falta de Instituições de Ensino Superior (IES). Ainda hoje, encontram-se crianças e jovens que não têm acesso à Educação Básica, a qual compreende a Educação Infantil e os Ensinos Fundamental e Médio, e à Educação Superior. Eles aprendem, no dizer do consenso comum, “na escola da vida” ou “na universidade da vida”.

Nas últimas décadas, as universidades, tanto do Brasil como da América Latina e Caribe como um todo, igualmente às de outros países considerados do Terceiro Mundo, vêm sendo ampliadas, abrindo mais vagas, permitindo o acesso de estudantes de diferentes classes e níveis sociais, independentemente de raça, cor, gênero e credo religioso. São mudanças que vêm acontecendo em decorrência das novas exigências sociais e das políticas educacionais, fato esse que desregulamenta e mercantiliza o ensino de maneira geral e mais ainda a Educação Superior. Com essa situação, continuam carentes o acesso a essa modalidade de ensino e a permanência do estudante nela.

Na universidade, é possível haver a organização e a aprovação de projetos sociais para exercer a diaconia, o serviço nas comunidades carentes com competência e eficiência, com testemunho e espiritualidade franciscariana, e, ainda, podendo ter a coparticipação de equipes de estudantes pesquisadores e, assim, trabalhar com jovens no cultivo da solidariedade e de mudanças na ordem social. É na universidade que os conhecimentos são elaborados, produzidos e veiculados por diferentes meios de comunicação e de muitas outras formas. Por que deixar o espaço da Educação Superior vazio da presença da ICF?

Posso estar com pensamento errôneo e/ou defasado, mas penso e sinto que, nestes 105 anos da CICAF, temos uma dívida com a Educação Superior. O mundo do trabalho em todos os níveis exige qualificação, competência e habilitação. Por que será que pouco se encorajou mais irmãs a enfrentar concursos e buscar habilitar-se para a diaconia na Educação Superior, quer na graduação, quer na pós-graduação? Os 105 cinco anos de história da CICAF estão desafiando as ICFs a rever e priorizar o campo da vivência e a experiência de sua diaconia. A Educação Superior é carente de profissionais com experiência de vida, com experiência educacional nas diferentes áreas e campos de ação. Mesmo com a realidade de que o número de ICFs vem diminuindo, ainda é tempo de marcar presença efetiva na Educação Superior. Eu posso e você, irmã, que sente disponibilidade para atuar neste campo, também pode. Vamos ocupar este espaço?

Uma das minhas grandes inquietações é que a presença das ICFs na Educação Superior, diante das exigências e provocações do mundo contemporâneo, é pequena e até mesmo praticamente mínima.

Segundo Maria de Lurdes Gascho (1998, p. 165):

Segundo estatísticas, a partir do ano 2000, 80% da humanidade viverá no Terceiro Mundo. Que modelo de educação poderemos oferecer a este Terceiro Mundo tão carente de tudo? Voltar às fontes não seria reassumir com toda a coragem este serviço eclesial e humanizador, hoje, seguramente mais difícil, mas tão necessário quanto nos tempos de Amábile, Maria e Liduina? Adequar-se ao mundo moderno não seria mergulhar por inteiro no campo educacional ampliando o coração e a mente para horizontes maiores e mais complexos do mundo das universidades, do submundo das periferias e o triste mundo da alienação provocada pela exclusão e aí viver o cotidiano doloroso que envergonha e desafia a era moderna e pós-moderna?

A autora se refere a Amábile Avosani, Maria Avosani e Liduina Venturi, que foram as três primeiras jovens com as quais surgiu a CICAF com o carisma da educação e catequese. Hoje, a CICAF está presente em 19 estados do Brasil e no Distrito Federal, além de mais nove outros países.

Diaconia de frade franciscano⁵

Ao abrir esta seção, quero referir-me ao documento “Ide e Ensinaí”, da Ordem dos Frades Menores, que apresenta as diretrizes gerais para a educação franciscana. Esse documento, publicado em âmbito mundial, mostra-se atento ao momento cultural que vivemos e se coloca em sintonia com um contexto histórico que nos interpela.

A educação que se dá em nossos Centros educativos se inscreve em um contexto histórico e cultural em mudanças e, por isso mesmo, cheio de grandes e iniludíveis desafios. Esta realidade nos interpela constantemente e, ao mesmo tempo, nos conduz a esclarecer e precisar melhor a visão antropológica e pedagógica franciscana, a participação dos Agentes da educação e as mediações que se devem utilizar na consecução das metas propostas. (SECRETARIADO PARA A EVANGELIZAÇÃO, 2009, p. 3).

Enquanto frades franciscanos, estamos muito atentos aos apelos que nos vêm do Papa Francisco (2014), conscientes de que a “Igreja cresce através do testemunho” e de que “os religiosos falam às pessoas com sua vida”. Somos convocados a um testemunho que atrai, ou seja, aquele que constitui o “martírio” da vida religiosa: “generosidade, desapego, sacrifício, esquecimento de si próprio no intuito de ajudar os outros”. A estes primeiros apelos, seguem-se outras palavras igualmente desafiadoras:

Igreja deve ser atraente. Despertem o mundo! Sejam testemunhos de uma forma diferente de fazer as coisas, de agir, de viver! É possível viver neste mundo de forma diferente. Estamos falando de uma perspectiva escatológica, dos valores do Reino aqui encarnados sobre esta terra. Trata-se de deixar todas as coisas para seguir ao Senhor. Não, não quero dizer “radical”. A radicalidade evangélica não é apenas para os religiosos: ela é exigida de todos. Porém, os religiosos seguem ao Senhor de forma especial, seguem-no profeticamente. É este testemunho que espero de vocês. Os religiosos e as religiosas deveriam ser pessoas capazes de despertar o mundo. (FRANCISCO, 2014, s/p).

Os frades da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil⁶, especificamente, são herdeiros de uma inegável e rica história na área da educação, desde os tempos mais antigos aos mais recentes (NEOTTI, 1985). “É sabido que os Franciscanos restauradores da Província, no início do século XX, primeiro procuravam levantar a escola paroquial e só depois a matriz” (NEOTTI, 1985, p. 3).

Diante das rápidas mudanças das últimas décadas, surge com força a indagação sobre como harmonizar a identidade cristã com a cultura e a sociedade em constante mutação. Atuar na educação faz parte da missão da própria Igreja, constituindo-se em uma “plataforma fundamental e privilegiada de evangelização” (SECRETARIADO PARA A EVANGELIZAÇÃO, 2009, p. 3) que os franciscanos assumem também para si.

A história dos franciscanos como ordem religiosa é testemunha de como a educação passou a ser parte da sua vocação evangelizadora. Portanto, cabe a eles, “quase desde suas origens, ocupar[em]-se também da tarefa educativa, atividade que se concretizou, de uma maneira muito especial, nas Universidades e, depois, nas chamadas terras de missão” (SECRETARIADO PARA A EVANGELIZAÇÃO, 2009, p. 7) em inúmeras escolas.

Os frades franciscanos tiveram uma presença destacada já no aparecimento das primeiras universidades, como testemunha o século XIII, considerado o auge da Idade Média (LE GOFF, 1972).

Caracteriza o séc. XIII a rápida expansão e consolidação das Universidades, sobretudo as universidades de Bolonha, Paris, Oxford e Cambridge, as três últimas com uma influência marcante dos franciscanos. Mas além delas surgiram outros centros de estudos em Chartres, Reims, Montpellier e Toulouse na França; Salerno, Pádua e Nápoles na Itália; Toledo, Palencia, León e Salamanca na Espanha e Coimbra em Portugal. (MOREIRA, 1995, p. 2).

O surgimento das ordens medicantes no século XIII, notadamente os franciscanos e os dominicanos, contribuiu, sem dúvida, para o apogeu da ciência e da cultura daquele século de ouro. Estabelecidos nas cidades e em contato

com os problemas mais agudos daquela época, eles buscaram assegurar para os seus membros uma formação sólida nas escolas e universidades da época, com base nos novos métodos da Escolástica. Logo, surgiram entre suas fileiras frades letrados que se destacaram no desenvolvimento das ciências e da cultura, notadamente na filosofia e na teologia.

A influência dos franciscanos deu-se principalmente a partir das faculdades de Teologia das universidades de Oxford, Paris e Colônia. Na universidade de Paris, modelo para muitas outras, distinguiram-se primeiramente Alexandre de Hales, o fundador da chamada Escola Franciscana, depois Boaventura de Bagnoregio, ministro-geral da Ordem e cardeal, em seguida seus discípulos Mateus de Aquasparta e Petrus Olivi, e finalmente João Duns Scotus. Em Oxford marcaram época Roberto de Grosseteste, Thomas de York (depois em Cambridge), Roger Bacon, o mesmo João Duns Scotus e mais tarde Guilherme de Ockham. (MOREIRA, 1995, p. 4).

Hoje, entre as Frentes de Evangelização da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil, uma delas é dedicada à educação⁷. A inspiração primeira é buscada na pessoa de Francisco de Assis, na sua forma de vida, por meio das Fontes Franciscanas, nas quais se encontram vários elementos que qualificaram o Santo de Assis como “mestre de vida integral”. Destacaram-se nele pequenos gestos de amor, cortesia, respeito, gratidão e bondade, que atestaram a sua sensibilidade como educador e evangelizador. Impregnado de amor, inclinava-se indistintamente diante de todas as pessoas em qualquer situação. Assim, dirigia-se e falava ao leproso, ao pobre, ao clérigo, ao bispo, ao papa, ao cidadão da rua, aos senhores feudais e ao prefeito.

Como educador e evangelizador, Francisco tinha a preocupação de, primeiramente, praticar o que, em seguida, havia de ensinar por palavras, pois uma educação libertadora requer coerência de vida com os valores que verdadeiramente libertam e promovem a vida integral da pessoa.

Não obstante a predileção de Francisco pela pessoa humana, “amava os animais, os répteis, os pássaros e as outras criaturas sensíveis e insensíveis” (FONTES FRANCISCANAS, 1988, 1Cel 77)⁸. Tinha tão entranhado amor pelas criaturas, que “estas o compreendiam e estabeleciam com ele uma relação de simpatia e fraternidade” (FONTES FRANCISCANAS, 1988, 1Cel 59).

Assim, a presença franciscana no mundo, igualmente no campo da educação, caracteriza-se pelo *modus vivendi*, ou seja, pela sua maneira amorosa de ser e de fazer todas as coisas. O educador franciscano valoriza cada pessoa na sua individualidade e nas suas múltiplas relações com os semelhantes, com todos os seres da criação e com o Criador.

O frade evangelizador dos dias de hoje, na frente da educação, deverá ter presente o cerne da forma *vitae* de Francisco de Assis, que é, por sua vez, sempre referida a Jesus Cristo, sendo um discípulo missionário de Jesus Cristo. A atitude

discipular requer, antes de tudo, conforme a recomendação do Santo de Assis, “desejar o Espírito do Senhor e o seu santo modo de operar” (FONTES FRANCISCANAS, 1988, Reg B 10, 8)⁹.

Não consta que Francisco tenha estudado em uma universidade do seu tempo; também não é certo que tenha se posicionado contra os estudos. Certo é, segundo seu biógrafo Celano, que Francisco “aborreia-se quando a ciência era procurada com desprezo da virtude” (FONTES FRANCISCANAS, 1988, 2Cel 147). Ao contrário, como relata São Boaventura, “agradava-lhe muito o fato de ver os irmãos não estudarem unicamente para saber como falar, mas para pôr em prática primeiro aquilo que tiverem aprendido e, depois de terem posto em prática, para ensinar aos outros aquilo que eles devem fazer” (BOAVENTURA, 1979, LM 11, 1)¹⁰.

Compreendemos, então, que Francisco de Assis tenha escrito a Antônio de Pádua: “Gostaria muito que ensinasses aos irmãos a sagrada teologia, contanto que nesse estudo não extingas o espírito da santa oração e da devoção, segundo está escrito na Regra” (FONTES FRANCISCANAS, 1988, p. 75). São Boaventura, franciscano, teólogo e filósofo escolástico medieval, assim traduziu o modo do intelectual franciscano:

Não pense que é suficiente a leitura sem a unção, a especulação sem a devoção, a busca sem a admiração, a consideração sem a exultação, a obra sem a piedade, a ciência sem a caridade, a inteligência sem a humildade, o estudo sem a graça divina, o espelho sem a sabedoria divinamente inspirada. (BOAVENTURA, 1882-1902, Pref. 4).

Enfim, para o Pobre de Assis, o primeiro modo de ensinar e de educar para as virtudes é praticá-las. Mais importante do que estar presente no campo da educação, é ser presença educadora pelo testemunho de uma vida virtuosa e evangélica. Autêntico educador franciscano é aquele que ensina, sobretudo, pelo seu *modus vivendi*, ou seja, pela sua maneira amorosa de ser, de fazer todas as coisas, de se relacionar com todas as pessoas e de postar-se diante das criaturas todas.

Na história, a escola franciscana ofereceu uma perspectiva de educação que não somente valorizava o conhecimento no processo de aprendizagem, mas enfatizava, sobretudo, a aprendizagem das virtudes, a busca da sabedoria. Segundo São Boaventura, o educador franciscano, como experto na prática das virtudes, incita continuamente a todos a desejá-las e a praticá-las, razão pela qual os frades devem ser:

discípulos do Evangelho e que seus progressos no conhecimento da verdade sejam tais que eles cresçam ao mesmo tempo na pureza da simplicidade. Dessa forma, não hão de separar aquilo que o Mestre uniu com sua bendita palavra: a simplicidade da pomba e a prudência da serpente. (BOAVENTURA, 1979, LM, 11).

Ademais, explicitando um pouco mais o modo franciscano de estar presente na educação, é importante ressaltar a concepção antropológica tanto de Francisco como da escola franciscana, por enfatizarem o ser humano como “um ser em relação”, ou seja, para o franciscanismo “pessoa e relação são conceitos idênticos”. Por conseguinte, o educador franciscano valoriza cada pessoa na sua individualidade e nas suas múltiplas relações com os semelhantes, com todos os seres da criação e com o Criador. A postura franciscana é marcada essencialmente pela relação amorosa, respeitosa e cuidadora de cada pessoa na sua individualidade, de cada animal e de cada coisa no concerto da criação. A fraternidade humana e cósmica é uma marca distintiva do modo franciscano de ser presença no mundo.

Oportunidades entre riscos e tentações

Há um legado de Francisco de Assis que nos inspira a estar na educação. Sendo a educação uma plataforma privilegiada de evangelização e lugar de presença de franciscanas e franciscanos, ela se torna uma oportunidade de partilha de um modo próprio de ser, do qual brotam valores que são assim expressos:

- Divulgar “com espírito crítico as grandes tradições filosóficas, teológicas, místicas e artísticas de nosso patrimônio franciscano, como sustentáculo de nossa missão de pregar o Evangelho por palavras e obras, no meio da cultura contemporânea”. (SECRETARIADO PARA A EVANGELIZAÇÃO, 2009, p. 8).
- Assumir a educação como missão central, enquanto transmite conhecimento, modos de fazer as coisas e valores, através dos quais transmite a fé. (FRANCISCO, 2014, s/p).
- Viver e difundir no ambiente educacional os ensinamentos de Jesus Cristo e os valores franciscanos como a solidariedade, a fraternidade, a minoridade, o espírito de oração, o amor ao próximo, o voluntariado, a ecologia, a cortesia, a justiça e a paz.
- Propiciar a vivência da espiritualidade evangélica franciscana nos âmbitos pessoal e profissional, fomentando a criação e preservação de um espaço para a revitalização da ética e o resgate das virtudes humanas.
- Investir na formação integral das crianças e jovens, com princípios éticos e valores humanos fundamentais à construção de uma sociedade mais justa, solidária, inclusiva e ecológica, em vista de sua transformação.
- Criar predisposições para o “encontro entre a fé, a razão e as ciências” (EG 132), tornando os espaços pedagógicos e acadêmicos meios favoráveis à evangelização e à interação, acolhida e respeito às diferentes culturas.
- Permeiar significativamente a vida universitária, no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão, por meio de projetos e atividades nos três eixos da Pastoral: espiritualidade, reflexão-formação e ação social solidária.

- Gerar uma nova cultura da paz, do encontro, do diálogo com as diferentes culturas e crenças, e da solidariedade com os empobrecidos, pelo testemunho profético dos valores evangélicos e franciscanos. (PROVÍNCIA FRANCISCANA DA IMACULADA CONCEIÇÃO DO BRASIL, 2016, p. 41-42).

Se muitas são as oportunidades, entre estas elencadas e outras que poderiam ser apontadas, muitos são igualmente os riscos e as possíveis tentações que podem comprometer a nossa presença na educação. Com algumas adaptações, transcrevemos um texto assim expresso:

- Estar na educação sem a perspectiva da evangelização, sem a referência da fraternidade, sem um projeto comum de vida e missão.
- Conformer-se ao neoliberalismo que faz da educação uma oferta de mercado, seguindo a lógica empresarial, enfraquecendo o nosso testemunho.
- Perpetuar-se nas funções com personalismo e inflexibilidade frente às necessárias mudanças estruturais e pessoais.
- Estabelecer uma relação não transparente com nossa Instituição de origem, no aspecto econômico e patrimonial.
- Promover atividades pastorais, como a catequese, sem comunhão e articulação com a Igreja local e a Província.
- Contentar-se em dar um verniz franciscano à instituição enquanto sua filosofia é dada por outros.
- Não oferecer uma formação integral e cair no tecnicismo, onde o que importa é a competitividade voraz, a lucratividade e a produtividade.
- Não assumir nossa identidade franciscana e católica.
- Adotar uma postura empresarial que enfraquece o nosso testemunho.
- Fechar-se apenas na própria atividade ou setor, renunciando à comunhão que torna nosso esforço mais efetivo e eficaz.
- Não ir ao encontro dos que estão nas periferias existenciais e geográficas.
- Não trabalhar de maneira colegiada ou em fraternidade. (PROVÍNCIA FRANCISCANA DA IMACULADA CONCEIÇÃO DO BRASIL, 2016, p. 40-41).

Evidentemente que uma é a situação quando atuamos em uma Instituição de Ensino Superior da qual, direta ou indiretamente, somos os proprietários; outra é a inserção em uma instituição na qual somos contratados e não nos pertence enquanto proprietários. Os desafios podem ser diversos, dada a diversidade de situações. Permanecem, no entanto, as particularidades de um projeto de vida e missão franciscano a ser viabilizado a partir das raízes que nos são próprias. É decisiva a clareza de nosso discipulado de Jesus Cristo, nossa referência aos valores que emanam de nosso carisma franciscano, a postura ética e integral de nossa presença e formação ante uma cultura do relativismo prático e do descartável, do materialismo e do secularismo, bem

como da insensibilidade diante da desigualdade social. O trabalho na educação pode ser a oportunidade de um enriquecimento quando investe em aspectos como:

- Valorizar cada pessoa na sua individualidade e nas suas múltiplas relações com os semelhantes, com todos os seres da criação, como Francisco, ele que tinha um entranhado amor por todas as criaturas.
- Promover uma educação libertadora, sendo coerentes com os valores que verdadeiramente libertam e promovem a vida integral das pessoas.
- Criar espaços de encontro e diálogo intercultural e inter-religioso, respeitando as crenças, valores, aptidões e vicissitudes de cada pessoa.
- Cultivar a cultura do encontro, da alteridade e do diálogo aberto e respeitoso com as realidades multiculturais e inter-religiosas, propiciando relações de reciprocidade e de promoção da unidade, da justiça e da paz, educando para valores que levem em conta o cuidado do outro. (PROVÍNCIA FRANCISCANA DA IMACULADA CONCEIÇÃO DO BRASIL, 2016, p. 43).

Considerações finais

A diaconia abraçada requer darmos respostas à missão que assumimos e que elas, ao mesmo tempo, estejam à altura dos desafios de nossos tempos. Diaconia e missão remetem a palavras e ações que normalmente caminham juntas, quer nas práticas do cotidiano compromissado, quer no enfrentamento das grandes questões de sobrevivência humana e da vida no planeta. Diaconia, banhada na espiritualidade franciscaniana, é um estilo de vida que assumimos no diálogo com o diferente, com as diferentes culturas, no servir, no ser e estar entre as pessoas, entre grupos sociais, entre comunidades, no estar e servir às pessoas necessitadas.

Doar-se ao mundo da educação passa hoje por constantes e novos desafios. A influência do mercado, que faz da educação a oportunidade de rentáveis negócios, demanda um olhar crítico diante das políticas econômicas voltadas para o crescimento financeiro de forma globalizada. Esse ajuste mercadológico da educação esquece ou faz vistas curtas para a formação global do ser humano e, conseqüentemente, para a assistência social, a solidariedade, as ações de transformação. Mesmo quando mais vagas são abertas, permitindo o acesso de estudantes de diferentes classes e níveis sociais, independentemente de raça, cor, gênero e credo religioso, continuam presentes a carência no acesso à Educação Superior e a permanência do estudante nela.

Temos uma dívida com a Educação Superior, mas ainda é tempo de marcar presença efetiva nela. É certo que o mundo do trabalho em todos os níveis exige qualificação, competência e habilitação. Como sugere Gascho (1998, p.

165), trata-se de assumir “o cotidiano doloroso que envergonha e desafia a era moderna e pós-moderna” e, em resposta, “mergulhar por inteiro no campo educacional, ampliando o coração e a mente para horizontes maiores e mais complexos do mundo das universidades, do submundo das periferias e o triste mundo da alienação”.

Historicamente, os franciscanos fizeram da educação um campo de grande atuação, constituindo-se em uma “plataforma fundamental e privilegiada de evangelização” (SECRETARIADO PARA A EVANGELIZAÇÃO, 2009, p. 3). A tarefa educativa concretizou-se em todos os níveis em que eles são chamados a se fazer presentes pelo testemunho de vida, espelho da forma *vitae* de Francisco de Assis, sempre referida a Jesus Cristo, bem como pelo preparo por meio das ciências para acompanhar os tempos que mudam e os desafios que deles emanam. Se, por um lado, cultiva-se uma maneira amorosa de ser e de fazer todas as coisas, por outro lado é preciso buscar uma formação sólida nas escolas e nas universidades para responder à altura aos problemas mais agudos de nossa época.

Se muitas são as oportunidades que se apresentam nesta diaconia no mundo da educação, grandes são igualmente os riscos e as tentações. A presença de franciscanas e franciscanos na educação fez dela lugar e plataforma privilegiada de evangelização. No entanto, os riscos e as possíveis tentações – colhidos de documentos trabalhados em fóruns abertos e ali aceitos como expressão comum – podem comprometer a nossa presença na educação, como expresso antes. Em tempos de mercantilização da educação, a tentação de nos rendermos à lógica neoliberal é constante, dando as costas às demandas e mesmo às urgências de nosso povo empobrecido e em grande parte esquecido. É preciso ir além de ações paliativas que enganam os olhos desavisados.

Submissão: 18/10/2020

Revisão: 15/11/2020

Aprovação: 12/12/2020

Notas

1 Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com estágio na Escola de Altos Estudos de Paris, concluído em 2018. Doutor em Teologia pela Universidade de Ciências Humanas de Strasbourg II, França, concluído em 1989, onde obteve também o Diploma de Estudos Aprofundados (DEA) em 1986 e o mestrado em 1985. Bacharel em Teologia pela Faculdade Dehoniana, Taubaté (2008), por aproveitamento do curso livre de Teologia do Instituto Filosófico-Teológico Franciscano, Petrópolis (1983). Professor, pesquisador, escritor e conferencista. Autor de quase duas dezenas de livros, várias dezenas de artigos publicados em periódicos especializados e bom número de participações em obras coletivas. Tem igualmente publicado matérias em revistas e jornais. Pertencente ao Conselho Editorial da Revista de Educação da ANEC e da Revista Contemporânea (Marília), bem como do Conselho Científico da

Revista Eclesiástica Brasileira (Petrópolis). Desenvolve o seu trabalho na área da Educação e da Teologia, com ênfase em Ética e Moral e em autores como Paulo Freire e Walter Benjamin. E-mail: nilo.agostini@gmail.com.

2 Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras do Vale do Itajaí (1975). Mestre em Teologia Prática - Educação Cristã pela Escola Superior de Teologia Instituto Ecumênico de Pós-Graduação (1995). Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2007). Pós-doutora em Educação e Religião pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) (2016). Associada ao Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER). Foi Assessora de Ensino Religioso e Educação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Fez parte do Grupo de Assessoria e Pesquisa do Setor de Ensino Religioso da CNBB (GRAPER/CNBB). Associada à Associação Catarinense de Professores de Santa Catarina. Foi docente pesquisadora do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Foi professora titular na graduação e pós-graduação da UNIPLAC. E-mail: lurcaron@gmail.com.

3 O texto foi desenvolvido, inicialmente, para uma reflexão interna, por ocasião da celebração dos 100 anos da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas em 2015. Para esta publicação, ele foi ampliado e adaptado.

4 A Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas nasceu em Rodeio/SC em 1915 como resposta à necessidade da educação e catequese nas escolas paroquiais, frequentadas por filhos e filhas de imigrantes italianos (IRMÃS CATEQUISTAS FRANCISCANAS, ©2020). Congregação é sinônimo de comunhão, comunidade, confraria, irmandade, sociedade, e significa “ação de congregar, de reunir em assembleia” (DICIO, ©2009-2020).

5 Este texto é fruto de experiência vivida e de pesquisa relativa ao lugar que ocupa a educação na Ordem dos Frades Menores (OFM), em âmbito mundial, e na Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil, em âmbito regional, esta abrangendo uma rede de entidades educacionais nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

6 A Província mencionada, enquanto instituição pertencente à Ordem dos Frades Menores, situa-se nos estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

7 As Frentes de Evangelização são as seguintes: 1. Paróquias, Santuários e Centros de Acolhimento; 2. Educação; 3. Comunicação; 4. Solidariedade para com os empobrecidos; 5. Missões.

8 1Cel e 2Cel indicam os dois livros de Tomás de Cela, biógrafo de São Franciscano de Assis, e fazem parte das Fontes Franciscanas.

9 RegB é a sigla de Regra Bulada de São Francisco de Assis, ou seja, que recebera a bula papal, o que representa a aprovação pela Igreja. Ela faz parte das Fontes Franciscanas.

10 LM se refere à Legenda Maior, escrita por São Boaventura.

Referências

AGOSTINI, Nilo. Educar para a tolerância na experiência da alteridade: a anterioridade do Outro que me interpela. **Horizontes**, v. 34, n. 1, p. 173-176, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/343/124>. Acesso em: 10 out. 2020.

ALMEIDA, Antônio José de. Os diáconos no Novo Testamento. Um mergulho nas fontes. **Revista Eclesiástica Brasileira**, v. 71, n. 282, p. 349-389, abr. 2011. Disponível em: <https://revistaeclesiasticabrasileira.itf.edu.br/reb/article/view/1031>. Acesso em: 10 out. 2020.

BÍBLIA. **Bíblia Sagrada**. Edição Pastoral. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional e Paulinas, 1990.

BOAVENTURA, São. **Itinerarium mentis in Deum (1259)**. Quaracchi: Edizioni di Quaracchi, 1882-1902.

BOAVENTURA, São. **Legenda maior e Legenda menor (Vida de São Francisco)**. Petrópolis: Vozes-Cefepal, 1979.

IRMÃS CATEQUISTAS FRANCISCANAS. **Nossa história**. ©2020. Disponível em: <https://www.cicaf.org.br/portal/index.php/nossa-historia>. Acesso em: 10 out. 2020.

CONGREGAÇÃO. *In*: DICIO. ©2009-2020 Disponível em: <https://www.dicio.com.br/congregacao/>. Acesso em: 10 out. 2020.

FONTES FRANCISCANAS. **Escritos e biografias de São Francisco de Assis, crônicas e outros testemunhos do primeiro século franciscano**. 5. ed. Petrópolis: Vozes/CEFEPAL, 1988.

FRANCISCO, Papa. “Despertem o mundo”. Íntegra do diálogo do Papa Francisco sobre a vida religiosa. **Instituto Humanitas Unisinos**, 6 jan. 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/526970-qdespertem-o-mundo-q-integra-do-dialogo-do-papa-francisco-sobre-a-vida-religiosa>. Acesso em: 10 out. 2020.

GASCHO, Maria de Lurdes. **Catequistas Franciscanas: uma antecipação do “atualização” em Santa Catarina (1915-1965)**. 1998. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 10 out. 2020.

LE GOFF, Jacques. **La baja Edad Media**. Madrid-México: Siglo Veintiuno, 1972.

MOREIRA, Alberto da Silva. As Universidades e os Franciscanos no século XIII. **Cadernos do IFAN**, n. 11, p. 7-14, 1995. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/688162423789156.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

NEOTTI, Frei Clarêncio. Uma palavra de introdução. *In*: PROVÍNCIA DA IMACULADA CONCEIÇÃO DO BRASIL. **Franciscanos na Educação**. São Paulo: Setor Pastoral, Departamento de Colégios e Faculdades, 1985.

PROVÍNCIA FRANCISCANA DA IMACULADA CONCEIÇÃO DO BRASIL. **Plano de Evangelização** – Sexênio 2016-2021. São Paulo, 2016.

SECRETARIADO PARA A EVANGELIZAÇÃO (coord.). **Ide e ensinai:** Diretrizes Gerais para a Educação Franciscana. Roma: OFM, 2009.

SCHLESSINGER Hugo; PORTO Humberto. **Dicionário Enciclopédico das Religiões**. vol. 1. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Sebastião Armando Gameleira. Diaconia e profecia. **Estudos Teológicos**, v. 39, n. 3, p. 207-230, 1999. Disponível em: http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/723. Acesso em: 10 out. 2020.

VALANDRO, Ede Maria, CF. **Em resposta ao clamor do povo:** a Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas. CICAF: Joinville, 1990.

Presencia y permanencia del concepto educación integral

JORGE IVAN HOYOS-MORALES¹

Resumen: En este artículo en primer lugar se hará una introducción al concepto de educación integral y se aclarará que se plantea, como método de investigación, un recorrido cronológico progresivo con una acotación temporal y geográfica del concepto en cuestión. Luego se mostrará la manera en que tal concepto ha estado presente en proyectos educativos progresistas y esencialistas de grandes instituciones educativas, planteados en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del XX, los cuales han tenido eco en Iberoamérica. Posteriormente se mostrará la presencia del concepto mencionado en proyectos de educación popular surgidos en España y Colombia en la segunda mitad del siglo XIX y del XX basados en el humanismo cristiano. Finalmente se verá la permanencia de la educación integral en los objetivos de proyectos educativos planteados desde la UNESCO; proyectos que han influido las leyes educativas de los países antedichos. Respecto a los hallazgos que pueden ayudar a la investigación educativa está el evidenciar que el concepto educación integral tiene una nutrida tradición y una rica polisemia que merece seguir en primer plano. Además, invita a indagar en otras legislaciones iberoamericanas o teorías educativas ya que estas no siempre hacen explícito su significado de educación integral.

Palabras clave: Educación integral. Grandes instituciones educativas. Humanismo cristiano. Objetivos educacionales de la UNESCO.

Presença e permanência do conceito de educação integral

Resumo: Neste artigo, em primeiro lugar, será feita uma introdução ao conceito de educação integral e será esclarecido, como método de pesquisa, um percurso cronológico progressivo com uma limitação temporal e geográfica do conceito em questão. A seguir, será mostrado como esse conceito tem estado presente em projetos educacionais progressistas e essencialistas de grandes instituições de ensino, surgidos na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, que tiveram eco na América Latina. Posteriormente, a presença do referido conceito será apresentada em projetos de educação popular surgidos na Espanha e na Colômbia na segunda metade dos séculos XIX e XX a partir do humanismo cristão. Por fim, será observada a permanência da educação integral nos objetivos dos projetos educacionais propostos pela UNESCO, que influenciaram as legislações educacionais dos países mencionados. Em relação aos achados que podem auxiliar na pesquisa educacional, há evidên-

cias de que o conceito de educação integral possui uma rica tradição e polissemia que merecem ser mantidas em primeiro plano. Além disso, convida a investigar outras legislações ou teorias educacionais ibero-americanas, pois nem sempre explicitam seu significado de educação integral.

Palavras-chave: Educação integral. Grandes instituições educativas. Humanismo cristão. Objetivos educacionais da UNESCO.

Presence and permanence of the concept of integral education

Abstract: In this article, in the first place, there will be an introduction to the concept of integral education and it will be clarified that, as a method of investigation, a progressive chronological route with a temporal and geographic allocation of the concept in question is planned. Thus, will show the way in which such concept has been present in progressive and essential educational projects of large educational institutions, planned in the second half of the 19th and early 20th centuries, which have had an echo in Iberoamerica. Later, the presence of the mentioned concept will be shown in popular education projects that emerged in Spain and Colombia in the second half of the 19th and 20th century based on Christian humanism. Finally, the permanence of integral education in the objectives of educational projects planned by UNESCO will be seen; projects that have influenced the educational laws of the foregoing countries. As for the reasons that can help educational research, it is evidence that the concept of integral education has a nourished tradition and a rich polysemy that deserves to be pursued in the foreground. Furthermore, it invites us to inquire into other Ibero-American legislation on educational theories that these do not always make explicit the meaning of integral education.

Keywords: Integral education. Great educational institutions. Christian humanism. UNESCO educational objectives.

Introducción

Antes de presentar la forma en que el tópico educación integral aparece en diversos proyectos educativos, es necesario hacer dos aclaraciones metodológicas; una respecto al concepto educación integral y otra respecto a la acotación temporal del mismo en este trabajo.

En primer lugar, el concepto de educación integral ha estado presente en diversos proyectos pedagógicos y aunque “las doctrinas en las que se ha basado la práctica educativa han dependido siempre de las filosofías y sistemas predominantes en la época” (LÓPEZ-PELÁEZ CASELLAS, 2010, p. 41), se nota en tales proyectos una aspiración a la integralidad. En ese sentido para Álvarez Rodríguez (2003, p. 126): “El término integral hace alusión a la idea de totalidad. Así, la educación integral se entendería como el desarrollo perfectivo del ser humano completo, en todas y cada una de sus dimensiones (física, intelectual, social, moral, religiosa...)”. En ese sentido según Yus Ramos (2002) la educación

integral u holística se caracteriza por perseguir aspectos como globalidad de la persona, espiritualidad, interrelaciones, equilibrio, cooperación, inclusividad, experiencia y contextualización.

En segundo lugar, respecto a la acotación anunciada para indagar la presencia del concepto de educación integral en diversos proyectos, hay que tener cuenta que la pedagogía, como saber que aspira a convertirse en ciencia tiene sus inicios en el movimiento ilustrado alemán y francés de los siglos XVII y XVIII, y más específicamente en las teorizaciones de autores como Comenio, Rousseau, Herbart o Pestalozzi (ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, 2003). Lo anterior desembocó en el nacimiento y consolidación de los sistemas nacionales de instrucción en los siglos XIX y XX; tarea que en algunos casos fue liderada por partidarios de los postulados progresistas herederos del pensamiento kantiano e ilustrado y en otros casos por partidarios de una pedagogía esencialista “cuya raíz se alimenta de la tradición cristiana” (SOLER; VILANOU, 2001, p. 15) y más concretamente del neotomismo que estaba llamado a contrarrestar planteamientos como el materialismo marxista, el positivismo de Comte y el panenteísmo krausista. Es importante anotar que, según Von Zuben y Gallo (2008, p. 188), es en el contexto de las utopías emancipadoras decimonónicas donde “surgió el concepto de una educación integral. Ese concepto tuvo ecos e interpretaciones diferenciadas en las más diversas corrientes del pensamiento educativo, desde los reformistas católicos a los socialistas anticlericales”.

La cita anterior, pese a que arroja claridad sobre el panorama que se expondrá, tiende a la simplificación dado que el esencialismo propio de los reformadores católicos

no se opone al progresismo en su conjunto [...] sino solamente a algunas doctrinas progresistas [...] [De hecho] los esencialistas dedican su principal esfuerzo a examinar de nuevo todo cuanto atañe al plan de estudios, distinguiendo lo esencial de lo que no lo es [...]. (COTORRUELO SENDAGORTA, 1967, p. 18).

Continuando con la aclaración respecto a la acotación temporal de la que se viene hablando, hay que decir que no es la pretensión hacer aquí un estado del arte exhaustivo del concepto educación integral; más bien se propone un recorrido cronológico progresivo, trayendo a cuento pedagogos, y sus respectivas instituciones educativas, que en España estaban tanto del lado del planteamiento progresista de corte ilustrado (Ferrer y Giner de los Rios), como del lado del planteamiento esencialista de corte neotomista (Manjón y Poveda); cabe anotar que los planteamientos de estos pedagogos tuvieron sus ecos en América Latina. En tal sentido, al margen del contexto sociopolítico correspondiente, se expondrá sucintamente el modo en que los educadores referenciados incluyeron en sus proyectos cierta idea de educación integral. Posteriormente se presentarán las concepciones de educación integral presentes en los proyectos de educación popular formalizada,

realizados por los españoles Jerónimo Usera y Jesús María Vélaz en América latina. Finalmente se hará mención a la forma en que el tópico educación integral sigue presente en los proyectos cosmopolitas formulados desde la UNESCO; haciendo breve referencia a la influencia de tales proyectos en leyes educativas promulgadas en España y en países latinoamericanos como Colombia.

Educación integral en proyectos progresistas y esencialistas

En proyectos progresistas

Respecto a este tipo de proyectos se expondrá la Escuela moderna de Ferrer i Guardiola; posteriormente se hará referencia a la Institución de Libre Enseñanza de Giner de los Rios.

El primer pedagogo de tendencia progresista que se quiere citar aquí es el anarquista Francisco Ferrer i Guardiola (1859-1909), fundador de la Escuela Moderna y quien “desarrolló su labor educativa en tiempos donde se respiraban aires renovadores” (FERNÁNDEZ ALONSO, 1994, p. 162).

Hay que decir que Ferrer consideraba como modélica la propuesta del francés Paul Robin (1837-1912) en el Orfelinato de Cempuis, tanto que en una de sus cartas a J. Prat escribía: “Mi plan es que la escuela sea de primera enseñanza [...], mixta, es decir, de niños y niñas juntos, como en Cempuis, y tal como entiendo que ha de ser la escuela del porvenir” (AVILÉS FARRÉ, 2006, p. 96).

Para entender el interés de Ferrer por la propuesta de Robin cabe señalar que el carácter integral de esta “se pone de manifiesto en la aspiración a una formación tanto intelectual como física y politécnica. El título de su obra *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*, resulta ya significativo” (ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, 2003, p. 142).

La idea ferreriana de educación integral alimentada por el racionalismo, el positivismo y el anarquismo, hacía que su Escuela Moderna se caracterizara según Iyanga Pendi (1996, p. 300) por ser una escuela:

- a) [...] racional y científica, laica, emancipadora, sin intereses ni prejuicios de clase.
- b) [...] basada en la educación libertaria y al servicio de las verdaderas necesidades humanas y sociales.
- c) [...] que practica la coeducación de ambos sexos, porque “la mujer y el hombre completan el ser humano”, y la coeducación de clases que pone en contacto desde la infancia a ricos y pobres.

Por su parte, la Institución Libre de Enseñanza recoge ideales de la ilustración, tanto francesa como alemana, y se asienta fuertemente en el krausismo, que “es la síntesis de dos corrientes opuestas, reflejadas en su panteísmo, a la vez científico y religioso-místico” (IYANGA PENDI, 1996, p. 295). A partir

de tal cosmovisión se dice que “la educación tiene como meta hacer hombres acabados para entregarlos a la sociedad” (IYANGA PENDI, 1996, p. 295).

Ahora bien, el krausismo fue introducido en España por el filósofo Julián Sanz del Río (1814-1869) y sus seguidores calificados de progresistas se agruparon en torno a figuras como Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) y Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935) para crear la Institución Libre de Enseñanza (ILE) como organismo que representara y legitimara sus anhelos de renovación.

Entre tales anhelos estaba el de impulsar la llamada Escuela Nueva, desarrollar y mejorar un sistema público de instrucción y sobre todo promover “un humanismo pedagógico liberal moderado; con un nuevo estilo de educación física, estética, moral, formación religiosa, etc.” (IYANGA PENDI, 1996, p. 297). De hecho García-Velasco (2015, p. 63) partiendo de textos de Giner sostiene que en tal humanismo “se propone una educación integral (con trabajos manuales, música, idiomas, etc., además de ciencias y humanidades) que convierta a los alumnos en ciudadanos autónomos, libres y responsables, capaces de ejercer su selfgovernment”.

Respecto a Bartolomé Cossío hay que decir, con Álvarez Rodríguez (2003, p. 144), que

propone la necesidad de una educación integral cuyo objetivo sea el de formar al “hombre nuevo” de Giner: un hombre útil a la humanidad, capaz de gobernar su propia vida, un hombre de razón y conciencia, honrado y fiel cumplidor de su trabajo.

Algunos de los aportes significativos de Cossío a la educación integral que buscaba el ILE fueron “los ‘centros de interés’, las ‘lecciones de cosas’, las visitas culturales y la organización de colonias de verano” (ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, 2003, p. 144).

Terminando este apartado dedicado a los proyectos progresistas resulta interesante señalar que en 1912 el colombiano Agustín Nieto Caballero (1889-1975) entra en contacto con G. de los Ríos y Cossío y conversa con ellos en Madrid. Al regresar a Bogotá funda en 1914 el Gimnasio moderno y de hecho “la Institución y otros organismos y personas relacionados con ella asesoran de manera permanente el Gimnasio en materia pedagógica” (CUBILLOS BERNAL, 2007, p. 148). Es importante considerar que el centro educativo fundado por Nieto Caballero fue concebido como “un Gimnasio para el cuerpo y el espíritu, donde se forjen los hábitos de la vida y el amor al estudio [...] [y] se considera la primera escuela moderna de América del sur” (CONTRERAS, 2006, p. 92).

En proyectos esencialistas

Respecto a los proyectos esencialistas se hará referencia a la Institución Teresiana fundada por Pedro Poveda y luego a las Escuelas del Ave María de Andrés Manjón; ambos sacerdotes católicos claramente inspirados en el humanismo cristiano.

En primer lugar, Pedro Poveda (1874-1936) “puede ser incluido entre los que fomentan, en los inicios del siglo XX, los movimientos de renovación en términos de desarrollo integral de la persona” (DEL VALLE LÓPEZ, 1995, p. 173).

Entre sus obras educativas cabe señalar las escuelas gratuitas para hijos de gitanos y obreros que pone en funcionamiento a partir de 1902. Posteriormente en su preocupación por dar solución a problemas educativos, funda en 1911 la Institución Teresiana cuyos “fines abarcan diferentes ámbitos y formas de educación, con especial referencia a la formación del profesorado, a la enseñanza, al campo de la familia y a otros trabajos que cooperan al desarrollo integral de la persona” (IYANGA PENDI, 1996, p. 291).

En sus reflexiones sobre los problemas educativos de su tiempo, Poveda muestra una sensibilidad particular por una comunicación pedagógica que interpele, que sea

fuerte y flexible a la vez... que facilite la apertura del sujeto [...] [que incida] en la libertad del discípulo sin seducirla ni hierirla... que predomine [...] la paz, la sinceridad, la sencillez [...] que el alumno se exprese, y que el profesor escuche, estimule, conozca [...] y actúe. (FAUBELL ZAPATA, 1997, p. 641).

Todo esto denota en Poveda un afán grande por la educación integral, que define

como promoción plena de las potencialidades personales, intelectivas, afectivas, sociales, morales y religiosas del hombre. Se debe cuidar la salud del cuerpo – dice Poveda – por la influencia que éste ejerce en el alma; porque hay que educar íntegramente [...]. (DEL VALLE LÓPEZ, 1995, p. 180).

En segundo lugar, el también sacerdote, Andrés Manjón (1846-1923) crea la primera escuela del Ave María en Granada (1889) para impartir “enseñanza gratuita a los hijos de pobres familias gitanas con el fin de regenerarlos e integrarlos en la sociedad” (CANES GARRIDO, 1999, p. 149).

Hay que considerar que si bien su propuesta es innovadora para la época, no es fruto de disertaciones académicas ni de un afán innovador sino de su atención a la realidad. Tan así es que en su obra *Escuelas campestres* afirma:

Pensé que para gentes que vivían en la calle, en el camino o en el campo, en plena libertad casi selvática, convenía darles por escuela el campo; pero un campo expansivo, alegre, risueño, donde se hallaran mucho mejor que en sus casas y cuevas. (DELGADO CRIADO, 1997, p. 117).

Esta iniciativa crece y toma forma no solo desde el punto de vista institucional, sino también desde el punto de vista pedagógico proponiendo “un modelo de educación centrado en cultivar cuantos gérmenes ha puesto Dios en el hombre en su doble naturaleza espiritual y corporal” (ÁLVAREZ RODRÍ-

GUEZ, 2003, p. 144). Desde ese modelo se considera que una buena educación debe ser: “gradual, continua, progresiva y armónica, activa por parte del maestro y del discípulo, sensible y estética, moral religiosa... pero sin despreciar los trabajos manuales y patriótica” (DELGADO CRIADO, 1997, p. 114).

En línea con lo anterior estaba el interés de Manjón de que los alumnos aprendieran haciendo y por ello en su diario se encuentran abundantes notas acerca de juegos y juguetes “que fue aplicando para el aprendizaje de las diferentes materias” (CANES GARRIDO, 1999, p. 164).

Hay que decir que la pedagogía manjoniana se extendió pronto por España y América. De hecho ya en el primer cuarto del siglo XX la propuesta de Manjón hizo presencia en Colombia, de manera análoga a lo que sucedió con la Institución Libre de Enseñanza por obra de Nieto Caballero.

Sin embargo mientras Nieto Caballero daba vida al Gimnasio Moderno en la capital del país, ejerciendo gran influencia a nivel nacional; la adopción de la propuesta de Andrés Manjón se realizó en la zona de Antioquia cuya capital, Medellín, ya desde aquel entonces se levantaba como el segundo centro de poder político y económico del país.

El impulso del manjonianismo en Antioquia se debió a que se le veía como una propuesta que compaginaba la enseñanza activa con una cosmovisión cristiano-católica; asunto este último fundamental en la idiosincrasia antioqueña. En este sentido hay que decir con Ospina Cruz (2012, p. 33) que “En el contexto antioqueño de los albores del siglo 20 los intereses por la formación de un sujeto activo y socialmente productivo no reñían con la formación moral y las tradiciones religiosas”; lo cual hace pensar nuevamente en el tópico educación integral que se viene tratando y en que es reductivo ver dualistamente la relación entre proyectos progresistas y esencialistas.

En proyectos de educación popular formalizada

Es importante comenzar diciendo con Torrego Egido (1997, p. 54) que, aunque en la mayoría de los casos, por educación popular (EP) se haga referencia a experiencias, englobadas en la educación no formal, que propenden por “la concientización [...] el desarrollo de un sujeto crítico, creador y solidario... y la organización y participación” activa de las personas en la vida social; hay algunas experiencias de educación popular “que pueden ser relacionadas con la educación formal” (TORREGO EGIDO, 1997, p. 42) dado que respetan el estilo pedagógico de la educación popular. Ejemplo de esto son los proyectos impulsados por clérigos españoles como Jerónimo Usera y Jesús María Vélaz en América Latina, quienes estaban convencidos de la importancia de brindar una educación integral a los más desfavorecidos de la sociedad.

Un intento primigenio: Jerónimo Usera

El proyecto de Jerónimo Mariano Usera (1810-1891) puede ser catalogado como intento primigenio de la educación popular integral y formalizada en América Latina durante la segunda mitad siglo XIX, en virtud de las iniciativas que realizó en favor de los más desposeídos sobre todo en sus periodos de permanencia en los últimos territorios africanos y antillanos que pertenecieron a España.

Usera, de familia adinerada, inició siendo monje cisterciense pero con la desamortización de Mendizábal (1836) cambió su rumbo convirtiéndose primero en párroco, luego profesor universitario en Alcalá de Henares y en 1844 “primer capellán misionero del Golfo de Nueva Guinea” (VAZ, 1998, p. 98); experiencia esta última que fue el

motivo de una honda reflexión pedagógico-social que dio origen a un plan de desarrollo integral sin precedentes para las posesiones españolas del Golfo de Guinea. Supo establecer la relación entre educación y progreso, entre la conservación y desarrollo del patrimonio cultural indígena y el acercamiento a otras culturas. (VAZ, 1998, p. 128).

En 1848 Usera llega a las Antillas españolas, donde realizó una intensa actividad de educación popular. Fruto de esta experiencia dio forma a un ambicioso proyecto de reformas sociales educativas para Puerto Rico y Cuba con el fin de mejorar la precaria condición de muchos nativos, de inmigrantes asiáticos y de africanos esclavizados. Sin embargo en 1868 el proyecto se consideró inviable por parte de la corona Española.

En 1864, preocupado por la educación de la mujer funda la congregación del Amor de Dios, uno de cuyos fines es “Promocionar a la mujer, donde quiera que ésta lo necesite, ofreciéndole una educación integral y capacitándola para la profesionalización” (VAZ, 1998, p. 342). Partiendo de una antropología cristiana esa idea de educación integral “podría sintetizarse en el siguiente esquema:

- a) El hombre vive, es “bios”, tiene vida. La primera función del educador es darle asistencia y protección. El objeto es perfeccionar el SER - “unum” - en su existencia individualizada.
- b) El hombre conoce, es “logos”, tiene razón. La función del educador es la iluminación, para alcanzar la VERDAD verum” - y vivir en la verdad.
- c) El hombre quiere - es “ethos” - tiene voluntad y libertad. El educador debe al educando consejo, acompañamiento, para orientarlo al BIEN - “bonum”, y a la práctica del bien.
- d) El hombre siente, es “pathos”, tiene sentimiento. El educador debe ofrecer estímulos para alcanzar lo GRATO - “pulchrum” - y sentir lo bello”. (VAZ, 1998, p. 235).

Una realización contemporánea: Jesús María Vélaz

José María Vélaz (1910-1985), Chileno e hijo inmigrantes españoles, se educó con los Jesuitas en la Península y como sacerdote de la orden fue enviado a Venezuela en 1946. Tres años más tarde le nombran rector en el Colegio San José de Mérida y es entonces cuando

comenzó a realizar los primeros experimentos, que finalmente apuntarían a la conformación de una red de escuelas en las periferias de las ciudades y en el área rural. Sería en 1960 cuando esa red fue bautizada con el nombre de Fe y Alegría. (FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA, ©2020, s/p).

El proyecto se expande rápidamente no solo en Venezuela sino por otros países de América Latina haciendo presencia en los sectores socioeconómicamente más desfavorecidos. Tal iniciativa se sintetiza en la siguiente frase de su fundador: “Fe y Alegría comienza donde termina el asfalto, donde no gotea el agua potable, donde la ciudad pierde su nombre” (FEDERACION INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA, 2005, p. 117).

A tal proyectó se suman pronto otras realidades y de hecho según Vaz (p. 395) “En América Latina, por ejemplo, la Congregación [del Amor de Dios] trabaja desde 1966 en colaboración con ‘Fe y Alegría’”.

El movimiento iniciado por Vélaz apuesta por una educación popular integral y de calidad, de modo que quienes tienen menos oportunidades y recursos puedan ser ellos mismos “los protagonistas de la transformación de la realidad” (FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA, ©2020).

Es importante señalar que Fe y Alegría se concibe a sí misma como un movimiento de educación popular integral “[...] porque entiende que la educación: abarca todas las dimensiones de la persona [...] integra los contextos familiar y comunitario [...] es un proceso orientado a formar ‘en y para la vida’ y ‘en y para el trabajo productivo’” (FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA, ©2020, s/p).

Debe decirse que el movimiento del padre Vélaz, aunque desde otros presupuestos antropológicos, persigue fines similares los planteados en la educación integral propuesta por pedagogos latinoamericanos como José Martí y Paulo Freire.

La similitud con los fines perseguidos por el primero es clara si se tiene en cuenta que para el cubano

Educar es depositar en cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá; salir a flote; es preparar al hombre para la vida. (SOCARRÁS SANCHEZ; SOCARRÁS SANCHEZ, 2010, p. 6-7).

Una segunda similitud entre la integralidad de la que hablan Martí y Vélaz viene dada por el hecho que el primero “concibió un sistema de formación integral donde debían combinarse los procesos de conocer, pensar, apreciar y actuar como vías para formar principios y valores” (WAINSZTOK, 2011, p. 29) y para el segundo la educación abarca todas las dimensiones de la persona, desarrollando actitudes y valores e integrando ciencia, técnica y trabajo.

Respecto a la similitud de intereses entre Vélaz y Freire, quizá el vínculo más notable esté en la idea de una educación popular en pro del desarrollo integral en el que cada persona sea protagonista. En ese sentido en el congreso XXXII internacional de Fe y Alegría realizado en Guatemala, se reafirmó que la identidad de este movimiento de Educación Popular Integral “exige la gestación de una propuesta educativa que los haga sujetos [a los desposeídos] de vida digna y de ciudadanía responsable” (LA EDUCACIÓN POPULAR..., 2008, p. 210).

Este protagonismo del sujeto también aparece en la propuesta de Freire que rechaza aquella

concepción bancaria de la educación, [donde] el educador (sujeto) se enfrenta al educando (objeto) [...] y sugiere pensar la educación como un esfuerzo que se dirige al ser humano como criatura “siempre abierta”, y que, por tanto, nunca puede o debe ser reducida a un mero objeto. (MENDIETA, 2008, p. 345).

La sugerencia del pedagogo Brasileño no solo se alinea con lo planteado por la idea de educación integral de Vélaz, sino con el movimiento personalista que valora no solo la subjetividad sino también la relacionalidad y la dialogicidad; aspectos que están en la raíz de los proyectos cosmopolitas de educación integral promovidos desde la UNESCO.

En proyectos cosmopolitas

Es interesante señalar que respecto a la educación integral ha habido un consenso político en entidades como la ONU y la UNESCO. Son de resaltar cuatro pronunciamientos que tales organismos han realizado. El primero es la declaración universal de los derechos humanos de 1948; el segundo es la convención de los derechos del niño de 1989; y adicionalmente los informes Faure (1973) y Delors (1996).

La declaración de los DDHH, en su artículo 26.2 manifiesta que el fin de la educación es: “tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y a reforzar el respeto a los derechos del hombre y de las libertades fundamentales” (ONU, 1948, p. 8).

Adicionalmente en el preámbulo del segundo documento mencionado, se lee que todo niño tiene derecho “al pleno y armonioso desarrollo de la personalidad”. Al igual que el documento anterior señala como finalidad de la

educación “el desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta su máximo potencial” (art 29.1) (ONU, 1990, p. 10).

El informe Faure de (1970-1972), llamado Aprender a ser, tiene como uno de sus conceptos claves el del “hombre completo” que comprende una “integridad física, intelectual, afectiva y ética del ser” (FAURE *et al.*, 1973, p. 236). Tal integridad lleva a que se pida tener en cuenta en la educación lo social, lo científico, lo tecnológico, lo artístico, lo profesional, lo manual, lo físico.

Por su parte en el informe Delors de (1993-1996), que lleva por título La educación encierra un tesoro, igualmente se atribuye una finalidad integral a la educación: “La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (DELORS *et al.*, 1996, p. 13).

Tales pronunciamientos pueden ser considerados como una suerte de proyectos educativos cosmopolitas o de ciudadanía mundial que pretenden “facilitar la convivencia en una sociedad cada vez más plural como lo es la actual” (VILAFRANCA MANGUÁN; BUXARRAIS ESTRADA, 2009, p. 115), sin por ello olvidar las tradiciones culturales ni que “la ciudadanía social es *conditio sine qua non* en la construcción de una ciudadanía cosmopolita” (CORTINA, 1997, p. 265).

Ahora bien, es en los informes Faure y Delors en los que se puede observar de modo más explícito la idea de educación integral y por ello serán expuestos haciendo antes referencia a la raíz personalista y humanista que hay en ellos. Este apartado final cerrará con una mención a las similitudes que tiene la idea de educación integral propuesta por la UNESCO con lo formulado al respecto en las leyes educativas tanto de España como de Colombia.

Raíz personalista

Es importante tener en cuenta que en la raíz de los proyectos cosmopolitas de la UNESCO está el movimiento personalista iniciado a mediados del siglo XX por Emmanuel Mounier, y al que son afines planteamientos como los de M Buber, G. Marcel y J. Maritain y de alguna manera de otros como E. Levinas y P. Ricoeur.

Para los personalistas la persona tiene dos dimensiones esenciales: interioridad y exterioridad. La primera afirma que el ser humano, a diferencia de los animales, no “solo vive para lo que tiene fuera de sí... [también es] capaz de una vida biográfica” (BARRIO MAESTRE, 1998, p. 121-122). Tal interioridad es la que permite a la persona dos actividades íntimas: entender y querer. La exterioridad afirma que la persona no solo vive para sí misma, sino que también está abierta a las demás. Por eso una de las máximas preocupaciones del movimiento

personalista es ayudar a descentrar la persona de sí misma; pues esta “no existe más que hacia el otro, no se conoce sino por medio del otro y no se encuentra más que en el otro [...]” (MOUNIER, 1962, p. 20).

Esta preocupación personalista se muestra muy bien en los trabajos de Martin Buber, para quien el ámbito de las relaciones humanas no se entiende sin la relación fundamental yo-tu, pues cuando un yo se dirige seriamente a un tú, este tu “no es ya una cosa entre las cosas” (BUBER, 1977, p. 12). Es importante destacar que cuando algunos críticos piden a Buber (1991, p. 693) que sustente tal planteamiento, él dice:

Debo repetirlo una vez más, no tengo ninguna doctrina. Solo indico algo, indico solo la realidad. Indico algo que realmente no ha sido observado, o que lo ha sido solo en parte. Tomo la mano a quien me escucha, y lo acompaño a la ventana. Abro la ventana y señalo lo que está fuera. No tengo nada que enseñar, sino que únicamente inicio un diálogo.

Esta cita da luces sobre dos categorías importantes para entender la educación integral desde un punto de vista personalista: el encuentro y el dialogo.

En la primera parte de la cita, muestra que Buber entiende la educación no tanto como instrucción, sino como un encuentro (BUBER, 1997, p. 83) con cada niño o adolescente real. En virtud de esto, lo primero que ha de reconocer un educador es que “cada clase está compuesta por una variedad de caracteres y talentos, temperamentos y habilidades [...]” (SIMON, 1991, p. 549). La última parte de cita sugiere que a partir del encuentro, en el que se acompaña a otro a conocer la realidad, se puede abrir un dialogo que haga posible desarrollar los poderes creativos del estudiante (BUBER, 2004, p. 94). Pero esto requiere que haya un dialogo verdadero, el cual “no es meramente el intercambio de palabras. Es más bien la respuesta de todo el ser a la alteridad del otro” (BUBER, 2004, p. 16).

Toda esta comprensión personalista de la educación es la que alimenta por una parte el humanismo integral de J. Maritain, que es esencial para entender la idea de educación integral que subyace en varios documentos de la UNESCO. Por otra parte, el enfoque personalista también influye notoriamente en Jacques Delors, quien presidió la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI de la UNESCO.

Protagonismo de Maritain

La importancia de Jacques Maritain (1882-1973) en la comprensión de educación integral propuesta desde UNESCO salta a la vista desde los orígenes de esta organización.

En efecto, este filósofo fue el jefe de la delegación francesa a la segunda conferencia General de la UNESCO (Noviembre de 1947), cuyo interés principal era la preparación de la declaración universal de los derechos del hombre. Como presidente de la primera sesión plenaria problematizó, en el discurso de apertura, el panorama babélico ante el cual debía definirse la acción educativa de la organización (UNESCO, 1948)

Ante tal situación propuso no tanto una unidad especulativa sino práctica, por ello para Maritain “El acuerdo ideológico necesario entre quienes trabajan para que la ciencia, la cultura y la educación contribuyan a establecer una paz verdadera, queda restringido a cierto conjunto de puntos prácticos y de principios prácticos de acción” (MARITAIN, 1947, p. 11).

El citado discurso no puede separarse de una concepción humanista, pues de hecho otra recomendación que hace el filósofo francés en su discurso es que se dediquen a las ciencias humanas el mismo interés que a las ciencias físicas (MARITAIN, 1947, p. 12). Tampoco puede desligarse del personalismo, pues en ese discurso también se declara que uno de los principios que fundamenta las propuestas hechas es que “la persona humana está dotada de una dignidad que el bien mismo de la comunidad presupone y debe respetar por sí misma, y tiene además [...] ciertos derechos fundamentales y ciertas obligaciones fundamentales” (MARITAIN, 1947, p. 13)

Cabe anotar que Maritain, gracias al personalismo, coloca a su humanismo el adjetivo de integral y dice que “para corresponder a este humanismo integral debería haber una educación integral” (MARITAIN, 2008, p. 124); en tal sentido afirma que “la educación del hombre es un despertar a la humanidad. [Por ello] lo que más importa en la empresa educativa es la apelación perpetua a la inteligencia y a la voluntad libre de los jóvenes” (MARITAIN, 2008, p. 27).

Tal forma de concebir la educación está en consonancia con lo que para el intelectual francés es el mérito real de autores como Pestalozzi, Rousseau y Kant: “el redescubrimiento de la verdad fundamental de que el agente principal y factor dinámico no es el arte del profesor, sino el principio interno de la actividad, el dinamismo interno de la naturaleza y de la mente” (MARITAIN, 2008, p. 55).

Como consecuencia de lo anterior Maritain señala, sin afán de exhaustividad, las disposiciones fundamentales que deben impulsarse en el agente principal de la educación (MARITAIN, 2008, p. 60-63). Tales disposiciones son: el amor a la verdad, el bien y la justicia, la apertura a la existencia, el sentido del trabajo bien hecho y el sentido de cooperación. También se pueden encontrar en Maritain algunas características de concepto de educación integral: gradualidad (que los contenidos sean proporcionados a la edad y a las circunstancias), comprensibilidad (no pedir nada sin explicación previa y sin asegurarse que se ha comprendido), moralidad (conquista de la libertad interior) y civilidad (valoración de la propia cultura)

Los informes de Faure y Delors

Es importante decir que la intervención de Maritain ante la UNESCO en noviembre de 1947 y su concepción personalista de educación integral, influyen tanto el informe realizado por Edgar Faure como el hecho por Jacques Delors.

Respecto al informe Faure, hay que decir en primer lugar que no se comparte la misma base antropológica. En efecto, reconociéndose en el informe UNESCO que el ser humano “Viene determinado por un conjunto de datos biológicos, fisiológicos, geográficos, sociológicos, económicos, culturales y profesionales cuya dosificación es en cada caso distinta” (FAURE *et al.*, 1973, p. 237); no se alude a la trascendencia tal como la entiende Maritain.

Pese a lo anterior las influencias del filósofo francés en el informe Faure se notan por ejemplo cuando se reconoce que la integralidad del hombre y de la educación es “uno de los temas fundamentales del pensamiento humanista de todos los tiempos” (FAURE *et al.*, 1973, p. 236). La influencia es aún más evidente cuando se afirma que

La pedagogía moderna tiene en cuenta al individuo, sus capacidades, sus estructuras mentales, sus intereses y motivaciones y sus necesidades. En este sentido es personalista. Concede una importancia capital al substrato de la educación: grupo o individuo. Con esta óptica, el enseñante ya no es el único agente activo... el sujeto mismo, el individuo en estado de educación deviene cada vez más un agente activo de su propia educación. (FAURE *et al.*, 1973, p. 191-192).

Aparte de los puntos de encuentro y desencuentro con Maritain en el informe Faure, ante la cambiante situación social y económica, se plantea la necesidad de la educación a lo largo de la vida; pues se considera que formarse para una determinada profesión en la edad juvenil y aspirar a trabajar en ello para el resto de la vida “Es un axioma fundamental de la educación tradicional que se derrumba” (FAURE *et al.*, 1973, p. 132) En tal sentido se lanza el desafío de un cambio profundo en los sistemas educativos y plantea una educación integral en la que se impulse:

Aprender a vivir; aprender a aprender, de forma que se puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda una vida; aprender a pensar de forma libre y crítica; aprender a amar el mundo y a hacerlo más humano; aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador. (FAURE *et al.*, 1973, p. 132).

Es interesante advertir que los cinco aprendizajes señalados por Faure (aprender a vivir, aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a amar y aprender a trabajar) se asemejan a las disposiciones fundamentales, que según Maritain, debería impulsar la educación integral y que fueron mencionadas antes.

Cabe anotar que la idea de educación integral compuesta por cinco aprendizajes que propone Faure, anticipa la formulación de los cuatro pilares para la educación del futuro que plantea el informe Delors (aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer); y además guardan gran relación con el personalismo y con el humanismo maritainiano.

Cabe anotar que Delors declaró su compromiso intelectual con el personalismo al decir: 1) “yo creo que el individuo es una persona y no simplemente un individuo, una persona no es atribuible a otra; esta persona no puede vivir sin participar en comunidades unidas entre sí” (ANTA, 2003, p. 105); y 2) al considerar fundamental el “respeto por el pluralismo político, ético y religioso” (ANTA, 2003, p. 115).

Adicionalmente las ideas de Delors se alinean con los planteamientos de Faure, haciendo énfasis en la necesidad de lograr “un buen equilibrio entre saber (teoría) y saber-hacer (práctica), para mejorar el contenido pedagógico del sistema educativo y preparar los jóvenes para el mundo del trabajo” (ANTA, 2003, p. 115). Cabe anotar que en el informe Delors se adoptó una perspectiva personalista; de hecho “Delors declaró que Jacques Maritain fue una de sus principales influencias, “mon inspiration profonde” (‘mi inspiración profunda’)” (ELFERT, 2015b, p. 2)

La influencia de Maritain en Delors se muestra de modo claro en el principio de unidad no ideológica sino práctica que permitió a los miembros de la comisión encargada del informe, quienes tenían cosmovisiones bastante heterogéneas, centrarse “en el concepto de “aprender a convivir”. Este concepto se consideró el más importante de los “cuatro pilares de la educación” y el principio rector del informe” (ELFERT 2015b, p. 3). Entre los aspectos inherentes a este pilar están: el desarrollo de “la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia – realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos – respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (DELORS *et al.*, 1996, p. 34).

Otra influencia de Maritain se puede ver respecto al principio de “aprender a ser” el cual implica superar la visión instrumentalista de la educación y plantear más bien que ella “debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros” (DELORS *et al.*, 1996, p. 96). En efecto, para Maritain (2008, p. 27) “la educación del hombre es un despertar a la humanidad”. Y entre las capacidades que, según el informe, hacen florecer la persona están: la “capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal... memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar [...]” (DELORS *et al.*, 1996, p. 34).

Los pilares que completan la educación integral tal como la propone el informe Delors son: “aprender a conocer” y “aprender a hacer”.

El aprender a conocer, supone “aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida” (DELORS *et al.*, 1996, p. 34). En ese sentido propone combinar conocimientos generales con la profundización respecto a algunos temas.

Finalmente hay que decir que el aprender a hacer en el informe Delors se propone para

adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. [para] aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia. (DELORS *et al.*, 1996, p. 34).

Habiendo expuesto lo anterior, hay que decir que el humanismo integral, de Maritain sigue influyendo los planteamientos hechos desde la UNESCO, que en su “nueva agenda de la educación para después de 2015 [...] reafirma una visión humanista e integral de la educación como derecho humano primordial y elemento fundamental del desarrollo personal y socioeconómico” (UNESCO, 2014, p. 3).

Es importante agregar que de los informes UNESCO el que parece haber sido tenido mayor aceptación es el Delors. En efecto, el informe Faure según Elfert (2015a, p. 94) “es más un ejercicio intelectual de alto vuelo” del que el mismo comité ejecutivo de la organización deploró que “no propusiera una ‘tipología de la educación’ y una ‘metodología para reformar la educación, lo cual le habría dado un carácter más realista y práctico” (ELFERT, 2015a, p. 94). La misma investigadora afirma que en cambio el informe Delors provocó iniciativas en varios países y que su propuesta de “los cuatro pilares de la educación se convirtieron en un Slogan (sic.) [...] [tanto que] aún son citados en informes de políticas [educativas] y en la literatura académica” (ELFERT, 2015a, p. 94-95). A pesar de esto, también hay que decir con Elfert (2015a, p. 95) que “hay poca evidencia de hasta qué punto el reporte realmente influenció las políticas mundiales”.

Al hilo de lo anterior es de resaltar que en las políticas educativas de países como España y Colombia late la idea de educación integral propuesta en el informe Delors. En virtud de esto y a modo de colofón se citan algunos apartes donde se nota la vigencia del concepto antedicho, en leyes que rigen los diferentes niveles educativos de los países mencionados.

Por una parte en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que rige la educación en España, dice que la finalidad de la educación infantil es “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas” (art. 2) (ESPAÑA, 2013). Por su parte la Ley 115/94, que rige la educación en Colombia, dice que en ese mismo nivel educativo la finalidad de la

educación es ofrecer un “desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual [...]” (art. 15) (COLOMBIA, 1994).

La LOMCE establece que en la educación primaria se ofrecen una serie de asignaturas “con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad [...]” (art. 16) (ESPAÑA, 2013). Algo análogo plantea la Ley 115/94 en su artículo 21 (COLOMBIA, 1994).

La permanencia de una educación integral también se puede colegir a partir de lo dispuesto en ambas legislaciones respecto a los niveles de educación secundaria, bachillerato y formación profesional (FP en España) o educación no formal (Colombia). En este último caso la LOMCE dice que la finalidad de la FP es “contribuir al desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática” (art. 39); y la Ley 115/94 dice que este nivel educativo “promueve el perfeccionamiento de la persona humana [...] y la participación ciudadana y comunitaria” (art. 37) (COLOMBIA, 1994).

Es necesario afirmar que la comparación hecha no es un análisis exhaustivo de las legislaciones de dos países, pero si da pistas acerca de la forma en que el concepto educación integral, propuesto desde la UNESCO e inspirado en el personalismo y el humanismo maritainiano, late en ellas.

Conclusión

El concepto educación integral, en la historia de la educación y en diferentes proyectos pedagógicos, se ha sido asumido de muy diversas maneras dependiendo del planteamiento antropológico, social o político dominante. En efecto, el recorrido hecho mostró tanto la permanencia como la presencia y vigencia del concepto en cuestión.

En primer lugar el tópico educación integral es un concepto típicamente moderno, que estuvo presente en proyectos de pedagogos progresistas y esencialistas de finales del siglo XIX y principios del XX. De hecho, en los primeros se aspiraba a la formación de un hombre nuevo que abarcara trabajos manuales, idiomas, arte, ciencias y humanidades. En los segundos la educación integral contempla el desarrollo de lo corporal, social, afectivo, intelectual, y religioso.

En segundo lugar el concepto educación integral está presente en proyectos de educación popular interesada en la liberación y progreso de los más desfavorecidos, tal como lo fueron las propuestas de Usera y Vélaz construidas a partir de presupuestos antropológicos esencialistas. Por ejemplo Usera se interesó por ofrecer una educación integral que mejorara la precaria condición de nativos, inmigrantes pobres y esclavos; haciendo énfasis en la mujer. Por su parte el padre Vélaz orienta su iniciativa educativa hacia personas que viven en sectores en donde ni siquiera se tienen las necesidades básicas satisfechas.

En tercer lugar los aquí llamados proyectos cosmopolitas, representados en las propuestas lanzadas por los informe Faure y Delors, plantean la vigencia de una educación integral basada ya sea en el aprender a vivir; aprender a aprender, aprender a pensar y aprender a amar (Faure); o ya sea en el aprender a ser, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a hacer (Delors).

En síntesis la integralidad en la educación, presente en los proyectos esencialistas, progresistas y de educación popular, se puede leer por una parte como un constructo tendiente a vencer el dualismo que suele establecerse entre cierta educación tradicional, interesada en el espíritu y desinteresada por el desarrollo de las personas; y educación progresista y popular que se interesa en la transformación de la realidad y el desarrollo social; pues como se vio estos proyectos pretenden abarcar a su modo, todas las dimensiones humanas. Por otra parte el concepto de educación integral permea los planteamientos educativos impulsados desde la ONU y UNESCO en los cuales se habla de educar teniendo en cuenta a todo el individuo y toda su vida. Se nota pues que lo propuesto desde tales organismos en primer lugar da cuenta de la referencia a la educación integralidad que hay tanto en los proyectos esencialistas o progresistas, como en las leyes educativas. Adicionalmente se muestra la urgencia, para esta sociedad planetaria, de los postulados personalistas y humanistas.

Submissão: 12/10/2020

Revisão: 21/11/2020

Aprovação: 05/12/2020

Notas

1 Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación por la Universidad de Valladolid (UVa), España (2018). Doctor en Filosofía por la Universidad de Antioquia (UdeA), Medellín, Colombia (2017). Magister en Comunicación Educativa por la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), Colombia (2010). Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas por la Universidad Católica de Oriente (UCO), Rionegro, Colombia (2002). Investigador externo del Centro Transdisciplinar de Investigación en Educación (CETIE-UVa). E-mail: jorgeivanhoyos@gmail.com.

Referencias

ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, José. **Análisis de un modelo de educación integral**. 2003. Tesis (Dctoral) – Universidad de Granada, Granada, 2003. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/4438>. Acesso em: 7 jul. 2020.

ANTA, Claudio Giulio. L'itinerario di Jacques Delors. Tra idee e pragmatismo. **Il Politico**, v. 68, n. 1, p. 103-142, 2003. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/43102039>. Acesso em: 7 jul. 2020.

- AVILÉS FARRÉ, Juan. **Francisco Ferrer y Guardia**: pedagogo, anarquista y mártir. Madrid: Marcial Pons Historia, 2006.
- BARRIO MAESTRE, José María. **Elementos de antropología pedagógica**. Madrid: Rialp. 1998.
- BUBER, Martin. **Yo y Tu**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision, 1977.
- BUBER, Martin. Replies to my critics. *In*: SCHILPP, Paul; FRIEDMAN, Maurice (ed.). **The philosophy of Martin Buber**. La Salle, Illinois: Open Court Publishing Company, 1991.
- BUBER, Martin. **Dialogo**. Elementos de lo interhumano. Distancia originaria y relación. Barcelona: Riopiedras, 1997.
- BUBER, Martin. **Between man and man**. London, New York: Routledge, 2004.
- CANES GARRIDO, Francisco. Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España. **Revista Complutense de Educación**, v. 10, n. 2, p. 149-166, 1999. Disponible em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9999220149A/17151>. Acceso em: 7 jul. 2020.
- COLOMBIA. **Ley nº 115, de Febrero 8 de 1994**. Por la cual se expide la ley general de educación. Santafé de Bogotá, D.C., 8 feb. 1994. Disponible em: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Acceso em: 7 jul. 2020.
- CONTRERAS, Cesar Augusto. **Educación rural en Caldas**: el proyecto de escuela nueva. Manizales, Colombia: Universidad Nacional, 2006.
- CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo**: Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Akal, 1997.
- COTORRUELO SENDAGORTA, Agustin. **Educación y desarrollo**. Madrid: Comisaría del Plan de Desarrollo Económico y Social, 1967.
- CUBILLOS BERNAL, Julio Santiago. **Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento pedagógico y filosófico de John Dewey**. Cali: Universidad del Valle, 2007.
- DEL VALLE LÓPEZ, Angela. Una pedagogía para la educación integral en la obra de Pedro Poveda: desarrollo de las capacidades y actitudes físicas. **Historia de la Educación**, n. 14, p. 173-196, 1995. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87505>. Acceso em: 7 jul. 2020.
- DELGADO CRIADO, Buenaventura. Mentalidad cristiana y pensamiento pedagógico de la Iglesia en España: pedagogos cristianos y sus escritos sobre educación. *In*: BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, Bernabé. (coord.). **Historia de**

la acción educadora de la Iglesia en España. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1997. vol. 2, p. 99-127.

DELORS, Jacques *et al.* **La educación encierra un tesoro.** Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Paris: Santillana, UNESCO, 1996.

ELFERT, Maren. UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. **European Journal of Education**, v. 50, n. 1, p. 88-100, 2015a.

ELFERT, Maren. Aprender a convivir: una revisión del humanismo del informe Delors. En: UNESCO. **Investigación y prospectiva en educación.** Paris: UNESCO, 2015b. (Documentos de Trabajo ERF, No. 12). Disponible em: https://reduca-al.net/files/observatorio/estudios/Aprender_a_convivir_una_revision_del_humanismo_del_informe_delors_Unesco.compressed.pdf. Acceso em: 7 jul. 2020.

ESPAÑA. Ley orgánica 8, de 9 de diciembre 2013. Para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). **Boletín Oficial del Estado (BOE)**, 10 dec. 2013. Disponible em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>. Acceso em: 7 jul. 2020.

FAUBELL ZAPATA, Vicente. La actividad educadora institucional: universidades pontificias, católicas, institutos superiores de enseñanza de la Iglesia española. *In*: BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, Bernabé. (coord.). **Historia de la acción educadora de la Iglesia en España.** Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1997. vol. 2, p. 492-511.

FAURE, Edgar *et al.* **Aprender a ser.** La educación del futuro. Madrid: Alianza Editorial, UNESCO, 1973.

FEDERACION INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA. **Palabras de Fe y Alegría.** Citas inspiradoras del Padre José María Vélaz. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, Editorial Exlibris, 2005.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA. **Quiénes somos.** Historia. ©2020. Disponible em: <https://www.feyalegria.org/historia/>. Acceso em: 7 jul. 2020.

FERNÁNDEZ ALONSO, Rubén. La ingenuidad de un viaje platónico. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, n. 19, p. 161-168, 1994. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117818#>. Acceso em: 7 jul. 2020.

GARCÍA-VELASCO, José. Taller de ciudadanos. La educación integral en la Institución Libre de Enseñanza. **Participación Educativa**, v. 4, n. 6, p. 63-72, 2015. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155231#>. Acceso em: 7 jul. 2020.

IYANGA PENDI, Augusto. **La educación contemporánea**. Teorías e instituciones. Valencia: Nau Llibres, 1996.

LA EDUCACIÓN POPULAR hoy y su concreción en nuestras. Prácticas educativas formales y no formales. *In*: CARRASCO, Luis (comp.). **Pensamiento de Fe y Alegría**. Documentos de los Congresos Internacionales 1984-2007. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría, Editorial Corripio, 2008. p. 201-222. Disponible em: <http://www.feyalegria.org.gt/files/identidad/Pensamientos%20FyA%20congresos%20Internacionales%20.pdf>. Acceso em: 7 jul. 2020.

LÓPEZ-PELÁEZ CASELLAS, María Paz. El papel de la música y las artes en una educación integral. **Arte y movimiento**, n. 3, p. 44-51, p. 2010. Disponible em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5638961>. Acceso em: 7 jul. 2020.

MARITAIN, Jacques. **Posibilidades de cooperación en un mundo dividido**. Méjico, 1947. Disponible em: http://www.jacquesmaritain.com/pdf/09_FP/07_FP_DiscUNE.pdf. Acceso em: 7 jul. 2020.

MARITAIN, Jacques. **La educación en la encrucijada**. Madrid: Ediciones Palabra, 2008.

MENDIETA, Eduardo. Educación liberadora. En: HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo (Ed.). **Enciclopedia Iberoamericana de filosofía: Filosofía de la educación**. Madrid: Trotta, 2008. p. 341-356.

MOUNIER, Emmanuel. **El personalismo**. Buenos Aires: EUDEBA, 1962.

ONU. **Declaración Universal de Derechos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponible em: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>. Acceso em: 7 jul. 2020.

ONU. **Convención sobre los Derechos del Niño**. Paris: ONU, 1990. Disponible em: <https://www.refworld.org/es/docid/50ac92492.html>. Acceso em: 7 jul. 2020.

OSPINA CRUZ, Carlos Arturo. Presencias escolanovistas en el marco del proceso de apropiación de la ley 39 de 1903 en Antioquia (Colombia). **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 27-50, 2012. Disponible em: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/3002/1/OspinaCarlos_2012_presenciasescolanovistas.pdf. Acceso em: 7 jul. 2020.

SIMON, Ernst. Martin Buber, The Educator. *In*: SCHILPP, Paul; FRIEDMAN, Maurice (ed.). **The philosophy of Martin Buber**. La Salle, Illinois: Open Court Publishing Company, 1991.

SOCARRÁS SANCHEZ, Sonia; SOCARRÁS SANCHEZ, Susana. Ideas pedagógicas martianas y su vigencia en el sistema educacional cubano. **Humanidades Médicas**, v. 10, n. 3, p. 1-15, 2010.

Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202010000300006&lng=en&tlng=en. Acesso em: 7 jul. 2020.

SOLER, Joan; VILANOU, Conrad. Apuntes para la pedagogía del siglo XXI: del debate postmoderno a un nuevo humanismo pedagógico. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 2, p. 11-29, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/26136/15251>. Acesso em: 7 jul. 2020.

TORREGO EGIDO, Luis. **La Educación Popular a través de la Canción de Autor (años 1960-1980)**. 1997. Tesis (Doctoral) – Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 1997.

UNESCO. Se aprobó el Programa de 1948. **El Correo**, p. 1-7, 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000736/073649so.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

UNESCO. **Documento de posición sobre la educación después de 2015**. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

VILAFRANCA MANGUÁN, Isabel; BUXARRAIS ESTRADA, Maria Rosa. La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. **Revista Española de Pedagogía**, n. 279, p. 115-130, 2009. Disponível em: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2009/01/242-07.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

VON ZUBEN, Newton Aquiles; & GALLO, Silvia. Filosofía, política y educación: sobre la libertad. *In*: HOYOS VAZQUEZ, Guillermo (ed.). **Filosofía de la educación**. Madrid: Trotta, 2008. p. 179-206.

VAZ, Teresa Bernadete. **Jerónimo Mariano Usera y Alarcón y su obra**. Un precursor de la pedagogía social. 1998. Tesis (Doctoral) – Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1998.

WAINSZTOK, Carla. José Martí, precursor de la pedagogía nuestroamericana. **Ensayos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 27-42, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/5817/5685>. Acesso em: 7 jul. 2020.

YUS RAMOS, Rafael. Educación integral y educación democrática. Barbecho. **Revista de Reflexión Socioeducativa**, n. 1, p. 12-15, 2002. Disponível em: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO1/A3B1.PDF>. Acesso em: 7 jul. 2020.

Universidade Católica do Salvador: sessenta anos de amor à busca da verdade

ELTON SANTANA DOS SANTOS¹

GIORGIO BORGHI²

SILVANA SÁ DE CARVALHO³

Resumo: Na iminência da celebração dos sessenta anos da Universidade Católica do Salvador, o presente artigo pretende desenvolver uma reflexão sobre a identidade e a missão de uma universidade católica diante dos desafios do mundo atual. Depois de uma breve contextualização histórica do surgimento da instituição, apresenta-se uma releitura das quatro características consideradas por João Paulo II como essenciais de uma Instituição de Ensino Superior Católica: a sua inspiração cristã, a busca incessante pelo conhecimento da verdade, a relação com a Igreja e o empenho institucional a serviço da família humana. Trata-se de uma releitura que visa destacar o caráter acadêmico-universitário e universalista da qualificação ‘católica’, superando uma visão estritamente religiosa/confessional e recuperando a inspiração cristã e a relação com a Igreja como dimensões que qualificam a busca incessante da verdade e o compromisso a serviço da humanidade. Na esteira dessas reflexões, o artigo finaliza analisando os desafios colocados pelo contexto atual e a importante contribuição que as universidades católicas podem oferecer.

Palavras-chave: Universidade católica. Verdade. Racionalidade. Mudança.

Catholic University of Salvador: sixty years of love for the search for truth

Abstract: With the imminent celebration of the sixtieth anniversary of the Catholic University of Salvador, this article intends to reflect upon the identity and the mission of a Catholic University in the face of the challenges of the modern world. After a brief historical contextualization of the emergence of the Institution, a rereading is offered of the four characteristics considered by John Paul II as essential in a Catholic Higher Education Institution, which are: its Christian inspiration; the incessant search for truth; the relationship with the Church and the institutional commitment to service to the human family. This rereading focuses on highlighting the university and universalist academic character of the qualification ‘Catholic’, overcoming a strictly religious/confessional view, and restoring a Christian inspiration and the relationship with the Church as aspects which qualify, respectively, the incessant search for truth and the

commitment to service to humanity. In the wake of these reflections, the article ends by analyzing the challenges made by the current context and the important contribution that Catholic Universities may offer.

Keywords: Catholic University. Truth. Rationality. Change.

Universidad Católica del Salvador: sesenta años de amor a la búsqueda de la verdad

Resumen: En la inminencia de la celebración de los sesenta años de la Universidad Católica de Salvador, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la identidad y misión de una Universidad Católica, en vista de los desafíos del mundo actual. Después de una breve contextualización histórica sobre el surgimiento de la Institución, se presenta una relectura de las cuatro características consideradas por Juan Pablo II como esenciales de una Institución de Educación Superior católica, a saber: su inspiración cristiana; la búsqueda incesante del conocimiento de la verdad; relación con la Iglesia y el compromiso institucional con el servicio a la familia humana. Se trata de una relectura que pretende poner de relieve el carácter académico y universalista de la cualificación “católica”, superando una visión estrictamente religiosa/ confesional, recuperando la inspiración cristiana y la relación con la iglesia como dimensiones que califican, respectivamente, la búsqueda incesante de la verdad y el compromiso al servicio de la humanidad. Con base en estas reflexiones, el artículo concluye analizando los retos planteados por el contexto actual y la importante contribución que las Universidades Católicas pueden ofrecer.

Palabras clave: Universidad Católica. Verdad. Racionalidad. Cambio.

Introdução

O atual momento vivenciado pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), marcado pela celebração dos seus sessenta anos de existência, torna propícia a reflexão acerca da sua identidade e missão.

A identidade de uma pessoa é formada por um conjunto de elementos e características que a tornam única e distinta das demais. Hoje, tem-se enfatizado cada vez mais a ideia de que a identidade é uma realidade em constante aprimoramento e que se forma a partir da combinação de experiências, valores, legados, elementos biogenéticos e socioculturais. É precisamente esse caráter dinâmico que caracteriza o processo de formação da identidade que dota os sujeitos de qualidades e habilidades, como a criatividade e a flexibilidade, importantes para garantir o seu desenvolvimento e evolução diante de novos contextos e desafios.

Hoje, passados sessenta anos de sua fundação, a UCSal deseja, ao se debruçar sobre a sua própria trajetória, contribuir, por meio do presente artigo, com a reflexão acerca da identidade e missão das universidades católicas diante de alguns desafios educacionais que marcam a época atual.

Breve contextualização histórica acerca do seu surgimento

A história da educação superior brasileira, se comparada à de demais países latino-americanos, possui características e ritmos que lhe são inteiramente próprios. Enquanto, em países de colonização espanhola, a origem das primeiras instituições universitárias data dos séculos XVI e XVII, a exemplo da Universidad Autónoma de Santo Domingo, criada em 1538, no território que hoje corresponde à República Dominicana, ou da Universidad Nacional Mayor de San Marcos, fundada em 1551, em Cuzco, no Peru, por aqui as primeiras universidades somente foram fundadas a partir do século XX (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007)⁴.

Os motivos que fizeram com que só tão tardiamente se fundassem no Brasil as primeiras instituições universitárias são diversos, no entanto o mais evidente deles certamente lança raízes no modo como Portugal realizava a administração de suas colônias. A esse respeito, Aguilar (s/d, s/p) afirma:

Os reis de Espanha [...] concebiam a conquista como a criação de uma federação de vice-reinados, cada um dotado de uma réplica das instituições fundamentais, incluindo a universidade. Em contraste, a monarquia portuguesa optou por uma administração que concentrava o poder na península (a educação superior permanecia na Universidade de Coimbra), daí não ter permitido a criação de universidades no Brasil.

O estudo do surgimento das instituições universitárias em solo brasileiro revela, no entanto, que tais instituições tiveram antecedentes históricos importantes. Inicialmente, ainda em período colonial, antes mesmo da vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, foram criadas escolas de educação superior voltadas à formação profissional em áreas clássicas do conhecimento, como Medicina, Direito e Engenharia – com fins, sobretudo, militares –, que visavam suprir as lacunas da colônia. Essas escolas profissionais, em muitos casos, foram consideradas como as bases sobre as quais se edificaram as primeiras instituições universitárias do nosso país. A Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho (1792) e o Hospital de Vila Rica (1801) são exemplos de algumas das mais antigas instituições de ensino fundadas em nosso país⁵.

No bojo do desenvolvimento dessas primeiras inaugurações, o estado baiano também registrou algumas fundações importantes: os jesuítas, que desempenharam papel singular para a expansão do sistema de ensino nos países católicos, fundaram em Salvador, no ano de 1572, o seu primeiro curso de Filosofia, chamado de Colégio da Bahia, que, segundo relatos históricos da época, foi assumindo aos poucos “a feição de uma verdadeira universidade e passou a conceder graus de bacharel, licenciado e mestre em artes” (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p. 1781). Além dessa instituição, outra importante criada em território soteropolitano, no ano de 1808, foi a Academia Médi-

co-Cirúrgica da Bahia, primeira escola de Medicina do país e que se tornou antecessora da atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia.

Apesar dos avanços ocorridos com a criação das citadas instituições de ensino e dos inúmeros apelos oriundos de diversos setores da sociedade, desde o período colonial, em prol da criação de instituições universitárias, a discussão encontrou muitos impasses: havia debates sobre o local e o número das universidades que deveriam ser criadas. Discutia-se ainda acerca de quais seriam as fontes de recursos ou quais modelos de administração seriam adotados. Após inúmeros impasses, a questão foi resolvida por meio de uma ampla reforma do sistema de ensino brasileiro, empreendida em 1915 pelo então ministro da Justiça, Carlos Maximiliano Pereira dos Santos. A reforma de Maximiliano fixou normas que permitiram a efetiva criação de instituições universitárias por todo país.

A partir da década de 1920, o Brasil registrou a fundação de suas primeiras instituições universitárias, o que normalmente, conforme já evidenciado antes, ocorria por meio de um processo de justaposição de escolas superiores já existentes⁶. No bojo desse processo de expansão inicial, as instituições religiosas tiveram um papel decisivo: é precisamente nesse contexto que surgiram as primeiras Instituições de Ensino Superior, de natureza confessional, em nosso país, em um processo que se iniciou, sobretudo, pela região Sudeste e se expandiu pelas demais regiões.

Foi nesse cenário em que nasceu, no ano de 1961, a Universidade Católica do Salvador (UCSal), fundada por seu primeiro grão-chanceler e arcebispo primaz da Bahia, Dom Augusto Álvaro Cardeal da Silva, como umas das mais antigas do país e como a segunda instituição de ensino superior do estado da Bahia, precedida somente pela Universidade Federal da Bahia, criada em 1946.

A UCSal, também conhecida pelo povo baiano como “Católica do Salvador”, ou simplesmente como “Católica”, foi criada com intuito “de preservar uma identidade e uma unidade de formação do ensino superior inspirada no ideário cristão” (UCSAL, 2016, p. 16). O seu processo de formação se deu, de acordo com costume da época, por meio da reunião de escolas profissionais já existentes, conforme se encontra detalhado no art. 4º, do seu primeiro estatuto: Faculdade Católica de Filosofia da Bahia (1955); Escola de Serviço Social da Bahia (1956); Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (1958); Faculdade Católica de Direito da Bahia (1960); Faculdade Católica de Ciências Econômicas (1960).

A UCSal, fundada com a finalidade de “contribuir [...] para o aprimoramento da cultura e da educação”, de “estimular a investigação” e de favorecer “o desenvolvimento da solidariedade humana” (UCSAL, 1961, art. 2), completa, em 2021, sessenta anos de história: uma trajetória marcada por enfrentamentos de momentos históricos complexos, a exemplo do período do regime militar, mas, sobretudo, caracterizada pela busca incessante da verdade e pela contribuição acadêmico-científica que vem sendo oferecida para a construção da sociedade baiana.

O seu caráter de universidade católica

A UCSal nasceu graças à iniciativa da Igreja Católica, possuindo um claro intuito de ser uma presença cristã no meio universitário, conforme outras iniciativas que se desenvolviam no Brasil da primeira metade do século XX.

Na cultura da modernidade, pelo fato de ter se tornado cada vez mais comum a tendência por situar fé e razão em espaços não apenas distintos, mas até antagônicos, é premente a necessidade de se debruçar sobre alguns questionamentos: qual é o significado de uma instituição de ensino se definir como católica? Que características qualificam uma universidade confessional, distinguindo-a das demais?

O Concílio Vaticano II, em documento dedicado especificamente ao tema da educação, Declaração *Gravissimum Educationis*, apresenta as coordenadas fundamentais das Instituições de Educação Superior Católicas:

A Igreja acompanha igualmente com zelosa solicitude as escolas de nível superior, sobretudo as Universidades e as Faculdades. Mais ainda naquelas que dela dependem, procura de modo orgânico que cada disciplina seja de tal modo cultivada com princípios próprios, método próprio e liberdade própria da investigação científica, que se consiga uma inteligência cada vez mais profunda dela, e, consideradas cuidadosamente as questões e as investigações atuais, se veja mais profundamente como a fé e a razão conspiram para a verdade única, segundo as pisadas dos doutores da Igreja, mormente de S. Tomás de Aquino. (PAULO VI, 1965a, n. 10).

Esse texto conciliar, publicado quatro anos após a fundação da UCSal, ajuda a entender como considerar corretamente o caráter de universidade católica. Em primeiro lugar, é importante destacar a importância dada ao “método próprio e liberdade própria da investigação científica”. O fato de uma Instituição de Ensino Superior ser católica não muda em nada o respeito ao rigor científico e aos “princípios próprios” de cada disciplina. Ainda, a Declaração recomenda a criação de universidades católicas em diversas partes do planeta, mas acrescenta: “de tal maneira, porém, que brilhem não pelo número, mas pela dedicação à ciência” (PAULO VI, 1965a, n. 10).

Somente depois de colocar em primeiro lugar o rigor científico em considerar “cuidadosamente as questões e as investigações atuais”, aparece o que define o caráter católico da universidade: descobrir “como a fé e a razão conspiram para a verdade única”, com referência à doutrina tradicional da Igreja, em particular ao pensamento de São Tomás de Aquino. Esse grande homem de fé e de pensamento estava profundamente convencido de que não existem duas verdades distintas a respeito de um mesmo assunto: uma verdade de fé, de um lado, e uma verdade científica, do outro. A verdade é única, porque única é sua origem. Portanto, a fé e a ciência serão somente modalidades distintas, cada uma

com um método e um estatuto próprio, mas complementares, para a busca de uma verdade que é única. Essa visão da complementaridade de razão e fé será então, segundo o Concílio Vaticano II, o que caracteriza uma Instituição de Ensino Superior Católica.

No ano de 1990, com o intuito de retomar e aprofundar as questões relacionadas à educação católica, o Papa João Paulo II publicou a Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*. O mérito desse documento encontra-se no fato de que essa é a primeira reflexão orgânica feita pela Igreja sobre as universidades católicas (JOÃO PAULO II, 1990), uma vez que a *Sapientia Christiana*, publicada em 1979, era destinada especificamente às faculdades e universidades eclesiais, ou seja, “aquelas que se ocupam dum modo especial da Revelação cristã e de tudo aquilo que com esta anda relacionado e, por conseguinte, que mais intimamente estão em conexão com a sua própria missão de evangelizar” (JOÃO PAULO II, 1979, Proêmio, III). Outro ponto que confere relevância à *Ex Corde Ecclesiae* é o fato de que o seu autor é alguém que possui experiência e envergadura eclesial e, ao mesmo tempo, acadêmica.

Isto posto, apresentamos a seguir uma nossa releitura das quatro características consideradas por João Paulo II como essenciais de uma Instituição de Ensino Superior Católica, quais sejam: a sua inspiração cristã; a busca incessante pelo conhecimento da verdade; a relação com a Igreja; e o empenho institucional a serviço da família humana.

A inspiração cristã

Na *Ex Corde Ecclesiae*, o papa João Paulo II oferece um dado importante para entender como a inspiração cristã se relaciona com a atividade acadêmica.

Com efeito, as descobertas científicas e tecnológicas, se, por um lado, comportam um enorme crescimento econômico e industrial, por outro exigem evidentemente a necessária e correspondente procura do significado, a fim de garantir que as novas descobertas sejam usadas para o bem autêntico dos indivíduos e da sociedade humana no seu conjunto. Se é da responsabilidade de cada Universidade procurar um tal significado, a Universidade Católica é chamada dum modo especial a responder a esta exigência: **a sua inspiração cristã** consente-lhe incluir a dimensão moral, espiritual e religiosa na sua investigação e avaliar as conquistas da ciência e da técnica na perspectiva da totalidade da pessoa humana. (JOÃO PAULO II, 1990, n. 7, grifos nossos).

Se, enquanto *universitas*, ela investiga todo tipo de conhecimento e contribui para as descobertas científicas e tecnológicas, enquanto “católica” encontra na inspiração cristã um diferencial na “procura do significado”, que pode garantir ao conhecimento científico sua finalidade autenticamente humana e social.

Quando falamos de conhecimento científico e de procura do significado, estamos reconhecendo que existem dois níveis ou duas dimensões da verdade: uma factual e outra interpretativa. A verdade factual é a verdade objetiva, que procura descobrir como de fato as coisas estão. É uma verdade relacionada à simples constatação e descrição da realidade, seja ela qual for, e qualifica o tipo de verdade que a ciência procura e proclama. A verdade interpretativa, por sua vez, visa entender o porquê das coisas, o seu significado. Essa verdade é muito mais complexa e menos objetiva que a anterior, porque se aventura em um território de difícil verificação “científica”, mas de profunda relevância e implicação existencial.

A verdade puramente factual, que se traduz nas descobertas científicas e tecnológicas, é algo muito importante e útil para a nossa existência no mundo, mas se relaciona sempre, de alguma forma, com verdades interpretativas. Todo mundo tem convicções e crenças com as quais procura dar significado a tudo que descobre e vive. De fato, não existe verdade factual completamente desvinculada da verdade interpretativa (Nietzsche chega ao extremo de dizer que não existem fatos; existem apenas interpretações⁷). E a verdade interpretativa é aquela que mexe mais profundamente com a nossa vida, porque é a que confere sentido à nossa existência.

Mas, se não existe verdade factual desvinculada da verdade interpretativa, podemos dizer também que não existe ciência sem algum tipo de “fé”, nem fé sem ciência, porque, assim como não existem fatos sem interpretações, não podem existir interpretações sem algum fato a ser interpretado. Isso significa que a verdade que realmente interessa é algo que se encontra em uma dimensão que ultrapassa o puro dado científico e requer o recurso também a uma racionalidade interpretativa, capaz de conferir significado e valor humano aos dados da ciência.

É justamente nessa dimensão interpretativa que a dimensão factual da verdade está inextricavelmente atrelada, que a inspiração cristã se torna determinante, porque tal inspiração entende o conhecimento humano como essencialmente aberto à transcendência de um mistério, que é considerado como nascente e foz de tudo. Em um escrito sobre a educação, anterior à sua eleição pontifical, o Papa Francisco observava: “Nossa compreensão não é a luz do mundo [...]. O pior que pode ocorrer a um ser humano é deixar-se levar inadequadamente pelas ‘luzes’ da razão. Ele vai se tornar um intelectual ignorante” (BERGOGLIO, 2013, p. 42).

Essa inspiração cristã se traduz em uma atitude de espírito que sabe articular o saber com o pensar, sempre aberta ao mistério da alteridade: alteridade da natureza, dos outros, do outro. Trata-se de uma atitude de espírito que podemos chamar de espiritualidade. Sim, o nosso mundo precisa de espiritualidade, e as universidades católicas deveriam contribuir para a criação e difusão de uma espiritualidade do conhecimento, com fundamentação científica, que não pressupõe necessariamente uma espiritualidade “religiosa”, mas que com ela pode dialogar

e se articular. Essa espiritualidade do conhecimento é um elemento que deve ajudar a interpretar a palavra “católica” em sentido universitário e universalista, e não em sentido estritamente confessional.

Com isso, a inspiração cristã das universidades católicas faz com que essas instituições se distingam ainda pelo modo como dialogam com a sociedade contemporânea. A palavra “católica”, no seu sentido literal – em grego, *katholikos* (καθολικός) quer dizer aquilo que é conforme o todo –, reforça o próprio significado da palavra “universidade”: os dois termos evocam a universalidade. Ser universidade católica, portanto, significa se engajar com a universalidade do conhecimento, em uma atitude de diálogo com todo mundo, a partir da perspectiva cristã da transcendência da verdade. Nesse diálogo com todo mundo, a inspiração cristã nos lembrará constantemente que:

É essencial convencer-mos da prioridade da ética sobre a técnica, do primado da pessoa sobre as coisas, da superioridade do espírito sobre a matéria. A causa do homem só será servida se o conhecimento estiver unido à consciência. Os homens da ciência só ajudarão realmente a humanidade se conservarem o sentido da transcendência do homem sobre o mundo e de Deus sobre o homem. (JOÃO PAULO II, 1990, n. 18).

Em suma, a capacidade de dialogar com o mundo contemporâneo, deixando-se tocar e inspirar por suas questões e problemas, é uma das expectativas que tanto a *Ex Corde Ecclesiae*, do João Paulo II (1990), como a *Veritatis Gaudium*, do Papa Francisco (2017), nutrem com relação às instituições católicas de ensino.

A busca incessante pelo conhecimento da verdade

A busca pela verdade é, na perspectiva do Papa João Paulo II, um dado eminentemente antropológico: o ser humano é, por natureza, um investigador que busca compreender a verdade sobre si, sobre a sua origem e sobre o sentido da sua própria existência. A universidade católica, nessa perspectiva, é entendida como a *universitas magistrorum et scholarium*, ou seja, como a comunidade em que se reúnem alunos e mestres que compartilham o amor comum pelo saber e a alegria experimentada na procura pela verdade.

A verdade, objeto dessa busca incessante, é aquela que se refere, como já vimos, ao significado da vida e do mundo e que dá sentido a todas as verdades científicas. É a verdade humanista das verdades científicas que busca constantemente o sentido profundo de todos os outros conhecimentos e da nossa vida no mundo. Essa verdade pode ser objeto somente de busca incessante, e não de posse definitiva, porque é reconhecida como um mistério, que não deve ser considerado como incompreensível, mas como infinitamente compreensível, por isso inesgotável. E

isso vale também para o conhecimento científico. Como observa o físico Marcelo Gleiser (2017), o objetivo principal da ciência é dar sentido ao desconhecido.

Mas é bom lembrar que, pela sua própria natureza, a construção desse conhecimento sobre o mundo não tem fim. Quando nossa Ilha do Conhecimento cresce, as praias da nossa ignorância, que demarcam a fronteira entre o conhecido e o desconhecido, também crescem. Quanto mais sabemos, mais descobrimos o quanto não sabemos. (GLEISER, 2017, p. 72).

Formar pelo amor a busca dessa verdade significa considerar o conhecimento não como simples acúmulo de informações ou desenvolvimento de habilidades, mas, sobretudo, como sabedoria. Significa adquirir uma visão de educação não tanto preocupada com conteúdos e certezas, mas sim com o aprimoramento da capacidade de pensar, que se dá pela abertura da racionalidade humana ao mistério, pois “pensar significa acolher o mistério da realidade irrompendo nas realizações do real” (CARNEIRO LEÃO, 2003, p. 30). Nesse sentido, percebe-se como razão e fé são modalidades complementares na busca de uma verdade única.

Consideramos altamente significativa uma passagem da Carta Encíclica *Fides et Ratio*, do Papa João Paulo II, na qual ele, falando da novidade perene do pensamento de São Tomás de Aquino, afirma: “Efetivamente, a fé é de algum modo ‘exercitação do pensamento’; a razão do homem não é anulada nem humilhada, quando presta assentimento aos conteúdos de fé; é que estes são alcançados por decisão livre e consciente” (JOÃO PAULO II, 1998, n. 43). Esse texto nos autoriza a concluir que a fé, enquanto “exercitação do pensamento”, é uma modalidade da própria razão humana. Com isso, percebemos claramente que todas as questões relacionadas a uma separação e contraposição entre razão e fé são superadas, porque não conseguem captar que a fé é mais uma modalidade da própria razão, que não pretende suplantá-la, mas, pelo contrário, evita seu estreitamento e amplia seu espectro de possibilidades.

Do ponto de vista filosófico, podemos encontrar uma confirmação complementar dessa visão no pensamento do filósofo alemão Immanuel Kant. Falando das ideias transcendentais, ele escreve:

As ideias transcendentais servem, pois, se não para nos instruir positivamente, pelo menos para eliminar as afirmações audaciosas do materialismo, do naturalismo e do fatalismo, que estreitam o campo da razão, e para criar assim um espaço, fora do domínio da especulação, para as ideias morais. (KANT, 1988, p. 160).

Kant, analisando criticamente a razão humana, propõe uma distinção entre conhecer e pensar, entre especulação científica e pensamento metafísico. Trata-se de duas modalidades distintas, mas necessariamente complementares, da racionalidade humana, que não consegue se satisfazer somente com o conhe-

cimento fenomênico/científico e acaba sempre se interrogando sobre questões que nunca poderão ter uma resposta científica, mas sobre as quais o ser humano não pode deixar de pensar, até não tendo como alcançar um conhecimento científico. Segundo Kant (1988, p. 166), esta é uma questão vital: “Que o espírito do homem renuncie de uma vez por todas às inquirições metafísicas é tão pouco de esperar como nós suspendermos completamente a nossa respiração para não respirarmos sempre um ar impuro”.

Podemos transferir o que o filósofo diz a respeito do pensamento metafísico e da relação dele com o conhecimento científico ao campo da relação entre o pensamento de fé e o conhecimento de razão. O pensamento metafísico se articula diretamente com o pensamento de fé, e esse pensar é constitutivo da racionalidade humana, que nunca fica satisfeita com o simples conhecimento científico. Quando pensamos que podemos nos satisfazer com a explicação científica de como acontecem as coisas, perdemos aquela capacidade de espanto diante do mistério da vida e do mundo, que é o catalisador do pensamento, seja ele metafísico ou de fé. Mas, como observa Kant, o ser humano não consegue separar o conhecimento do pensamento, como não pode separar a razão da fé. Ao querer separar uma da outra, as duas ficam prejudicadas.

A razão, privada do contributo da Revelação, percorreu sendas marginais com o risco de perder de vista a sua meta final. A fé, privada da razão, pôs em maior evidência o sentimento e a experiência, correndo o risco de deixar de ser uma proposta universal. É ilusório pensar que, tendo pela frente uma razão débil, a fé goze de maior incidência; pelo contrário, cai no grave perigo de ser reduzida a um mito ou superstição. Da mesma maneira, uma razão que não tenha pela frente uma fé adulta não é estimulada a fixar o olhar sobre a novidade e a radicalidade do ser. (JOÃO PAULO II, 1998, n. 48).

No texto citado, aparece um outro aspecto interessante para o entendimento da educação católica: a observação de que a fé, se não dialoga com a razão, corre “o risco de deixar de ser uma proposta universal”. Assumindo a palavra “católica” no seu sentido literal de “universal”, podemos dizer que a fé, sem a razão, corre o risco de não ser mais uma proposta católica. Neste sentido, então, reforçamos nossa convicção de que o diálogo entre razão e fé, entre conhecimento e pensamento, é algo fundamental para que a fé se torne universalmente significativa e, assim, possa qualificar também uma instituição de ensino como católica.

Em uma universidade que assume como norte da própria atividade educacional essa articulação entre conhecimento e pensamento, os docentes e os discentes se tornarão, portanto, protagonistas de um caminho formativo em que, sempre socraticamente conscientes de saber que não sabem, assumem esse não saber como antídoto a qualquer forma de dogmatismo, fanatismo ou arrogância, e como inspiração que alimenta constantemente o “amor pela busca da verdade”.

A relação com a Igreja

A relação com a Igreja é elemento fundamental e traço distintivo das universidades católicas, e o próprio nome da Exortação Apostólica do Papa João Paulo II é um indicativo disso: *ex corde* é uma expressão latina que pode ser traduzida como “aquilo que vem” ou “o que é oriundo do coração”; e *ecclesiae* significa “da Igreja”. A ideia é que as universidades católicas nascem da Igreja e, não apenas isso, brotam do seu coração!

Trata-se de uma expressão muito rica de significados e nuances: há aspectos históricos que remetem à origem da própria universidade enquanto instituição; aspectos afetivos na ideia de nascimento – maternidade – e na imagem do coração que evoca ternura e calor; e uma perspectiva bíblico-teológica: a ideia de nascer do coração da Igreja remete ao Evangelho de João, que, ao descrever a cena da lança que trespassa o coração de Cristo morto na cruz, fala que do seu lado aberto brotou sangue e água, imagem, segundo a interpretação patrística, da origem da Igreja, nascida do lado aberto do “novo Adão”.

A relação afetiva e efetiva com a Igreja, contudo, não pode reduzir a universidade católica a uma instituição “religiosa”, de caráter estritamente confessional. Podemos esclarecer isso retomando o significado da palavra “religião”. No uso ordinário, quando falamos em religião, pensamos em um conjunto de ritos, símbolos, tradições, normas morais, que derivam de determinado conjunto de crenças e de doutrinas. Essa ideia comum de religião é correta, mas acontece que uma religião assim definida não se identifica necessariamente com uma experiência de fé e de espiritualidade. Paradoxalmente, podemos ser religiosos sem sermos pessoas de fé.

Por isso que Jesus relativizou fortemente a religião à espiritualidade. Quando questionado pela samaritana qual era o lugar certo para adorar a Deus (ou seja, qual era a religião certa), a resposta dele foi muito clara: “está chegando a hora em que não adorarão o Pai, nem sobre esta montanha e nem em Jerusalém. [...] Mas está chegando a hora, e é agora, em que os verdadeiros adoradores vão adorar o Pai em espírito e verdade” (Jo 4, 21-23). Jesus não teve a pretensão de fundar nenhuma nova religião, mas veio propor e trazer um novo Espírito para viver a experiência religiosa que já existia ou qualquer outra religião.

Neste sentido, podemos dizer que o cristianismo nasceu como uma espiritualidade essencialmente católica, isto é, universal. E essa universalidade exclui qualquer forma de religiosidade sectária sem espiritualidade. Poderíamos até dizer que, quanto menos somos religiosos (no sentido sectário e formal), tanto mais seremos católicos. Nosso tempo está experimentando o dom de um papa que, pelo seu modo de viver e de falar, por alguns considerado pouco “religioso”, encarna e promove efetivamente a universalidade de um catolicismo que consegue se comunicar de forma significativa com todas

as religiões e também com os não religiosos. Na Constituição Apostólica *Veritatis Gaudium*, o Papa Francisco explicita sua compreensão de catolicidade:

De modo particular a Igreja, em sintonia convicta e profética com o impulso promovido pelo Vaticano II para uma renovada presença e missão dela mesma na história, é chamada a experimentar que a catolicidade que a qualifica como fermento de unidade na diversidade e de comunhão na liberdade, exige por si mesma e propicia “a polaridade tensional entre o particular e o universal, entre o uno e o múltiplo, entre o simples e o complexo. Aniquilar esta tensão vai contra a vida do Espírito”. (FRANCISCO, 2017, n. 4d).

A Igreja é a comunidade dos que se reconhecem nessa perspectiva católica de uma espiritualidade que dialoga com todo mundo para oferecer uma nova perspectiva e possibilidade de vida. Na Constituição Dogmática do Concílio Vaticano II sobre a Igreja, encontramos uma admirável definição, quando diz que a Igreja “é como que o sacramento, ou sinal, e o instrumento da íntima união com Deus e da unidade de todo o gênero humano” (PAULO VI, 1964, n. 1). A Igreja é apresentada como um sinal (porque começa a viver) e um instrumento (porque promove) da unidade com Deus e da unidade de todo o gênero humano. Essa é sua caracterização e missão católica/universal.

É dessa Igreja que a universidade católica nasce e é com essa Igreja que se relaciona, para participar, enquanto universidade, dessa caracterização e missão católica/universal. A *Ex Corde Ecclesiae* observa que a universidade católica:

[...] participa mais diretamente na vida da Igreja particular na qual tem sede, mas, ao mesmo tempo e sendo inserida como instituição acadêmica, pertence à comunidade internacional do saber e da investigação, participa e contribui para a vida da Igreja universal, assumindo, portanto, uma ligação particular com a Santa Sé em virtude do serviço de unidade, que é chamada a realizar em favor de toda a Igreja. (JOÃO PAULO II, 1990, n. 27).

A Igreja, “aceitando a legítima autonomia da cultura humana e especialmente das ciências” e reconhecendo “a liberdade acadêmica de cada um dos estudiosos na disciplina da sua competência” (JOÃO PAULO II, 1990, n. 29), encontra na universidade católica uma preciosa colaboradora na realização da sua missão universal. Podemos dizer que a universidade católica, enquanto pertencente à comunidade internacional do saber e da investigação, pode ajudar a Igreja e permanecer efetivamente católica, evitando o perigo de um fechamento religioso/sectário, que dificultaria o diálogo com o nosso mundo e sua missão evangelizadora universalista.

Neste contexto, também a Pastoral Universitária, que assume a própria missão da Igreja no contexto da universidade, deveria se estruturar como um laboratório de evangelização efetivamente católica, promovendo diálogos macroecumênicos com todas as manifestações religiosas e não religiosas presentes na

universidade, com a finalidade de proporcionar aos membros da comunidade acadêmica a experiência expressa pela rica imagem proposta por João Paulo II (1998, s/p), na introdução da *Fides et Ratio*: “A fé e a razão constituem como que as duas asas pelas quais o espírito humano se eleva para a contemplação da verdade”.

O empenho institucional a serviço da família humana

O serviço à família humana é, afinal, o que pode conferir sentido à existência de qualquer instituição de ensino e, de modo especial, a uma universidade católica. Falando desse serviço à sociedade, a *Ex Corde Ecclesiae* destaca:

As suas atividades de investigação, portanto, incluirão o estudo dos graves problemas contemporâneos, como a dignidade da vida humana, a promoção da justiça para todos, a qualidade da vida pessoal e familiar, a proteção da natureza, a procura da paz e da estabilidade política, a repartição mais equânime das riquezas do mundo e uma nova ordem econômica e política, que sirva melhor a comunidade humana a nível nacional e internacional. (PAULO II, 1990, n. 32).

Esse compromisso e essa responsabilidade social de uma universidade se realizam por meio de um ensino intrinsecamente articulado com pesquisa e extensão. A efetiva integração entre ensino, pesquisa e extensão se torna possível considerando a pesquisa e a extensão como dimensões do próprio ensino universitário, e não como algo a mais que se acrescenta ao processo pedagógico dos professores em aula. Grupos e projetos específicos de pesquisa e de extensão são, ao mesmo tempo, incentivo e resultado dessa integração constitutiva do tripé que caracteriza a formação universitária. O ensino é universitário quando se desenvolve pesquisando e de maneira articulada com a realidade concreta, em vista de analisar e encontrar respostas para os problemas e as necessidades da família humana.

A articulação da atividade acadêmica com a realidade concreta, no caso de uma universidade católica, encontra inspiração especial na lógica da encarnação, que oferece a proposta de um caminho complementar àquele proposto pela pura racionalidade lógico-matemática, que se caracteriza como o método mais conhecido da racionalidade científica. Na carta encíclica *Fides et Ratio*, João Paulo II (1998, n. 80) declara:

O mistério da Encarnação permanecerá sempre o centro de referência para se poder compreender o enigma da existência humana, do mundo criado, e mesmo de Deus. A filosofia encontra, neste mistério, os desafios extremos, porque a razão é chamada a assumir uma lógica que destrói as barreiras onde ela mesma corre o risco de se fechar.

A razão lógico-científica, para um bom funcionamento, precisa sempre, de uma forma ou de outra, desencarnar-se e desconsiderar os limites e a complexidade nem sempre racionalizável da “carne”.

Na “lógica” da encarnação, “ó *lógos sarx eghéneto*” (Jo 1,14). Ora, se o *lógos* se torna *sarx* (carne), então o *diá-lógos* se torna *diá-sarx*, ou seja, a racionalidade partilhada se torna carne partilhada. Na cultura e na linguagem bíblica, esse é considerado o conhecimento verdadeiro: um conhecimento que gera nova vida por meio do diálogo “carnal”. “Conheceu Adão a Eva, sua mulher, e ela concebeu e deu à luz a Caim” (Gn 4,1). Para nos aproximar do mistério inesgotável da verdade, não basta um diálogo verbal, de teorias e sistemas; é preciso também se engajar e comprometer, por meio de pesquisa e extensão, na concretude dos desafios existenciais e sociais de seres encarnados.

A comunhão e a compaixão são dimensões constitutivas de um processo educacional que se qualifica como cristão. Poderemos nos aproximar de uma melhor compreensão da verdade à medida que tivermos a capacidade também de nos aproximar da vida concreta das pessoas, fazendo nossos os anseios, as dificuldades, os medos e os desejos de cada um que entrar em contato com a universidade. A comunhão e a compaixão são mais duas dimensões que devem caracterizar o nosso ser católico e a catolicidade da Igreja, expressa de forma admirável nas palavras que abrem a Constituição Pastoral do Vaticano II, Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* sobre a Igreja no mundo atual:

As alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos homens de hoje, sobretudo dos pobres e de todos aqueles que sofrem, são também as alegrias e as esperanças, as tristezas e as angústias dos discípulos de Cristo; e não há realidade alguma verdadeiramente humana que não encontre eco no seu coração. (PAULO VI, 1965b, n. 1).

A universidade católica, que nasce do coração da Igreja, também deverá deixar ecoar em seu coração tudo o que caracteriza a realidade humana, tanto nas suas manifestações positivas e animadoras como nas suas manifestações negativas e angustiantes.

O empenho institucional de uma universidade católica começa pelo território em que se encontra inserida, que deve ser o espaço de ação dos diversos segmentos acadêmicos. A UCSal encontra-se instalada em Salvador, capital do estado baiano, que tem atualmente uma população de aproximadamente 2,8 milhões de pessoas, um salário médio mensal de trabalhadores formais em 2,5 salários mínimos e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,759, considerado mediano (IBGE, 2020).

Salvador tem sua origem em 1549, como capital formada pelos portugueses para administrar todo o Brasil Colônia, posição que durou até 1763, quando ocorreu a transferência da capital para o Rio de Janeiro.

Além das funções portuária, política, administrativa e financeira, Salvador e a região que contorna a Baía de Todos-os-Santos – o Recôncavo – eram baseadas em uma economia agrícola comercial, que, de certa forma, subsiste até hoje.

Dessa época até o início da década 1920, Salvador tinha um pequeno núcleo industrial e era pouco dinâmica do ponto de vista econômico. Esse contexto mudou com a integração do mercado nacional via construção de malha rodoviária e, sobretudo, com o petróleo no Recôncavo nos anos 1950 e com a industrialização a partir dos anos 1960. Na década de 1970, foi institucionalizada a Região Metropolitana de Salvador (RMS), marcada pela centralização de serviços de Salvador para com os municípios da região. A partir dos anos 2000, começou um novo tipo de metropolização, de natureza turística, a partir de Salvador na direção do litoral norte da Bahia, processo que veio dinamizar ainda mais o setor de serviços da capital (SILVA; SILVA; SILVA, 2014).

Salvador, como qualquer metrópole brasileira, e os municípios de sua região metropolitana enfrentam grandes dificuldades, tais como pobreza, oferta ineficiente de educação, saúde e habitação, violência (principalmente contra a juventude negra), mobilidade urbana, falta de saneamento básico, problemas ambientais, entre outros.

Mudanças exigem grandes esforços políticos, institucionais e de gestão. A informação e o conhecimento são elementos fundamentais para que se possa pensar no futuro, e, neste sentido, a UCSal esforça-se para ser uma importante instituição parceira do desenvolvimento da cidade de Salvador e região, com ações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão com a gestão pública, empresários e trabalhadores e em relação direta com a sociedade civil e a população de uma maneira geral.

A UCSal possui hoje 40 cursos de graduação presencial e com ensino a distância (EaD), distribuídos em quatro grandes áreas de conhecimento: Educação, Cultura e Humanidades; Engenharias, Arquitetura e Tecnologias; Ciências Naturais e da Saúde; e Ciências Sociais Aplicadas. Contém ainda 36 cursos *lato sensu* presenciais e EaD em diversas áreas de conhecimento: Direito, Comunicação, Educação, Psicologia, Gestão e Tecnologia. E também quatro programas *stricto sensu* nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Planejamento Urbano e Regional. A universidade funciona hoje em dois *campi* – Pituaçu, que acolhe maior parte dos cursos, e Federação, que acolhe Direito, Teologia, Filosofia e os programas *stricto sensu*.

Atualmente, a universidade dispõe de uma estrutura capaz de produzir atividades articuladas de ensino, pesquisa e extensão, tratando dos principais problemas que afligem a cidade de Salvador e sua região metropolitana, tomando como referência seus cursos de graduação, programas de extensão e programas da pós-graduação estruturados em quatro grandes eixos, que abarcam essas principais questões gerais: Políticas Sociais e Cidadania; Território, Ambiente e Sociedade; Família na Sociedade Contemporânea; e Direitos Fundamentais e Alteridade.

O contexto atual como desafio

A UCSal, no limiar da comemoração dos seus sessenta anos de história, encontra-se diante de um mundo extremamente complexo, caracterizado por contrastes, esperanças e desafios: de um lado, assiste-se a um desenvolvimento científico e tecnológico que não possui precedentes históricos; de outro lado, porém, como que à sombra do progresso, surgem novos problemas e questões de cunho socioambiental, a exemplo do aumento do fosso entre ricos e pobres, da violação dos direitos fundamentais, da instalação de novas formas de totalitarismos, das catástrofes ambientais e do aumento da produção e difusão de armamentos que possuem poder de destruição avassalador.

O Papa Francisco, na Constituição Apostólica *Veritatis Gaudium*, constata que a sociedade atual passa não apenas por uma “época de mudanças”, mas atravessa uma verdadeira “mudança de época”, que é caracterizada por uma “crise antropológica e socioambiental”, na qual se verificam “sintomas de um ponto de ruptura” originados pela “alta velocidade das mudanças e da degradação” (FRANCISCO, 2017, n. 3). Na perspectiva de Francisco (2017), a crise antropológica atual só poderá ser superada mediante a mudança do “modelo de desenvolvimento global” e da “redefinição” da ideia de progresso.

A questão antropológica a que se refere o Papa Francisco encontra na crise da razão de matriz iluminista uma das suas principais causas. Segundo Petrini (2010), ocorre que, com o advento da era industrial, a razão passa a ser considerada somente a partir dos seus aspectos instrumentais e operacionais, prescindindo da sua capacidade de refletir sobre questões existenciais fundamentais para o ser humano, como o tema do sentido da vida. Conforme essa perspectiva, apenas pertencem ao rol da razão moderna aquelas realidades que são palpáveis, mensuráveis e passíveis de verificação por meio da aplicação do método científico. Tudo o mais é relegado à esfera do privado e da subjetividade. A esse respeito, Carrón afirma (2016, p. 159): “A única razão tornou-se hoje a razão científica, e seu âmbito de ação identifica-se exclusivamente com aquela realidade que se pode transcrever em termos matemáticos e submeter ao protocolo do experimento”.

A razão moderna, se importante para o desenvolvimento técnico-científico que experimentamos hoje, “passou a ignorar a busca da felicidade e dos significados, aplicando-se à produção do lucro e do poder” (PETRINI, 2010, p. 4). É precisamente esse o ponto de intersecção entre crise da razão e crise antropológica: ao não considerar no rol das verdades científicas questões genuinamente humanas, o próprio ser humano experimenta uma redução, conforme explica Bento XVI (2006, s/p):

Se a ciência no seu conjunto é apenas isto, desse modo, então, o próprio homem sofre uma redução. Porque, nesse caso, as questões propriamente humanas, isto é, “de onde venho”, “para onde vou” [...] não podem ter lugar no espaço da razão comum.

Em suma, a crise da sociedade moderna não consiste, como pensam alguns, em um excesso de racionalidade, conforme explica Petrini (2010, p. 2), mas em uma “carência da razão”, na limitação da sua capacidade.

A crise da reflexão sobre a busca do sentido e do significado de todas as coisas não é o único sinal distintivo da mudança de época sinalizada pelo Papa Francisco. Ela também é caracterizada por conquistas históricas significativas que se constituem como um marco na história da humanidade. Yuval Noah Harari, historiador israelense e autor do best-seller “Sapiens - uma breve história da humanidade”, defende a tese de que a época atual é marcada pela vitória sem precedentes do homem sobre clássicos inimigos que assolaram o ser humano de diversas épocas e localidades, quais sejam: a fome, as pestes (doenças) e as guerras. Embora reconheça que esses problemas não tenham sido resolvidos por completo, Harari (2016, p. 12) explica que nos encontramos diante de uma virada histórica:

Pela primeira vez na história, hoje morrem mais pessoas que comeram demais do que de menos; mais pessoas morrem de velhice do que de doenças infecciosas; e mais pessoas cometem suicídio do que todas as que, somadas, são mortas por soldados, terroristas e criminosos. No início do século XXI, o ser humano médio tem muito mais probabilidade de morrer empanturrado de McDonald's do que de seca, de Ebola, ou num ataque da Al-Qaeda.

A perspectiva de superação desses clássicos “inimigos da humanidade”, anunciada por Yuval Harari, é acompanhada de muitas interrogações: ao superar fome, doenças e guerras, quais serão as novas preocupações da humanidade? “Num mundo saudável, próspero e harmonioso, o que vai exigir a nossa atenção e nossa engenhosidade?” (HARARI, 2016, p. 12). O historiador israelense parte do princípio de que a história não tolera o vazio e conclui que o homem do futuro se preocupará com a “imortalidade” (prolongamento da expectativa de vida) e com a “felicidade” humana. O *homo sapiens*, para usar a expressão empregada pelo autor, tende a tornar-se o *homo deus*.

Embora, em alguns momentos, o texto de Harari (2016) possua contornos que nos recordam a literatura de gênero sci-fi, há sérias evidências de que o mundo efetivamente caminha rumo a uma nova fase, a uma nova era⁸.

De qualquer modo, a pandemia da Covid-19 trouxe grandes mudanças nos modos de ensino e aprendizagem, com os recursos on-line assumindo um patamar já anunciado há anos, mas nunca alcançado como agora. Segundo a Congregação para a Educação Católica (2014), ao longo dos últimos anos, o tema da competência digital e da sociedade da informação tornou-se objeto de muitas discussões e comunicações.

Mas o que quer dizer ser uma pessoa culta ou, simplesmente, instruída no século XXI? A questão supera o fato de ter que preparar para o futuro os jovens de amanhã, para trabalhos e desafios

que ainda não existem, mas diz respeito a ser cidadãos conscientes, independentemente de serem nativos ou experientes digitais, e plenamente autônomos no acesso e uso dos recursos, conteúdos, relações, ferramentas e potencialidades da sociedade digital. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014, s/p).

Neste contexto, novas competências são demandadas:

[...] para gerir e enriquecer o próprio conhecimento de forma autônoma, utilizando recursos online e offline. Este conjunto de competências [...] associado aos conceitos de aprendizagem pessoal e/ou rede de aprendizagem pessoal, deveria ajudar cada pessoa a ser capaz de selecionar e avaliar autonomamente as próprias fontes de informação, de buscar dados online, de saber arquivar, reelaborar, transmitir e partilhá-los. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014, s/p).

Ao lado dessas competências, são necessárias outras, que não implicam somente “aspectos tecnológicos, mas também habilidades comunicativas, relacionais e de gestão da própria identidade num contexto de comunicação global” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014, s/p).

Além disso, o desenvolvimento científico e tecnológico vivenciado pela época atual é, certamente, um dos principais indícios desta nova realidade. Os avanços na área da biotecnologia e da engenharia genética e o aprimoramento da inteligência artificial, por exemplo, deverão alterar profundamente o mercado de trabalho tal qual o conhecemos: robôs do futuro serão capazes não apenas de substituir força braçal, como ocorreu com a Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX, mas também capacidades até agora entendidas como genuinamente humanas, por exemplo, a intuição e a criatividade. E levando em conta que os humanos possuem “dois tipos de habilidades – física e cognitiva” (HARARI, 2018, p. 41) –, há sérias evidências de que, mesmo com a criação de novos postos de trabalho, um dos efeitos da revolução tecnológica será o desemprego.

Apesar de ser impossível antever com precisão qual será o rosto da humanidade daqui a 20 ou 30 anos, é possível prever que os avanços citados despertarão questões desafiadoras a serem enfrentadas também por instituições educacionais: o envelhecimento populacional, o desequilíbrio ambiental, a reflexão ética acerca dos avanços na área da biotecnologia e a formação dos futuros profissionais são alguns desses desafios.

Diante de tudo quanto foi exposto até aqui, surge a pergunta: quais deverão ser as contribuições das instituições educacionais católicas para a superação da crise antropológica e a promoção de um desenvolvimento que beneficie a todos, reduzindo o fosso das desigualdades sociais?

Contribuição das universidades católicas

O Papa Francisco (2017, n. 3), tratando do tema dos desafios que caracterizam a mudança de época, reconhece que “não dispomos ainda da cultura necessária para enfrentar esta crise” e conclama as universidades eclesiais a formar “lideranças que traçam caminhos” e a empreender, conforme já mencionado, uma “revolução cultural”, capaz de “redefinir a ideia de progresso” e de promover uma “vivência da globalização em termos de relacionamento, comunhão e partilha”.

A formação de lideranças é uma das tarefas primordiais das Instituições de Ensino Superior, que, por meio de práticas educacionais que se pautam na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, iniciam os jovens na ‘arte do pensar’. Educar para a arte do pensar é formar para liderar! Trata-se aqui do desenvolvimento de uma proposta educacional que não se restringe à comunicação de conteúdos⁹, na qual o aluno é entendido como mero depositário de informações, mas de torná-lo um protagonista da sua vida acadêmica. A educação superior é aquela que, por excelência, desperta no estudante o desejo do conhecimento da verdade, da qual se torna um buscador e pesquisador incessante.

Nas universidades católicas, cuja natureza e missão favorecem a reflexão acerca dos problemas relacionados ao homem e ao meio ambiente, a iniciação ao pensar ganha contornos especiais: ela não apenas estimula o desenvolvimento de uma visão mais unitária do conhecimento, por meio do diálogo e cooperação científica entre as diversas áreas do saber, mas propicia a promoção de um “alargamento da razão”, na medida em que estimula a reflexão sobre questões fundamentais para o ser humano, tais quais a felicidade e o sentido da existência. A esse respeito, Carrón (2016, p. 163) afirma:

A universidade cumpre o seu papel original quanto mais concorre para educar uma razão aberta à verdade em todas as suas formas, empenhada com a multiplicidade da realidade mediante uma respectiva multiplicidade de caminhos, não reticente perante a profundidade última dos problemas.

Ao atribuir às novas lideranças a incumbência de “traçar caminhos”, o Papa Francisco (2017) faz alusão aos múltiplos desafios, ainda não desbravados, que caracterizam a chamada “mudança de época”. Conforme evidenciado anteriormente, o desenvolvimento das novas tecnologias, iniciado com a criação da rede mundial de computadores e estendendo-se aos avanços nas áreas da biotecnologia e da inteligência artificial, constitui uma verdadeira revolução tecnológica: redes sociais, tecnologias vestíveis, realidade aumentada, internet das coisas e smart cities são novas expressões que tornam evidente o fato de que a conexão em rede tem modificado aspectos da vida cotidiana e, em última instância, o próprio modo como as pessoas se relacionam com as coisas, com o meio ambiente e entre si.

A necessidade de uma reflexão orgânica acerca dos desdobramentos antropológicos, éticos e até mesmo teológicos, ocasionados pelo desenvolvimento das redes, tem sido destacada por autores como Spadaro (2014, p.16), que, na sua obra *Ciberteologia*, convida o leitor a refletir sobre a rede não apenas como tool da qual se lança mão ocasionalmente, mas como um ambiente no qual se está imerso. Para Spadaro (2014, p. 20, tradução nossa), “A tecnologia expressa o desejo do homem por uma plenitude que sempre o supera, tanto em relação ao aspecto da presença como em relação ao aspecto do conhecimento: o ciberespaço sublinha nossa finitude e reclama plenitude”.

As universidades católicas, em virtude de sua filosofia, identidade e missão, possuem um papel importante no desenvolvimento de uma reflexão, de cunho ético, sociológico e antropológico, acerca do *homo digitalis*. Em última instância, a grande contribuição a ser legada pelas instituições de ensino consiste no fato de ajudar a humanidade na superação de uma visão ingênua, segundo a qual a rede seria uma mera realidade que se encontra à disposição dos seres humanos, como um instrumento do qual lançam mão quando necessário, passando à consciência de que a conexão em rede “modifica em absoluto o nosso modo de perceber a realidade” (SPADARO, 2014, p. 23, tradução nossa), influenciando, assim, não apenas as “modalidades, mas também os conteúdos do pensamento” (PONTIFÍCIO CONSELHO PARA AS COMUNICAÇÕES SOCIAIS, 1992, n. 4).

O esforço intelectual e científico realizado pelas universidades católicas visando promover o alargamento do uso da razão, bem como desenvolver uma reflexão orgânica sobre os impactos antropológicos e éticos do avanço das novas tecnologias, faz parte de um conjunto de iniciativas sem as quais não se pode construir aquela cultura, da qual, segundo a *Veritatis Gaudium*, ainda carecemos, necessária para lidar com as transformações que caracterizam a mudança de época (FRANCISCO, 2017).

O Papa Francisco, partindo do princípio de que o desenvolvimento de um tecido cultural importante para o enfrentamento da crise antropológica e de cunho socioambiental atual supõe o desenvolvimento de ações contínuas e de longo prazo, propõe às universidades eclesásticas um itinerário composto de quatro eixos, aos quais se refere como sendo “critérios inspiradores”, que devem balizar as suas ações.

O critério considerado prioritário por Francisco (2017, n. 4) é o da “contemplação e a introdução espiritual, intelectual e existencial no coração do querigma”. Segundo o Papa Francisco (2017, n. 4), da contemplação do mistério de Cristo e da vivência do que chama de “mística do nós” deriva a prática da fraternidade universal, “que sabe ver a grandeza sagrada do próximo, que sabe descobrir Deus em cada ser humano, que sabe tolerar as moléstias da convivência agarrando-se ao amor de Deus”. Trata-se aqui das implicações sociais da fé, que redime também as relações humanas e se traduz em uma opção preferencial pelos esquecidos.

O “diálogo sem reservas”, que favorece o desenvolvimento da “cultura do encontro”, é o segundo critério inspirador posto por Francisco. O diálogo, aqui, não é entendido como “mera atitude tática”, mas como “exigência intrínseca da experiência comunitária”. Trata-se de uma prática capaz de diminuir as distâncias entre pessoas pertencentes a diferentes expressões de credo e de linhas de pensamento, e que promove uma “cultura do encontro entre todas as culturas autênticas e vitais” (FRANCISCO, 2017, n. 4).

O terceiro critério proposto é o da interdisciplinaridade, que, conforme conceitua, deve ser entendida “na sua forma ‘forte’ de transdisciplinaridade enquanto colocação e fermentação de todos os saberes dentro do espaço de Luz e Vida oferecido pela Sabedoria” (FRANCISCO, 2017, n. 4). O Papa Francisco, sem deixar de destacar a importância da pluralidade dos saberes para a formação do sujeito, citando Paulo VI, evidencia a necessidade de um pensamento e sabedoria que sejam capazes de “realizar uma síntese orientadora” (PAULO VI, 1967 apud FRANCISCO, 2017, n. 4).

Por fim, é destacada a importância de se estabelecer, entre as instituições educacionais, verdadeiras redes de cooperação de natureza acadêmico-científica, “dando vida a centros especializados de investigação com a finalidade de estudar os problemas de grandeza epocal que hoje investem a humanidade, chegando a propor pistas oportunas e realistas de resolução” (FRANCISCO, 2017, n. 4).

A Universidade Católica do Salvador, ao celebrar os seus 60 anos de história, encontra-se consciente quanto aos problemas da época atual e os encara não como obstáculos, mas como desafios que estimulam a inteligência de toda a comunidade acadêmica. É nessa perspectiva que a UCSal renova diante da sociedade baiana o seu compromisso de continuar formando, pelo amor à busca da verdade, cidadãos éticos e profissionais comprometidos em servir o ser humano e colaborar para o desenvolvimento social, por meio da excelência, no ensino, pesquisa e extensão.

Submissão: 29/09/2020

Revisão: 15/10/2020

Aprovação: 19/10/2020

Notas

1 Graduado em Teologia. Especialista em MBA em Desenvolvimento de Líderes e Gestão de Equipe de Alta Performance. E-mail: elton.santana@ucsal.br.

2 Graduado em Teologia. Mestre em Teologia. Doutor em Filosofia. E-mail: giorgio.borghini@ucsal.br.

3 Graduada em Arquitetura e Urbanismo. Mestre em Arquitetura e Urbanismo. Doutora em Geografia. E-mail: silvana.carvalho@ucsal.br.

4 Cf. Barreto e Filgueiras (2007). No artigo, os autores analisam os elementos que influenciaram o desenvolvimento da instituição universitária brasileira, defendendo a tese de que, muito embora no Brasil o termo “universidade” só tenha sido empregado para referir-se ao conjunto de

escolas superiores a partir do século XX, período considerado tardio com relação ao resto do mundo ocidental, “é preciso reconhecer que as universidades brasileiras [...] não nasceram do nada. Havia uma larga tradição de ensino superior, e foi sobre esta tradição que se construíram as primeiras universidades do país” (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007, p. 1780).

5 A criação da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho constitui o marco do início das atividades do Ensino Superior brasileiro. Além disso, em 1920, em um exemplo clássico do processo que viria a caracterizar a criação das primeiras universidades brasileiras, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, por meio da justaposição da Escola Politécnica, nascida da Real Academia de Artilharia (1792) e da Escola de Medicina do Rio de Janeiro (1808), dentre outras (BARRETO; FILGUEIRAS, 2007).

6 É importante considerar, nesse sentido, que, muito embora o processo legal de criação destas instituições, por meio da emissão de decretos de criação, marque a data de sua fundação, o processo por meio do qual foram constituídas, por justaposição de instituições já existentes, faz com que a origem das instituições tenha raízes históricas mais profundas.

7 Em um fragmento póstumo, Nietzsche (apud AZEREDO, 2002, p. 72) diz: “Contra o positivismo, que permanece no fenômeno: ‘só há fatos’, diria eu: não, justamente não há fatos, apenas interpretações”.

8 Harari tornou-se amplamente conhecido nos últimos anos em virtude da publicação da sua trilogia sobre o ser humano. Depois de tratar do tema da origem da humanidade em “Homo Deus: uma breve história do amanhã” (2016), o autor se debruçou sobre os desafios do amanhã, partindo do princípio de que a revolução biotecnológica influenciará de maneira decisiva o futuro da humanidade. Embora, em “Homo Deus”, a tese de que máquinas e algoritmos deverão demover gradativamente seres humanos dos seus postos de trabalho, substituindo-os em funções até então consideradas exclusivamente humanas, insistimos para o fato de que a obra do autor se encontra em construção. Em sua obra mais atual, “21 Lições para o Século” XXI (2018) e em posicionamentos mais recentes, como a entrevista concedida pelo autor ao Jornal Folha de São Paulo, em maio de 2020, acerca da pandemia de Covid-19, percebe-se que Harari não apenas não prescinde do ser humano para a resolução dos grandes problemas da humanidade, mas defende a tese de que questões globais reclamam uma cooperação global e uma solidariedade de proporções planetárias.

9 Cf. Cencini (2010). Neste sentido, é pertinente a reflexão feita por Cencini sobre a formação permanente. Segundo o autor (2010), é obsoleto o modelo formativo segundo o qual se pretende oferecer ao estudante, durante a sua formação inicial, toda a gama de conhecimento necessária à sua vida profissional. A tese defendida pelo autor é a de que o formando deve considerar a perspectiva da formação permanente entendida como uma abertura e flexibilidade da inteligência que se deixa formar sempre e em qualquer circunstância.

Referências

AGUILAR, Hugo Aboites. Universidades. **Enciclopédia Latinoamericana**, [s.d.]. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/u/universidades>. Acesso em: 13 set. 2020.

AZEREDO, Vânia Dutra de. A interpretação em Nietzsche: perspectivas insintuais. **Cadernos Nietzsche**, n. 12, p. 71-89, 2002. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/cniet/article/view/7856/5396>. Acesso em: 13 set. 2020.

BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos. Origens da universidade brasileira. **Química Nova**, v. 30, n. 7, 1780-1790, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/244750831_Origens_da_Universidade_Brasileira. Acesso em: 13 set. 2020.

BENTO XVI, Papa. Encontro com representantes da ciência na Aula Magna da Universidade de Regensburg. Fé, razão e universidade: recordações e reflexões. **Regensburg**, 12 set. 2006. Disponível em: http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/speeches/2006/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20060912_university-regensburg.html. Acesso em: 20 set. 2020.

BERGOGLIO, Jorge. **Educar**: exigência e paixão. Tradução de Caroline Caires Coelho. São Paulo: Ave Maria, 2013.

CARNEIRO LEÃO, Emmanuel. A história na Filosofia grega. In: FERREIRA, Acylene Maria Cabral (org.). **Fenômeno & Sentido**. Salvador: Quarteto, 2003.

CARRÓN, Julian. **A beleza desarmada**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2016.

CENCINI, Amedeo. **A árvore da vida**: proposta de modelo de formação inicial e permanente. São Paulo: Paulinas, 2010.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar Hoje e Amanhã**. Uma paixão que se renova. Vaticano, 7 abr. 2014. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html#_Toc384723572. Acesso em: 20 set. 2020.

FRANCISCO, Papa. **Constituição Apostólica Veritatis Gaudium sobre as universidades e faculdades eclesiais**. Roma, 17 dez. 2017. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html. Acesso em: 20 set. 2020.

GLEISER, Marcelo. **A simples beleza do inesperado**. Um filósofo natural em busca de trutas e do sentido da vida. Rio de Janeiro: Record, 2017.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus**: uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HARARI, Yuval Noah. Coronavírus não vai mudar a crença de que é possível vencer a morte, diz Harari. **Folha de São Paulo**, 2 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2020/05/coronavirus-nao-vai-mudar-a-crenca-de-que-e-possivel-vencer-a-morte-diz-harari.shtml>. Acesso em: 18 set. 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Salvador**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>. Acesso em: 18 set. 2020.

JOÃO PAULO II, Papa. **Constituição Apostólica Sapientia Christiana sobre as universidades e as faculdades eclesiásticas**. Roma, 29 abr. 1979. Disponível em: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15041979_sapientia-christiana.html. Acesso em: 12 set. 2020.

JOÃO PAULO II, Papa. **Constituição Apostólica Ex Corde Ecclesiae sobre as universidades católicas**. Roma, 15 ago. 1990. Disponível em: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html. Acesso em: 12 set. 2020.

JOÃO PAULO II, Papa. **Carta Encíclica Fides et Ratio sobre as relações entre fé e razão**. Roma, 14 set. 1998. Disponível em: http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html. Acesso em: 20 set. 2020.

KANT, Immanuel. **Prolegômenos a toda a metafísica futura**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1988.

PAULO VI, Papa. **Constituição dogmática Lumen Gentium sobre a Igreja**. Roma, 21 nov. 1964. Disponível em: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_po.html. Acesso em: 20 set. 2020.

PAULO VI, Papa. **Declaração Gravissimum Educationis sobre a educação cristã**. Roma, 28 out. 1965a. Disponível em: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html. Acesso em: 20 set. 2020.

PAULO VI, Papa. **Constituição Pastoral Gaudium et Spes sobre a Igreja no mundo atual**. Roma, 7 dez. 1965b. Disponível em: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html. Acesso em: 20 set. 2020.

PETRINI, Giancarlo. A identidade da universidade católica e sua contribuição à vida acadêmica e social. *In*: COLÓQUIO O LUGAR DA UNIVERSIDADE CATÓLICA NO CONTEXTO ATUAL, 1., 2010. **Palestra...** São Paulo: PUC-SP, 2010. Disponível em: https://www.pucsp.br/fecultura/Nova%20passa/13_a_identidade.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

PONTIFÍCIO CONSELHO PARA AS COMUNICAÇÕES SOCIAIS. **Instrução Pastoral Aetatis Novae sobre as comunicações sociais no vigési-**

mo aniversário De Communio et Progressio. Vaticano, 22 fev. 1992. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/pccs/documents/rc_pc_pccs_doc_22021992_aetatis_po.html. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, Sylvio Bandeira de Mello e; SILVA, Barbara-Christine Nentwig; SILVA, Maina Pirajá. A Região Metropolitana de Salvador na rede urbana brasileira e sua configuração interna. *In*: CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de; PEREIRA, Gilberto Corso (ed.). **Salvador: transformações na ordem urbana: metrópoles: território, coesão social e governança democrática.** 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, Observatório das Metrôpoles, 2014. p. 21-50.

SPADARO, Antonio. **Ciberteología: pensar el cristianismo en tiempos de la red.** Barcelona: Herder Editorial, 2014.

UCSAL - Universidade Católica do Salvador. **Estatuto.** Salvador: UCSal, 1961.

UCSAL - Universidade Católica do Salvador. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020.** Salvador: UCSal, 2016. Disponível em: <http://noosfero.ucsal.br/cpa/galeria/plano-de-desenvolvimento-institucional-p-di-2016-2020.pdf?view=true>. Acesso em: 13 set. 2020.

UCSAL - Universidade Católica do Salvador. **Estatuto.** Salvador, 2018. Disponível em: <http://noosfero.ucsal.br/articles/0018/5970/estatuto-da-ucsal.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

Experiências de interação entre Ensino Superior e Ensino Básico utilizando World Café

SANDRA BELLOLI DE VARGAS¹

ADRIANA PAULA ZAMIN SCHERER²

DÉBORA CRISTINA HOLENBACH GRIVOT³

LETÍCIA SILVA GARCIA⁴

Resumo: O estímulo à formação continuada e ao compartilhamento dos saberes entre Ensino Superior e Ensino Básico tem sido muito valorizado e apresenta-se como um grande desafio: como os professores do Ensino Superior podem intermediar o processo de formação continuada com os professores do Ensino Básico no que tange às metodologias ativas de aprendizagem em períodos curtos de tempo? O objetivo deste estudo é analisar a relação entre a adoção de metodologia World Café para qualificar os docentes de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e a percepção deles em relação ao uso das metodologias demonstradas durante a atividade prática. A partir de uma adaptação de formato, a World Café foi escolhida como metodologia base para este trabalho por propiciar uma possibilidade de diálogo sobre diversas metodologias ativas em um espaço de tempo relativamente curto e em pequenos grupos. A investigação é relevante porque com ela é possível mensurar de que forma que a metodologia World Café pode ser utilizada como uma alternativa válida para intermediar a interação entre saberes concretizados no Ensino Superior e Ensino Básico. As metodologias trabalhadas nas ilhas do World Café foram a flipped classroom, peer instruction, storytelling e team based learning, que foram escolhidas por serem aderentes às práticas pedagógicas dos professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio e por serem possíveis de aplicação, mesmo que com adaptações às realidades pedagógicas também para os professores do Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Storytelling e flipped classroom se apresentaram como mais aderentes a esse segundo público do que peer instruction e team based learning. Os resultados evidenciaram que a interação sob World Café atingiu o objetivo de compartilhamento e a satisfação dos atores envolvidos no processo. Palavras-chave: World Café. Metodologias ativas. Interação entre professores. Educação Básica. Educação universitária.

Interaction experiences between Higher Education and Basic Education using World Café

Abstract: This article presents an account of the use of the World Café methodology for interaction between teachers of basic education and teachers of higher education.

This is a descriptive study with a qualitative approach, an experience report type. Based on a format adaptation, World Café was chosen as the base methodology for this work because it provides a possibility for dialogue on several active methodologies in a relatively short time and in small groups. The methodologies used in the islands of the World Café were flipped classroom, peer instruction, storytelling and team based learning, which were chosen because they are adherent to the pedagogical practices of elementary and high school teachers and are possible to apply, even with adaptations. Pedagogical realities also for teachers of Elementary School I and Early Childhood Education. Storytelling and flipped classroom were more adherent to this second audience than peer instruction and team based learning. The results showed that the teachers who participated in the training were strongly satisfied and with the possibility of changing their pedagogical practices with the use of these active methodologies in their teaching reality.

Keywords: World Café. Active methodologies. Interaction between teachers. Basic Education. University education.

Experiencias de interacción entre Educación Superior y Educación Básica utilizando World Café

Resumen: Este artículo presenta un informe basado en uso de la metodología de World Café para la interacción entre maestros de educación básica y maestros de educación superior. Se trata de un estudio descriptivo con enfoque cualitativo, tipo relato de experiencia. Basado en una adaptación de formato, World Café fue elegido como la metodología base para este trabajo porque brinda la posibilidad de diálogo sobre varias metodologías activas en un tiempo relativamente corto y en grupos pequeños. Las metodologías utilizadas en las islas del World Café fueron el aula invertida, la instrucción de pares, la narración de cuentos y el aprendizaje en equipo, que se eligieron porque son adherentes a las prácticas pedagógicas de los maestros de primaria y secundaria y son posibles de aplicar, incluso con adaptaciones a realidades pedagógicas también para docentes de escuela primaria I y educación infantil. La narración de cuentos y el aula invertida eran más adherentes a esta segunda audiencia que la instrucción de pares y el aprendizaje basado en equipo. Los resultados mostraron que los docentes que participaron en la capacitación estaban muy satisfechos y con la posibilidad de cambiar sus prácticas pedagógicas con el uso de estas metodologías activas en su realidad docente.

Palabras clave: World Café. Metodologías activas. Interacción entre docentes. Educación Básica. Enseñanza superior.

Introdução

O desafio de ensinar é assunto constante de debates, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Superior, e as metodologias ativas são consideradas uma alternativa para o desenvolvimento de habilidades específicas, independentemente do nível em questão. A expectativa de ambos, Ensino Básico e

Ensino Superior, é de que as metodologias ativas contribuam para o atingimento dos objetivos propostos (MORÁN, 2015). Esses objetivos de aprendizagem, além do conteúdo a ser aprendido, englobam os diversos aspectos da vida que demandam uma ampliação da capacidade de análise para buscar soluções a serem aplicadas nos mais diversos contextos (BERBEL, 2011).

Para que as instituições de ensino alcancem suas metas, é preciso investir na formação contínua dos professores no intuito de que as metodologias ativas sejam replicadas em sala de aula. Barcelos e Villani (2006) argumentam que é necessária uma conexão entre os projetos no Ensino Superior e o Ensino Básico para que ocorram as trocas de experiências que visam ao fortalecimento dos projetos pedagógicos das instituições.

Os investimentos realizados em propostas que fomentem a aproximação dos professores da Educação Básica aos professores do Ensino Superior impulsionam a construção de conhecimentos sobre as instituições, o ensino, a prática docente e os métodos de aprendizagem (RODRIGUES; CERDAS, 2017). A qualidade do ensino é um elemento que se relaciona com a formação de professores e integra as políticas voltadas à educação, evidenciando sua intervenção na qualidade do desempenho dos professores e no avanço dos processos de ensino e aprendizagem (SIMÃO *et al.*, 2016).

Na opinião de Barcelos e Villani (2006), os professores da Educação Básica, ao serem convidados a participar de seminários que debatam metodologias ativas, entendem que esse momento é um convite à reflexão conjunta sobre quais métodos utilizar e como empregá-los. Enquanto isso, os professores do Ensino Superior aperfeiçoam sua compreensão sobre os limites da realidade da escola e proporcionam um debate significativo que contribua para a formação dos professores da Educação Básica (BARCELOS; VILLANI, 2006).

A oportunidade deste trabalho se apresenta diante dessa perspectiva de formação de professores em eventos de curta duração, tais como seminários, e como os professores do Ensino Superior podem intermediar o processo de formação continuada junto aos professores do Ensino Básico no que tange às metodologias ativas de aprendizagem. Portanto, o objetivo deste estudo é analisar a relação entre a adoção de metodologia World Café para qualificar os docentes da Educação Básica e a percepção deles em relação ao uso das metodologias demonstradas durante a atividade prática, em que os participantes tiveram a oportunidade de dialogar e refletir sobre as metodologias peer instruction, storytelling, flipped classroom e team based learning e as possibilidades de utilizá-las nos mais diversos contextos de sala de aula.

Este artigo está organizado em cinco seções: a primeira – que é esta em tela – apresenta a introdução; a segunda traz o referencial teórico; a terceira trata da metodologia; a quarta contém os resultados e a discussão; e a última apresenta as considerações finais do estudo e as recomendações para estudos futuros.

Referencial teórico

World Café

A metodologia World Café ancora-se na possibilidade de gerar melhores ideias e soluções nos ambientes e momentos de maior descontração, por exemplo, nos intervalos para café, embora utilize uma estrutura para conduzir o diálogo (ESTACIO; KARIC, 2016). Essa técnica é considerada fácil de usar e representa um modo simples de desenvolver a capacidade de pensar de forma colaborativa, pois, por meio de perguntas sobre temas que têm importância para o grupo, surgem soluções inovadoras (SCHIEFFER; ISAACS; GYLLENPALM, 2004).

Para Bussolotti, Souza e Cunha (2018), o World Café denota uma “metáfora provocativa”, pois, normalmente nos grupos de trabalho, o poder da conversa não é valorizado. Neste processo de comunicação propiciado pelo método, por meio do diálogo e das mesas de conversação, o foco deve estar orientado às diferenças entre os participantes para propor uma tarefa colaborativa que respeite essas diferenças (BUSSOLOTTI; SOUZA; CUNHA, 2018).

O resultado da conversa e os diálogos desenvolvidos podem ajudar a pensar na questão proposta e incentivam a partilha de saberes até que se chegue a novas soluções; por isso, essa técnica tem sido utilizada nas empresas para explorar estratégias em torno da solução do problema para o qual se busca solução (CHANG; CHEN, 2015). A principal característica do World Café é que os participantes giram nas mesas, e as soluções que estão em andamento são complementadas pelos novos participantes (CHANG; CHEN, 2015). A pesquisa de Chang e Chen (2015) procurou comparar a utilização de workshops e World Café para o desenvolvimento de empreendedores na elaboração de estratégias e a forma de modelar a aprendizagem. Os resultados indicaram que o World Café tem efeito positivo e significativamente mais alto para o planejamento estratégico do que o workshop. Portanto, essa descoberta indica que o World Café é capaz de melhorar a capacidade de planejamento estratégico de novos empreendedores (CHANG; CHEN, 2015).

Chang e Chen (2015) exploram as características da metodologia World Café para o desenvolvimento de empreendedores. No entanto, a metodologia pode ser adaptada para atender a uma ampla variedade de necessidades, desde que sejam mantidos os seguintes componentes básicos: (a) cenário – modelado com uma “cafeteria” com pequenas mesas, ou ilhas, e em cada mesa, post-its, canetas coloridas e não mais do que cinco cadeiras; (b) boas-vindas – o anfitrião de cada ilha recebe os participantes da rodada com uma recepção calorosa, faz uma rápida explicação sobre a metodologia, define o contexto e explica como o processo irá se desenvolver; (c) rodadas – os grupos permanecem desenvolvendo o trabalho em cada ilha em torno de 20 minutos e, ao término do tempo, os participantes se dirigem a uma nova ilha, e o anfitrião permanece para receber os participantes da próxima rodada; (d) pergun-

ta – cada rodada se inicia com uma pergunta especialmente criada para o contexto específico e a finalidade desejada do World Café; (e) encerramento – após as rodadas, os indivíduos são convidados a compartilhar as principais ideias elaboradas ou outros resultados com o grande grupo (THE WORLD CAFE, 2020).

Flipped classroom

Segundo Bergmann (2016, p. 11), “basicamente, o conceito de sala de aula invertida é o seguinte: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”. Neste contexto, inverter a sala de aula significa promover o protagonismo e a responsabilidade do aluno em relação à aquisição do conteúdo (em casa), transformando o ambiente de sala de aula em um espaço de interação, ação e reflexão sobre o conteúdo.

Originalmente, o conceito indica o professor gravando suas aulas exclusivamente expositivas em vídeo e disponibilizando-as aos alunos para estudo prévio. O trabalho do professor de curadoria de conteúdo é fundamental, uma vez que deve selecionar os materiais e meios a serem estudados previamente pelos alunos, bem como disponibilizar de forma sistemática e organizada as referências de estudo.

A partir disso, o processo de sala de aula invertida, em uma aula de aproximadamente 90 minutos, ocorre da seguinte forma: (i) atividades de aquecimento – 5 minutos, visando trazer o aluno para o ambiente e o conteúdo da aula, verificando pré-requisitos e analisando empiricamente o preparo prévio; (ii) atividade de garantia do preparo prévio – 10 minutos, visando efetivamente diagnosticar qual o *status* dos estudantes em relação ao preparo prévio e pode ser implementada por meio de um jogo de perguntas e respostas, por exemplo; e (iii) prática independente ou atividade de laboratório – 75 minutos, visando à efetiva interação com o conteúdo e à construção coletiva dos saberes a respeito do conteúdo (BERGMANN, 2016).

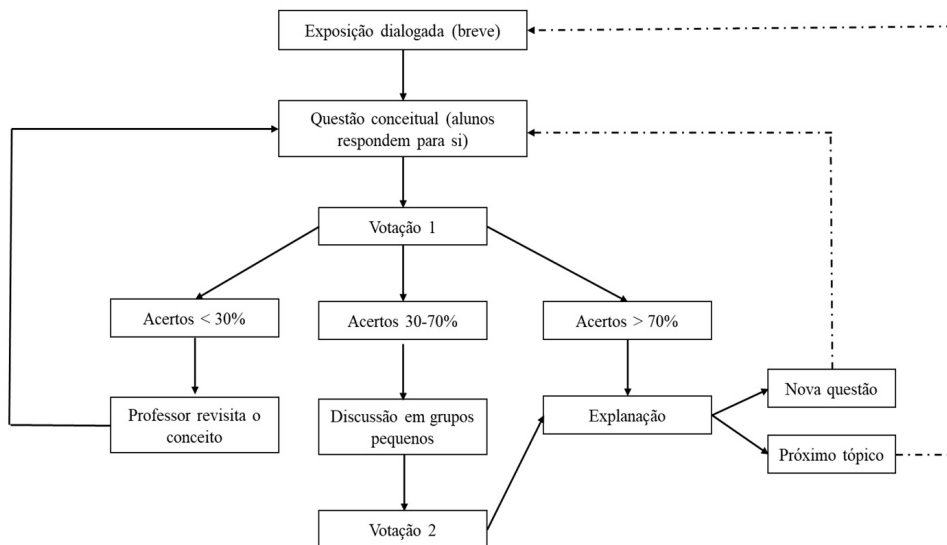
Percebe-se, neste modelo, uma qualificação do processo de interação professor, aluno e conteúdo, em que as possibilidades de interação e construção se ampliam. As relações deixam de ser lineares (conteúdo → professor → aluno) para serem de troca e interação efetiva (professor ↔ conhecimento ↔ aluno), promovendo a efetiva apropriação e a construção do conhecimento por parte dos alunos.

Peer instruction

A metodologia peer instruction, ou instrução por colegas, é uma metodologia ativa criada pelo professor Eric Mazur, da Universidade de Harvard, na década de 1990. Ela tem por objetivos explorar as interações entre os colegas durante as aulas expositivas e direcionar a atenção dos alunos para os conceitos-chave da disciplina (MAZUR, 2015).

Mazur (2015) estabelece que os alunos devam ter o primeiro contato com o conteúdo que será trabalhado em sala de aula em um momento que antecede ao período de aula. Essa é uma etapa fundamental da metodologia peer instruction e se define como preparo prévio. Uma vez em sala de aula, o período é dividido em uma série de apresentações curtas sobre o conteúdo, em que, após cada apresentação curta, aplica-se um teste conceitual que abrange o assunto que está sendo apresentado. Quando finalizado o tempo preestabelecido pelo professor, os alunos, individualmente, apresentam suas respostas que são contabilizadas, e, dependendo do índice de respostas corretas, a aula seguirá da seguinte forma: 30% ou menos de acertos, o professor retoma a explicação oral; entre 30% e 70% de acertos, os alunos discutem as suas respostas em pequenos grupos e segue-se uma segunda apresentação de respostas; 70% ou mais de acertos, os professores com os alunos realizam uma explicação final sobre o conteúdo abordado. Esse mesmo processo se repete para cada uma das apresentações curtas que comporão o conteúdo da aula. Na Figura 1, apresenta-se um fluxograma da aplicação da metodologia.

Figura 1. Fluxograma da metodologia peer instruction.



Fonte: adaptada de Lasry, Mazur e Watkins (2008).

Há inúmeros relatos da utilização dessa metodologia, por exemplo, Sardério e Souza (2018) identificaram melhoria no desempenho apresentado e percebido pelos estudantes no curso de Ciências Contábeis com o uso da metodologia peer instruction no ensino de Auditoria Contábil, e suas evidências apontaram

que a metodologia propicia um maior índice de compreensão do tema, com um maior número de acertos. Um ponto importante, destacado na pesquisa, é que as discussões em grupo oportunizam maior integração, entendimento e chances de melhora na capacidade de análise crítica dos alunos. Teixeira e Fontenelle (2017) reforçam que o sucesso da utilização dessa metodologia se fundamenta no empenho do aluno durante todas as etapas, ou seja, ele como protagonista de sua aprendizagem. As autoras relatam que os resultados da aplicação dessa metodologia provocaram o engajamento coletivo dos estudantes na resolução dos problemas.

Storytelling

Desde os tempos mais remotos, os registros de convívios sociais constata-ram a forma eficaz de comunicação pela contação de histórias. Valença e Tostes (2019) sustentam que os mitos e os personagens, reais ou fictícios, têm a tarefa de resgatar elementos com objetivo de construir, reproduzir e disseminar narra-tivas, pressupondo que tais histórias produzam significado às audiências, a partir de seus contextos social e cultural. A contação de histórias é mais do que uma técnica, é uma necessidade (PASSOS; LUZ; CRUZ, 2016) pela qual a cultura segue se disseminando em sentido intergeracional e propagando valores, prin-cípios, preceitos e ensinamentos (VALENÇA; TOSTES, 2019). Desta forma, a utilização do método de contar histórias não só não é novidade como é inerente à experiência humana. Leal, Miranda e Nova (2017) lembram que a contação de história, além de registrar fatos históricos, ensinar valores culturais, fazer pontes de ligação entre os indivíduos, estabelecer normas e valores, compartilhar experi-ências comuns, é também uma forma de educar, por ser uma prática originária de ensino que surgiu antes mesmo do desenvolvimento da linguagem escrita.

A expressão *storytelling*, usada na língua inglesa, tem sido a representante do ingresso dessa técnica milenar de contação de história no âmbito da inovação pedagógica. Isso se dá mais pelo sentido de descoberta da sua potencialidade na construção do conhecimento pelo protagonismo do aluno do que pela novidade da técnica. Essa funcionalidade da metodologia no setor do ensino e aprendiza-do vai ao encontro das novas descobertas sobre a eficácia do processo de aprendi-zado pelo qual perpassam as etapas, conforme a Figura 2.

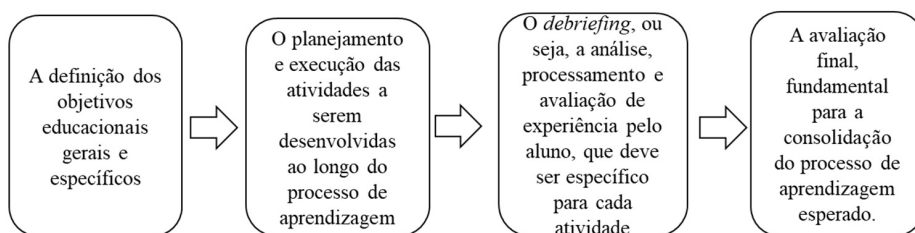
Figura 2. Fluxograma do processo de aprendizagem.



Fonte: adaptada de Leal, Miranda e Nova (2017)

A emoção é parte integrante do processo de aprendizagem, é o domínio e a potencialidade da técnica de contação de histórias. A estrutura essencial do storytelling se apoia em gerar uma emoção no ouvinte-espectador, e então, a partir dessa emoção, gerar registro de longo prazo, fundamental no processo cognitivo correspondente ao ato de aprender. Por isso, segundo a literatura aponta (VALENÇA; TOSTES, 2019), existe uma estrutura tripartite para o bom uso do storytelling, composta por um eixo central, personagens e uma perspectiva narrativa que reproduz o conhecimento proposto, a partir de determinado contexto social. Com base nesse sistema ordenado, constrói-se uma metodologia segundo descrito na Figura 3.

Figura 3. Etapas de aplicação de metodologias ativas.



Fonte: adaptada de Valença e Tostes (2019).

Essa sugestão metodológica, diante da versatilidade e da aplicabilidade da técnica do storytelling a praticamente todos os setores de aprendizagem, coaduna com os ensinamentos de Leal, Miranda e Nova (2017), para quem a técnica pode ser utilizada em qualquer disciplina (teórica ou prática). Nessa perspectiva, a utilização da metodologia serve desde o Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e até o Ensino Superior. A vinculação do aprendizado ao elemento significativo e emocional da técnica é apta a inserir as experiências despertadas pela história que está sendo contada e disso produzir no ouvinte um sentido no tempo e no espaço. Nesse contexto, o sentido da metodologia encontra o jogo de intelecção e sensação (sentimentos), promovendo a aprendizagem significativa, cujo protagonista é o aluno. Ele utiliza os seus recursos de memória, crítica e reflexão, associando-os a uma experimentação. Segundo Valença e Tostes (2019), é essa estrutura elementar do storytelling que promove maior autonomia para o estudante no que diz respeito à construção do conhecimento, visto que suas escolhas refletem e produzem impactos práticos na sua vida. Assim sendo, a estratégia pedagógica deve ser incentivada, porque toca o terreno fértil e fecundo da imaginação, da emoção, domínio da aprendizagem e do conhecimento (GARCIA, 2018).

Team based learning

A metodologia team based learning (TBL) foi desenvolvida por Larry K. Michaelsen, na Universidade de Oklahoma, para os cursos de Administração na década de 1970. Essa metodologia tem como objetivo explorar os conteúdos de maneira dinâmica e interativa, além do desenvolvimento psicomotor e atitudinal por meio do trabalho dentro das equipes (LIMA *et al.*, 2016).

Ainda, segundo Lima et al. (2016), a metodologia TBL está dividida em três momentos, conforme o Quadro 1.

Quadro 1. Momentos da metodologia TBL.

Primeiro momento: preparo prévio	Segundo momento: compartilhamento	Terceiro momento: aplicação de conceitos
Alunos analisam individualmente o material disponibilizado pelo professor	Realização do teste individual (iRAT) e realização do teste em grupo (gRAT)	Resolução de problemas práticos em equipe
Realizado antes do momento de sala de aula	Realizado na sala de aula	Realizado na sala de aula

Fonte: adaptado de Lima *et al.* (2016).

Metodologia

Este trabalho é um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência (PEREIRA *et al.*, 2018). Segundo Gil (2018), essa categoria de pesquisa tem o objetivo de descrever as características dos fenômenos analisados.

A World Café foi escolhida como metodologia base para essa formação de professores, pois sua estruturação permite que, com pequenas adaptações, sejam discutidos diversos assuntos em um tempo relativamente curto e em pequenos grupos de trabalho. Desta forma, foi possível dialogar sobre diversas metodologias ativas em um único turno de trabalho.

Para a participação na atividade de formação, os professores do colégio foram divididos em duas turmas: (a) turno da manhã (das 8h00 às 12h00), professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, com 23 participantes; e (b) turno da tarde (das 13h00 às 17h00), professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, com 32 participantes. Essa divisão se deu em função dos turnos de trabalho dos professores e foi estabelecida pela equipe diretiva do colégio.

Nos dois turnos, o roteiro de trabalho foi organizado em quatro etapas:

- 1) abertura dos trabalhos (5 min): realizada pela equipe diretiva do colégio e pela coordenação da equipe que desenvolveu este trabalho;
- 2) apresentação da metodologia World Café (15 min): realizada pela equipe que desenvolveu este trabalho;

- 3) desenvolvimento da atividade (2h40): realizado dentro das ilhas do World Café e conduzido pela equipe que desenvolveu este trabalho. Cada ilha estava sob a responsabilidade de uma professora da equipe, e uma metodologia diferente era trabalhada. Durante esta etapa e dentro das ilhas, foram abordados os referenciais teóricos de cada metodologia, sugerindo fortemente a documentação das atividades de metodologias ativas, baseadas em formulários de projeto para fins de documentação e visibilidade das práticas de sala de aula;
- 4) encerramento e avaliação (10 min): realizados pela equipe que desenvolveu este trabalho.

As metodologias escolhidas para este trabalho foram: flipped classroom, peer instruction, storytelling e team based learning. O desafio era trabalhar quatro metodologias ativas que estivessem de acordo com as práticas pedagógicas de todo o grupo de professores do colégio. Para os professores do turno da manhã, quaisquer metodologias seriam aderentes. No entanto, para os professores do turno da tarde, muitas metodologias não se aplicavam às suas realidades de sala de aula e, quando se aplicavam, precisavam ser adaptadas em função da maturidade cognitiva dos alunos dos primeiros anos da escola. Sendo assim, foi este o público que determinou a escolha das metodologias a serem trabalhadas: a flipped classroom e a storytelling puderam ser trabalhadas com os alunos da Educação Infantil, enquanto a peer instruction e a team based learning puderam ser utilizadas com os alunos do Ensino Fundamental I, mesmo que com adaptações.

A organização das ilhas se deu por afinidade dos professores participantes, mas a equipe que desenvolveu o trabalho orientou os participantes a formar ilhas, procurando uma maior diversidade entre os componentes. Em cada ilha, havia como material de apoio: folhas para anotações, folders das metodologias trabalhadas e formulários para o projeto das metodologias correspondentes, conforme estabelece a metodologia World Café.

Ao término da atividade, em cada um dos turnos, foi entregue a cada um dos professores presentes um questionário impresso de avaliação, elaborado pelo Núcleo de Apoio e Inovação Pedagógica (NAeIP) da Instituição de Ensino Superior que conduziu a atividade, para colher suas percepções sobre a atividade desenvolvida. O questionário não possuía campo identificável, de forma a garantir o anonimato do professor respondente, e estava dividido em três partes: a primeira buscava verificar o grau de satisfação do professor ao participar da atividade, sendo composta por uma pergunta fechada; a segunda parte procurava identificar a aderência das metodologias trabalhadas com as práticas de sala de aula dos professores, sendo composta por duas perguntas fechadas; a terceira parte investigava as percepções gerais dos professores acerca de seus conhecimentos prévios sobre as metodologias expostas durante a atividade, os

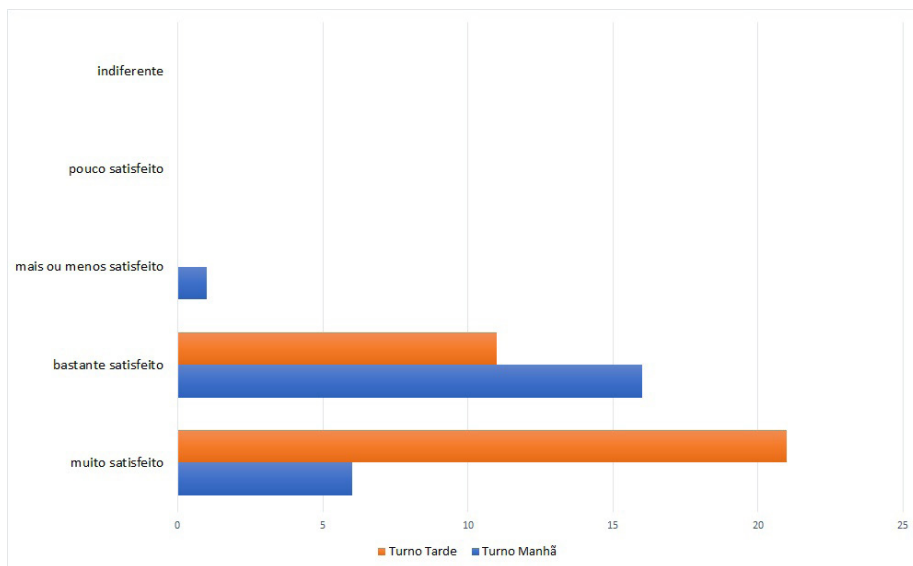
recursos utilizados, a administração do tempo e a avaliação geral da atividade, sendo composta por uma questão aberta. Os questionários preenchidos foram recolhidos, e as respostas foram transcritas no software Excel para elaboração dos gráficos e da nuvem de palavras. Posteriormente, os dados foram analisados qualitativamente pela equipe do NAEIP, a fim de identificar as percepções de satisfação e benefícios da atividade no que diz respeito às práticas pedagógicas dos professores participantes.

Apresentação e análise dos resultados

Os resultados, após serem coletados e analisados, geraram gráficos que serão apresentados e discutidos nesta seção. Responderam ao questionário 23 professores no turno da manhã e 32 professores no turno da tarde.

Para verificar o grau de satisfação dos professores ao participar da atividade, foi perguntado “Pessoalmente, me senti nesta atividade?”. Era uma pergunta fechada com cinco alternativas: muito satisfeito, bastante satisfeito, mais ou menos satisfeito, pouco satisfeito e indiferente. Os resultados foram coletados e encontram-se no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Respostas à Questão 1.



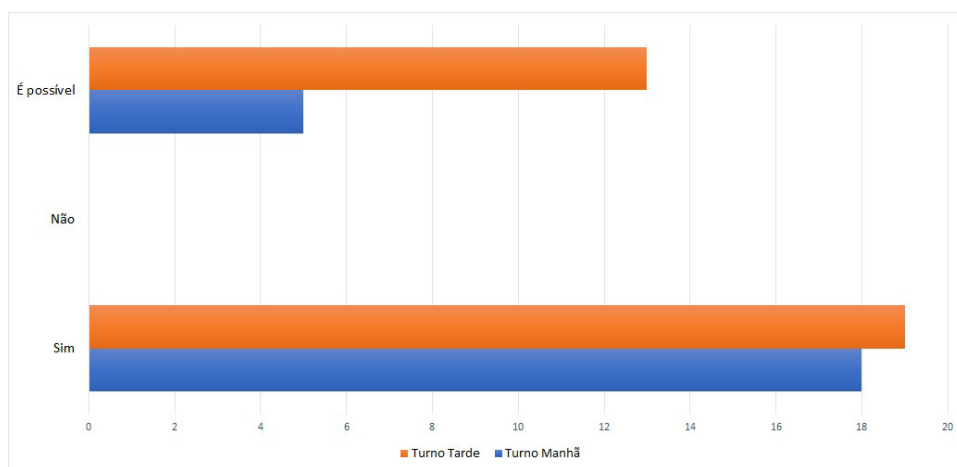
Fonte: elaborado pelas autoras.

Por meio da análise das respostas, pode-se afirmar que o nível de satisfação dos professores, ao participarem da atividade, foi alto, sendo que os professores

do turno da tarde indicaram um nível de satisfação maior na comparação com o nível de satisfação dos professores do turno da manhã. Assim, os professores ficaram satisfeitos ao participar da formação.

Para verificar a aderência das metodologias trabalhadas com as práticas de sala de aula dos professores, foi perguntado se “O resultado da atividade desenvolvida poderá ser utilizado em sala de aula com os alunos?”. Era uma pergunta fechada com três alternativas: é possível, não e sim. Os resultados foram coletados e encontram-se no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Respostas à Questão 2.



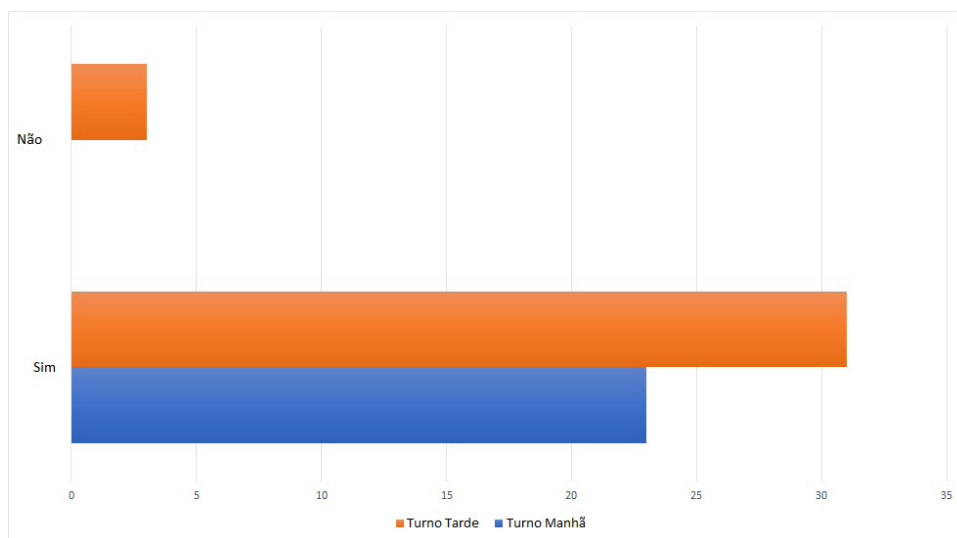
Fonte: elaborado pelas autoras.

Ainda investigando acerca da aderência das metodologias utilizadas durante a atividade, foi perguntado, por meio de uma questão dicotômica, se “A atividade apresentada se aplica à sua realidade pedagógica?”. As respostas foram tabuladas e encontram-se no Gráfico 3.

As respostas às questões que investigavam a aderência das metodologias apresentadas na prática dos professores refletem a escolha das metodologias que foram trabalhadas, sendo que, para o público de professores da Educação Infantil, a peer instruction e a team based learning precisam de adaptações para serem desenvolvidas em sala de aula, e esse fato é observado na análise das respostas quando os professores do turno da tarde indicaram que a atividade não se aplicava à sua realidade pedagógica, conforme o Gráfico 3. Em consonância com essa afirmação, observa-se que a aplicação em sala de aula do que foi trabalhado deve passar primeiramente por uma análise, conforme as respostas “É possível” registradas no Gráfico 2. Essas respostas vão ao encontro do que se estabelece como referencial teórico das metodologias envolvidas. Lima *et al.* (2016) e Mazur

(2015) afirmam que essas metodologias são utilizadas para trabalhar conceitos-chave e fundamentados em testes conceituais, mas que, para alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, precisam de adaptações. Por outro lado, Leal, Miranda e Nova (2017) lembram que a contação de histórias é uma forma de educar e é uma prática originária de ensino que surgiu antes mesmo do desenvolvimento da linguagem escrita, favorecendo o público de professores do turno da tarde.

Gráfico 3 – Respostas à Questão 3.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Já para identificar as percepções gerais dos professores, foi solicitado, por meio de uma pergunta aberta, que eles fizessem um relato acerca da atividade, abordando aspectos como: seu conhecimento prévio sobre as metodologias envolvidas, os recursos utilizados, a administração do tempo e uma avaliação geral da atividade. Para os professores do turno da manhã, as respostas ficaram distribuídas em três grandes eixos: (1) conheciam superficialmente as metodologias, mas consideraram o aprofundamento oportuno; (2) embora produtivo, consideraram que o tempo destinado a cada metodologia deveria ser maior para oportunizar o desenvolvimento de algum projeto; (3) perceberam a técnica World Café como fator importante para a organização da proposta de trabalhar com diversas metodologias em um único turno. Essa questão foi respondida por 21 professores, dos 23 participantes. Na Figura 4, pode-se observar a nuvem de palavras construída com as respostas dos professores do turno da manhã.

Figura 4 – Respostas à Questão 4 dos professores do turno da manhã.



Fonte: elaborada pelas autoras.

Para o grupo de professores da tarde, as respostas ficaram divididas em quatro grandes eixos: (1) já tinham conhecimento prévio das metodologias abordadas, mas tiveram a oportunidade de aprofundar os conhecimentos; (2) perceberam a importância do registro das atividades realizadas em sala de aula como forma de documentar e promover as iniciativas em metodologias ativas com os alunos e suas famílias; (3) reconheceram o objetivo do trabalho no que diz respeito à escolha das metodologias trabalhadas, sendo duas mais aderentes ao Ensino Fundamental I e duas à Educação Infantil; (4) identificaram a importância da técnica World Café para o desenvolvimento da proposta. Essa questão foi respondida pelos 32 professores participantes. Na Figura 5, encontra-se uma nuvem de palavras construída com as respostas dadas pelos professores do turno da tarde.

Figura 5 – Respostas à Questão 4 dos professores do turno da tarde.



Fonte: elaborada pelas autoras.

Considerações finais

As metodologias ativas vêm se apresentando como aliadas do processo de ensino e aprendizagem para atingir o objetivo de desenvolver habilidades específicas, muito além do conhecimento básico de conteúdo. Esse cenário se apresenta tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior (MORÁN, 2016; BERBEL, 2011).

Também é fato que, para as instituições de ensino alcançarem suas metas de disseminação das práticas em metodologias ativas entre os professores, de forma que se sintam preparados para aplicá-las em suas salas de aula, é necessário que haja investimento na formação contínua de professores. Quando essa formação aproxima os professores da Educação Básica com os da Educação Superior, ela favorece a construção dos conhecimentos sobre a prática docente e os métodos de aprendizagem (RODRIGUES; CERDAS, 2017).

A experiência reportada neste trabalho apontou para uma participação de professores que se sentiram altamente satisfeitos e que, embora já tivessem algum conhecimento prévio sobre as metodologias ativas trabalhadas, consideraram o momento oportuno para aprofundar os conhecimentos. Além disso, os resultados apontaram que a metodologia World Café é uma alternativa válida para formação de professores em um processo de interação entre professores de Ensino Superior e Ensino Básico, em espaços curtos de tempo, tais como os seminários pedagógicos. Tal afirmativa é possível, pois, nas respostas coletadas, pode-se visualizar indícios de que os professores do Ensino Básico perceberam na metodologia World Café uma possibilidade de trabalho para discutir diversos assuntos em pequenos grupos de trabalho e espaços curtos de tempo.

Como trabalho futuro, pretende-se fazer o aprofundamento da adaptação das metodologias para o público do Ensino Fundamental I e Educação Infantil, bem como promover maior reflexão científica entre os professores do Ensino Básico, visando que eles atuem cada vez mais como professores pesquisadores de sua prática pedagógica.

Submissão: 18/10/2020

Revisão: 11/11/2020

Aprovação: 27/11/2020

Notas

1 Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (2002). Especialista em Administração e Marketing pela Faculdade São Judas Tadeu (2003). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (FAPERGS/CAPES). Mestre em Ciências Contábeis pela UNISINOS, na linha de pesquisa Controle e Gestão. Doutoranda em Ciências Contábeis pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), na linha de pesquisa Con-

trole e Gestão). Experiência na língua inglesa adquirida em intercâmbio realizado em Toronto, no Canadá (2008). Atualmente, é professora na Faculdade Dom Bosco, de Porto Alegre. E-mail: sandrabelolipoa@gmail.com.

2 Graduada em Informática, com ênfase em Análise de Sistemas, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (1995). Especialista em Aprendizagem Cooperativa e Tecnologia Educacional pela Universidade Católica de Brasília (UCB) (2014). Mestra em Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2002). Atualmente, é professora PMS II - A da Faculdade Dom Bosco, de Porto Alegre. Integrante do NAeIP da Faculdade Dom Bosco, de Porto Alegre. Ouvidora da Faculdade Dom Bosco, de Porto Alegre. E-mail: adriana.scherer@gmail.com.

3 Doutora em Direito pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na área de Direito Privado (2014). Mestra em Direito pela UFRGS na área de Direito Privado (2006). Foi bolsista da CAPES de 2004 a 2006. Frequentou o Curso di Alta Formazione in Diritto Romano na Università La Sapienza, em Roma (2002). Foi professora substituta da UFRGS de Direito Romano e Instituições de Direito por dois períodos (2008-2010) e (2014). Graduada em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) (1999). Inscrita e licenciada da OAB/RS sob o nº 47.999. Atua profissionalmente como professora de Direito Romano, História do Direito, Introdução ao Direito e Hermenêutica Jurídica na Faculdade Dom Bosco, de Porto Alegre, desde 2008. É conteudista da SAGAH desde 2017. Tem capacitação para educação a distância (2019). Trabalha com metodologias ativas. Tem formação em metodologias ativas pelo Consórcio Sthem (2019). E-mail: deboraromanista@gmail.com.

4 Graduada em Bacharelado em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) (1994). Mestra em Ciência da Computação pela PUC-RS (1998). Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2004). Atualmente, é professora titular na Faculdade Dom Bosco, de Porto Alegre, onde exerce a coordenação dos cursos de Sistemas de Informação e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. E-mail: leticia.faculdade@dombosco.net.

Referências

BARCELOS, Nora Ney Santos; VILLANI, Alberto. Troca entre universidade e escola na formação docente: uma experiência de formação inicial e continuada. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 73-97, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/RqqvsgvwjL9QHNmWyK5dNts/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BERGMANN, Jonathan. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/semiasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 6 jul. 2020.

BUSSOLOTI, Juliana Marcondes; SOUZA, Mariana Aranha; CUNHA, Virginia Mara Próspero. O World Café como uma possibilidade interdisciplinar de aprendi-

zagem ativa. **CIET: EnPED**, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/850/577>. Acesso em: 7 jul. 2020.

CHANG, Wen-Long; CHEN, Shih-Ting. The impact of World Café on entrepreneurial strategic planning capability. **Journal of Business Research**, v. 68, n. 6, p. 1283-1290, 2015. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0148296314003749?casa_token=nBSNuOjYSU8AAAA-A:SS_G2L5qbHnkDZgXvVL1WSgWLC_1U-bz7om4IyLzgfyuTZAkPiajtnr-1ma9xKAjIbVKpCA8tEw. Acesso em: 7 jul. 2020.

ESTACIO, Emeé Vida; KARIC, Toni. The World Café: An innovative method to facilitate reflections on internationalisation in higher education. **Journal of Further and Higher Education**, v. 40, n. 6, p. 731-745, 2016. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0309877X.2015.1014315?casa_token=G1KOVgQWkSsAAAAA%3Ad9-LYsaJxyQLYlrYFwZIFw-4g65bEwtYNW5vCQXR_T4dS6QyIXP17bGZKLt4Onm9QB12S9QP09Fm-2JQ. Acesso em: 7 jul. 2020.

GARCIA, Joe. Contar e inventar histórias com novas tecnologias: a revolução da fantasia na escola. In: FOFONCA, Eduardo *et al.* (org.). **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior**. Curitiba: Editora IFPR, 2018. v. 2.

GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

LASRY, Nathaniel; MAZUR, Eric; WATKINS, Jessica. Peer instruction: from Harvard to the two-year college. **American Journal of Physics**, v. 76, n. 11, p. 1066, 2008. Disponível em: <https://aapt.scitation.org/doi/abs/10.1119/1.2978182>. Acesso em: 7 jul. 2020.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa (org.). **Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Valéria Vernaschi *et al.* **Nota técnica aprendizagem baseada em equipes: diretrizes, etapas e recomendações**. São Paulo: Hospital Sírio-Libanês, 2016. Disponível em: <https://iep.hospitalsiriolibanes.org.br/Documents/LatoSensu/NotaTecnica4-Online-v2.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

MAZUR, Eric. **Peer Instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Tradução: Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: <https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/N62vWDM7yb.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

PASSOS, Geovanna dos; LUZ, Sandra Dias da; CRUZ, Dulce Márcia. A arte de contar histórias e a produção de digital storytelling no ensino superior. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais [...]**. Natal, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA19_ID4254_15082016220859.pdf. Acesso em: 7 jul. 2020.

PEREIRA, Adriana Soares *et al.* **Metodologia da pesquisa científica**. Santa Maria: Ed. UAB/NTE/UFSM. 2018. *E-book*. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_MetodologiaPesquisaCientifica.pdf?sequence=1. Acesso em: 7 jul. 2020.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; CERDAS, Luciene. Aproximações e propostas de parceria entre universidade e escola na formação de professores: Uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da ANPED (2010-2015). *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís. **Anais [...]**. São Luís, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_1202.pdf. Acesso em: 7 jul. 2020.

SARDEIRO, Luciana da Silva Moraes; SOUZA, Paulo Vitor Souza de Souza. A Peer Instruction no ensino ativo da contabilidade. *In*: CONGRESSO UnB DE CONTABILIDADE E GOVERNANÇA, 4., 2018, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/650/1/A%20Peer%20Instruction%20no%20Ensino%20Ativo%20da%20Contabilidade.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

SCHIEFFER, Alexander; ISAACS, David; GYLLENPALM, Bo. The world café: part one. **World Business Academy**, v. 18, n. 8, p. 1-9, 2004. Disponível em: <http://www.theworldcafe.com/wp-content/uploads/2015/07/WorldCafe.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga *et al.* Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. **Sísifo**, n. 8, p. 61-74, 2016. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/134/225>. Acesso em: 7 jul. 2020.

TEIXEIRA, Katiúscia Costa Barros; FONTENELE, Francisca Cláudia Fernandes. Metodologia Peer Instruction no ensino de matrizes: um relato

de experiência na disciplina de Álgebra Linear. **Educação Matemática em Revista-RS**, v. 1, n. 18, p. 577-65, 2017. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/revista/index.php/EMR-RS/article/view/1866>. Acesso em: 17 jul. 2021.

THE WORLD CAFE. World Cafe Method. ©2020. Disponível em: <http://www.theworldcafe.com/key-concepts-resources/world-cafe-method/>. Acesso em: 8 jul. 2020.

VALENÇA, Marcelo M., TOSTES, Ana Paula Balthazar. O Storytelling como ferramenta de Aprendizado ativo. **Carta Internacional**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 221-243, 2019. Disponível em: <https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/view/917/732>. Acesso em: 10 jul. 2020.

Rememorar nossa identidade carismática: criação de uma rede educativa salesiana na América

IVONE GOULART LOPES¹

Resumo: O texto tem por objetivo mostrar o caminho percorrido em rede nas Escolas Salesianas na América (ESA) e evidenciar as políticas educacionais assumidas pelas Filhas de Maria Auxiliadora, Salesianos e Família Salesiana, e, como fonte, as publicações dos quatro encontros continentais, iniciados em 1994. Constatou-se que nestes 27 anos de trabalho em conjunto, houve fortalecimento da identidade e consolidação das instituições e das opções carismáticas, gerando respostas novas às necessidades educativas.

Palavras-chave: Escola Salesiana na América (ESA). Trabalho em rede.

Remembering our charismatic identity: creating a Salesian educational network in America

Abstract: The text aims to show the path taken, in a network, in the Salesian Schools in America (ESA) and to highlight the educational policies adopted by the Daughters of Mary Help of Christians, Salesians and the Salesian Family, and, as a source, the publications of the four continental meetings, started in 1994, it was found that in these 27 years of work together there has been a strengthening of the identity and consolidation of institutions and charismatic options, generating new responses to educational needs.

Keywords: Salesian School in America (ESA). Networking.

Recordando nuestra identidad carismática: creando una red educativa salesiana en América

Resumen: El texto tiene por objetivo de mostrar el camino recorrido gracias al trabajo en red de las Escuelas Salesianas de América (ESA) y destacar las políticas educativas asumidas por las Hijas de María Auxiliadora, los Salesianos y la Familia Salesiana en general – utilizando como fuente las publicaciones de los cuatro encuentros continentales que se iniciaron en 1994 – se constató que durante estos 27 años de trabajo conjunto se ha producido un fortalecimiento de la identidad de las Escuelas Salesianas y se han consolidado las instituciones y las opciones carismáticas; esto ha generado nuevas respuestas a las necesidades educativas.

Palabras clave: Escuela Salesiana América (ESA). Trabajo en red.

Introdução: uma questão de olhar

Este relato tem como objetivo mostrar o caminho percorrido em rede como Família Salesiana² nas escolas do continente americano, colocando em evidência a educação para o desenvolvimento humano e integral, assumida e desenvolvida nestas terras, e as políticas educacionais assumidas pelas Filhas de Maria Auxiliadora, Salesianos e Família Salesiana da América nos Encontros Interamericanos durante esse período.

Dom Bosco fundou a Congregação dos Salesianos (SDB) em 1859 e enviou o primeiro grupo de missionários à América do Sul, mais especificamente à Argentina, em 1875. Chegaram em 1876 ao Uruguai, em 1883 ao Brasil, em 1887 ao Chile e em 1896 ao Paraguai, dando início a um vasto movimento de educação e evangelização juvenil. A pequena semente cresceu e tornou-se árvore frondosa, que hoje estende os seus ramos benfazejos em todo o continente americano.

Em 1877, a primeira expedição missionária das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA), instituto fundado por Dom Bosco e Maria Mazzarello, na Itália, em 1872, atravessou o Atlântico para chegar ao Uruguai e à Argentina em 1879. A essas duas primeiras expedições seguiram-se a do Chile (1888), a do Brasil (1892) e numerosas outras. Foram se ramificando, e, atualmente, as FMA estão em 24 países da América.

Nivaldo Pessinatti e Ivanette Duncan (2009), na apresentação do livro do III Encontro Continental da Escola Salesiana na América, comentam que, em terras americanas, ao longo de mais de um século, salesianos e salesianas vêm dedicando as suas vidas e energias a inúmeras atividades apostólicas, particularmente ao cuidado da juventude, buscando adequar os ensinamentos dos fundadores e o carisma salesiano a cada região e a cada momento histórico.

Hoje, mais que no passado, os cenários em que exercem a sua missão formam um mosaico complexo e pluricultural, profundamente afetado pelas forças transformadoras da globalização e dos avanços científicos e tecnológicos. Essa avassaladora avalanche de mudanças afeta, particularmente, as regiões mais pobres do continente e, nelas, a maioria da sua população, atingindo com mais forte impacto os destinatários preferenciais da missão salesiana.

Nesse contexto, como resposta aos sinais dos novos tempos, destaca-se a união de forças da Família Salesiana, que atua no campo educativo para uma ação mais eficaz e significativa: Salesianos, Filhas de Maria Auxiliadora, Filhas dos Sagrados Corações, Filhas do Divino Salvador e Damas Salesianas. Essa iniciativa já se tornou conhecida como Escola Salesiana na América (ESA).

Como Família Salesiana, procuraram refletir, gerar estratégias comuns, aumentar o impacto das ações, descobrir as utopias que os impulsionaram a organizar-se, a sentir que não estão sozinhos, mas há muitos neste caminho, e que, juntos, podem afrontar a construção de uma América mais justa e solidária.

Esta rede possui já um caminho de 27 anos. O processo articula-se nos âmbitos continental, regional, nacional e inspetorial. Com a participação de todos os envolvidos, foi se construindo uma reflexão para inculturar o sistema preventivo de Dom Bosco no contexto americano. Geraram-se projetos e subsídios para acompanhar com itinerários pedagógicos o processo vivido em cada realidade e em cada país.

Rubem Alves (2004, s/p) afirmava que “Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem. [...] Que o ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido”.

Foi um tempo para descortinar, para ‘ver’, buscar uma nova maneira de fazer educação salesiana no continente e descobrir que o maior segredo para fazer gestão de pessoas é a tomada de decisão coletiva nos encontros continentais: Cumbayá, em 1994; Cumbayá II, em 2001; ESA III, em 2008; e ESA IV, em 2017.

1994: Cumbayá I, um sonho real

A educação em estilo salesiano tem como referência constante

o Oratório de Valdocco que evoca a profunda unidade da nossa proposta, ao mesmo tempo educativa e evangelizadora, e nos impede a viver as atitudes fundamentais que lhe dão vida: sensibilidade educativa e intencionalidade evangelizadora. (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2014, p. 183).

A alma da educação “é a paixão pelos jovens, a arte de lhes dar confiança, de amar o que eles amam, de os acompanhar na busca de sentido” (INSTITUTO DAS FILHAS DE MARIA AUXILIADORA, 2005, p. 27). É uma proposta cristã de educação, cujo núcleo ativo é a espiritualidade juvenil salesiana, que se traduz em uma intervenção educativa “que tem como finalidade última e intencional favorecer o encontro com Jesus na vida de cada dia, para que a sua presença faça levedar a sociedade e a transforme” (INSTITUTO DAS FILHAS DE MARIA AUXILIADORA, 2005, p. 5).

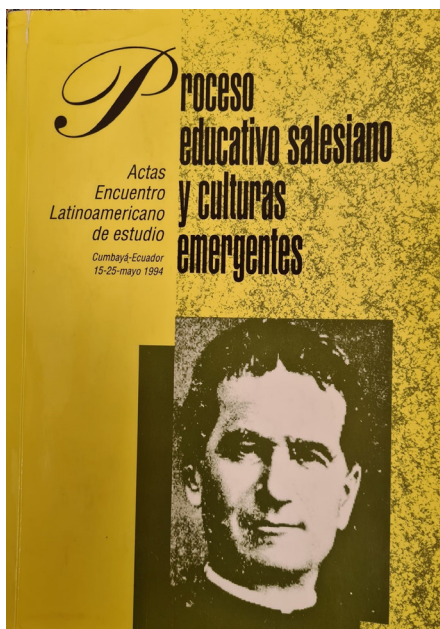
Dom Bosco intuía que a escola é instrumento indispensável para a educação, lugar de encontro entre a cultura e a fé, e o critério preventivo promove experiências positivas, dá motivação e procura responder às aspirações e aos interesses mais profundos dos jovens; por isso, a formação profissional e a escola salesiana surgiram em Valdocco para responder às necessidades concretas da juventude e inserem-se em um projeto global de educação e evangelização dos jovens, sobretudo dos mais carentes. Animado pelo desejo de garantir dignidade e futuro aos seus jovens, “Dom Bosco deu vida às oficinas de artes e ofícios, ajudando ao mesmo tempo os jovens na busca de trabalho e providenciando contratos para eles, impedindo que fossem explorados” (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2014, p. 189). O ambiente educativo “escola” desenvolveu-se muito na Congregação como resposta às exigências dos próprios jovens, da sociedade e da Igreja.

Um olhar acerca do processo de implantação de um trabalho conjunto, em rede, no continente americano, foi um “tecer” de formação continuada em serviço de gestores e educadores, de pastoralistas juvenis, de Família Salesiana.

Foi e ainda é um aprendizado, um enriquecimento mútuo por meio da partilha de experiências das inspetorias, de regiões, de redes dos países, e isso pressupõe que a vivência da rotina da gestão escolar, da docência e da pastoral provoca o movimento de reflexão e ação, tendo em vista a possibilidade de promover inspiração e, assim, contribuir para a qualidade e a excelência do trabalho educativo: ‘educar evangelizando e evangelizar educando’.

Este processo da Escola Salesiana na América teve origem no I Encontro Latino-Americano de Estudo sobre o “Projeto Educativo Salesiano e as Culturas Emergentes”, mais conhecido como Cumbayá I. Convocado pelo Pe. Luc Van Looy e Ir. Georgina McPake, conselheiros da Pastoral Juvenil dos SDB e FMA, respectivamente, esse encontro ocorreu de 15 a 25 de maio de 1994, em Cumbayá (Equador), com a participação de 117 pessoas (Figura 1).

Figura 1 – Capa das Atas do I Encontro.



Fonte: arquivo da autora.

Os núcleos de reflexão desse encontro foram: realidade juvenil, carisma salesiano e escola salesiana. As opções e linhas operativas guiaram o caminho da escola salesiana no continente e constituíram-se em referências da ação educativa pastoral das inspetorias.

No caminho de Cumbayá I (1994) a Cumbayá II (2001), viveu-se um processo de organização, permitindo formar equipes regionais e nacionais, as quais, por sua vez, integraram-se no âmbito continental.

Nesse período, a Igreja vivia sob as orientações da IV Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, realizada em Santo Domingo (República Dominicana), em 1992, como continuidade de Medellín e Puebla, o que significou um novo passo. Se em Medellín a palavra-chave era libertação, e em Puebla, comunhão e participação, em Santo Domingo era enculturação, dando atenção especial à promoção humana. A vivência da cidadania é requisito para uma efetiva comunhão e participação libertadora. E, para que haja uma autêntica promoção humana, é preciso ter em conta as diferentes culturas presentes na América Latina e no Caribe. Nesse período, também aconteceu em 1999 o Sínodo da América.

2001: Cumbayá II, com um fio e várias costuras – alinhavando práticas no contexto da implantação do trabalho em rede

Após o I Encontro em 1994, viveu-se um processo de organização, permitindo formar equipes regionais e nacionais, as quais, por sua vez, integraram-se no âmbito continental. O II Encontro Latino-Americano, chamado Cumbayá II, foi realizado de 7 a 12 de maio de 2001 em Cumbayá, com 250 participantes de todas as inspetorias e com outros grupos da Família Salesiana do continente (Figura 2). Os temas de estudo foram: releitura do sistema preventivo a partir da realidade juvenil e da ótica da reciprocidade; educação na dimensão sociopolítica para uma cultura da vida e solidariedade; escola salesiana includente com relevância evangelizadora; proposta de educomunicação para a Família Salesiana, educação católica e a realidade das escolas FMA-SDB nos Estados Unidos.

O grupo presente assumiu esta opção:

Como Família Salesiana, fiéis ao carisma de Dom Bosco, optamos por uma escola e um Centro de Formação Profissional solidários, presentes na realidade juvenil, onde se viva a reciprocidade, que sejam includentes, eduquem na dimensão sócio-política e desenvolvam uma proposta de educomunicação que forme para uma cidadania ativa, dando respostas significativas às diferentes formas de pobreza. (REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS, 2009, p. 19).

As políticas fundamentais que surgiram deste encontro foram as seguintes:

1. Acolhida, presença e acompanhamento do/a jovem situado/a em sua realidade concreta;
2. Acompanhamento e capacitação dos/as jovens para sua inserção no mundo do trabalho;
3. Fortalecimento da comunidade educativa por meio de um estilo de gestão participativo e democrático, a partir da vivência da reciprocidade;
4. Relançamento de um novo modelo de escola includente e solidária, aberta à

realidade sociopolítica de seu entorno e comprometida em sua transformação; 5. Projeto de fazer funcionar uma rede nacional e continental que se constitua em uma força educativa, representativa e pública, em favor de políticas, legislações e recursos a serviço dos setores excluídos e necessitados; 6. Articulação dos processos educacionais: educação para a comunicação, mediação tecnológica, expressão, artes e comunicação para o exercício da cidadania.

Figura 2 – Capa das Atas do II Encontro.



Fonte: arquivo da autora.

Em muitas inspetorias, foram criados programas sistemáticos de formação de educadores, em que os religiosos e leigos se preparam conjuntamente, integrando a preparação pedagógica com a espiritualidade salesiana. Alguns países organizaram-se em rede, optando por um trabalho coordenado, como Família Salesiana, para responder aos desafios sociais, culturais e evangelizadores. O processo permitiu realizar, na Escola Salesiana na América, uma experiência de reciprocidade, como reconhecimento e valorização da diversidade, de inclusão, como participação de todos em um projeto comum, e de educação, como estratégia de relação educativa.

Como fruto deste segundo encontro continental, Cumbayá II, o Brasil salesiano se uniu e criou a Rede Salesiana Brasil de Escolas (RSB-Escolas), iniciada em 2002 com a proposta de formar uma rede de educação fundamentada na concepção educativo-pastoral salesiana. Desde o seu início, a RSB-Escolas foi

constituída por instituições mantidas pela Congregação dos Salesianos de Dom Bosco (SDB), pelo Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora (FMA) e instituições parceiras com os mesmos ideais educacionais.

Ao longo desses 19 anos de caminhada, a RSB-Escolas investiu no desenvolvimento de soluções educacionais inovadoras, na construção de um material didático impresso e digital próprio, no desenvolvimento de uma plataforma digital compatível com as necessidades educacionais de hoje e na formação continuada de gestores e educadores, entre outras iniciativas.

Hoje, a RSB-Escolas congrega cerca de 5 mil educadores e 75 mil alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, em mais de cem escolas. “A integração em rede garante uma qualidade única em todo o país, que é colocada em prática, valorizando o que há de particular em cada região brasileira e na história dos colégios participantes” (REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS, ©2020, s/p).

O êxito da RSB-Escolas impulsionou a articulação de novas redes, dando origem à Rede Salesiana Brasil (RSB), uma instituição conhecida pela atuação em diversas frentes de trabalho educativo-pastoral, como escolas, obras sociais, comunicação, Ensino Superior e pastoral juvenil.

Outras redes surgiram: Comissão “CERCA” (Comisión Escuela Región Centro América), Equipe ENES - RSE (Equipe Nacional de Educação Salesiana - Rede Salesiana de Educação - México) e Equipe ECANES (Equipo Central Antillano de Educación Salesiana).

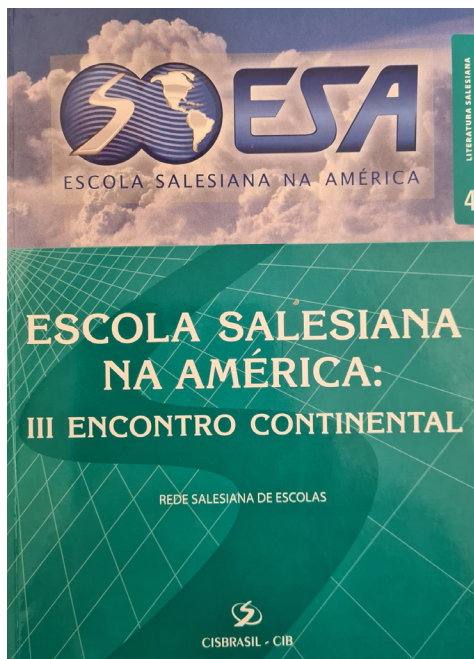
O II Encontro foi um itinerário de formação de comunidades em diferentes níveis, com a integração de religiosos e leigos, todos comprometidos com o processo de reflexão e ação. E tudo animado pelo “Da mihi animas”, que nos compromete a educar com o estilo de Dom Bosco, propiciando a formação integral das/dos jovens.

A V Conferência de Aparecida (2007) é um momento eclesial marcante no caminhar da Igreja na América Latina, no horizonte do eixo Medellín-Puebla-Santo Domingo, por serem estas as três Conferências do CELAM que marcaram o período pós-conciliar na tentativa de aplicar a renovação proposta pelo Concílio Vaticano II no contexto eclesial latino-americano.

2008: ESA III, costuras indispensáveis – ressignificação da proposta educativa salesiana nas regiões, em seu contexto intercultural

Neste contexto descrito, aconteceu o III Encontro Latino-Americano, em Brasília, em maio de 2008, e foi intitulado ESA III. O tema desse encontro foi “Ressignificar a Proposta Educativa da Escola Salesiana na América em seu contexto intercultural”. Resignificar é dar novos sentidos e práticas à Escola Salesiana na América a partir dos novos significados que emergem das culturas e das áreas de intervenção, assumidas no processo de avaliação do Cumbayá II: o acompanhamento, a animação-gestão, a formação, a comunicação e a avaliação (Figura 3).

Figura 3 – Capa do livro do III Encontro.



Fonte: arquivo da autora.

A proposta educativa nesse terceiro encontro foi: fortalecer a identidade da ESA, segundo Cumbayá II, propondo critérios de intervenção educativo-pastoral, a partir da perspectiva dos jovens mais pobres, buscando os novos significados emergentes e os valores partilhados na diversidade cultural. Para animar na comunhão os projetos educativo-pastorais, surgiram muitas ações em cada país, em cada inspetoria (REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS, 2009).

Como proposta metodológica, foram feitas uma análise socioeducativa a partir do próprio tema, identificando tendências atuais na América (referência situacional), e uma iluminação do tema dentro de uma visão holística, integrando os demais temas (iluminação de Cumbayá II). Também foram elaborados critérios orientadores: 1) políticas que projetem os critérios orientadores; 2) linhas de ação que concretizem as políticas; e 3) indicadores de avaliação de cada linha de ação.

Os temas apresentados no ESA III foram: os desafios de uma sociedade em transformação cultural, a animação/gestão escolar e o acompanhamento dos jovens; os desafios para uma educação e a juventude de uma sociedade em mudança cultural; a ressignificação da Escola Salesiana na América em perspectiva da cultura da comunicação; a proposta para criar uma cultura da avaliação na Escola Salesiana América; a formação do educador – a escola como cenário, sujeito e objeto da formação.

No documento final, ficaram estes quatro eixos:

1) A animação-gestão e o acompanhamento. Desafio: implantar a animação-gestão que potencialize a qualidade dos processos educativo-pastorais da escola salesiana e acompanhe todos os integrantes da comunidade educativo-pastoral (CEP), em especial os jovens mais pobres, na descoberta do sentido da vida. Políticas/linhas de ação/indicadores: animar gerenciando e gerenciar animando, de forma participativa e corresponsável, o acompanhamento dos sujeitos da comunidade educativa; fundamentar evangelicamente o currículo, para o desenvolvimento de processos de formação integral de aprendizagens significativas.

2) A formação. Desafio: fortalecer processos de formação contínua e em rede para ressignificar corresponsavelmente o sistema preventivo, desenvolvendo em todos os membros da CEP as competências requeridas pelo projeto educativo-pastoral. Políticas/linhas de ação/indicadores: implementar processos de formação integral, permanente e conjunta com os diversos atores da CEP, atendendo preferentemente os profissionais da educação salesiana.

3) A comunicação. Desafio: favorecer a cultura comunicacional inspirada nos valores do Evangelho, educando-nos para a comunicação interpessoal, a mediação tecnológica, a expressão, a arte e a formação cidadã, compreendendo as novas linguagens das culturas juvenis, na ótica da educomunicação. Políticas/linhas de ação/indicadores: construir ecossistemas comunicacionais ricos de intencionalidade educativa, como busca de sentido e ressignificação das relações sociais; orientar os processos educativo-pastorais para uma ação comunicativa que gere uma cidadania ativa.

4) A avaliação. Desafio: implementar e/ou fortalecer processos de avaliação da práxis educativo-pastoral salesiana, que sejam integrais e participativos, para promover uma cultura da avaliação que contemple os diferentes contextos socioculturais. Políticas/linhas de ação/indicadores: estabelecer em todos os níveis critérios de avaliação sistemática para garantir a qualidade da proposta educativo-pastoral e sua renovação contínua; estabelecer mecanismos de avaliação permanente que favoreçam a cultura da avaliação.

A velocidade das mudanças políticas, econômicas e culturais exige das nossas escolas e da educação em geral um diálogo com as novas realidades, com a devida rapidez, preparando-nos para formar, de maneira adequada, as novas gerações. Como escola salesiana, precisamos refletir e nos preparar para um presente e um futuro de mudanças e incertezas, mas também emocionantes e promissores.

Entre o ESA III e o ESA IV, aconteceram muitos eventos motivados pelo 50º aniversário da Declaração *Gravissimum Educationis* em 2015, pelos desafios apontados pelo *Instrumentum Laboris* “Educar hoje e amanhã, uma paixão que se renova” (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014), que ressoou com força o conceito de educação integral e considera a pessoa em todas as suas dimensões, inclusive a dimensão ético-social e política. Sabemos que educar integralmente é humanizar, libertar, emancipar. A partir da reflexão realizada na América por seus chefes de Estado, que compõem a Organização Internacional de Educação Católica (OIEC), apresentada por meio das “Metas 2021”, e de nossos bispos do CELAM, mediante o documento “Vão e Ensinem”, o Congresso Interamericano da CIEC, em 2016, em São Paulo, propôs-se a redefinir o papel da escola católica para o século XXI, respondendo aos desafios que a realidade do continente apresenta.

Após esse encontro, as escolas salesianas do continente americano começaram a trabalhar para criar, organizar e fortalecer: órgãos de participação para a corresponsabilidade; programas de formação para o acompanhamento; currículos desenhados a partir do Evangelho e do carisma salesiano; ambientes educativos adequados para a aprendizagem; programas de educomunicação para todos os seus integrantes; presença de educadores nos “novos pátios” juvenis; currículo que incorpora a formação sociopolítica; redes de vinculação interinstitucionais; itinerários de formação para desenvolver as competências requeridas pela comunidade educativa pastoral; equipes de formação estáveis que animem os processos formativos; avaliação institucional a partir das orientações da ESA; planos de melhoria resultantes da avaliação permanente; processos de avaliação da qualidade educativa e incorporação da autoavaliação na prática cotidiana.

A educomunicação é um campo emergente de práticas sociais interdisciplinares e interdiscursivas, sendo de significâncias relevantes a abertura e o diálogo que se desenvolvem diante de diferentes posições conceituais, por exemplo, os princípios apresentados por Edgar Morin (2008), o diálogo criativo com a pedagogia de Dom Bosco, que “[...] orienta as comunidades educativas a assumir com maior consciência os aspectos comunicativos do Sistema Preventivo [...]” (PEREIRA, 2017, p. 196), e transita com competência na nova cultura digital, para dar um aporte significativo à qualidade da comunicação (EQUIPE DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO INSTITUTO DAS FILHAS DE MARIA AUXILIADORA, 2001).

Tomamos conhecimentos de algumas pesquisas realizadas por salesianos e salesianas neste campo educomunicativo, como: Equipe de Comunicação Social do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora (2001), Genésio Zeferino Silva Filho (2004), Josefa Vicente (2005), Andrea Viviana Sosa (2006), EcosBrasil, (2010-2020), Claudio Arealos Coronel (2011), Rosa Mollo Freytas (2013) e Antonia Alves Pereira (2017).

2017: ESA IV – Escola Salesiana na América, com os jovens, sinal de esperança e proposta de futuro

O IV Encontro Latino-Americano, que aconteceu em Medellín, de 9 a 12 de maio de 2017, foi um chamado a estudar as novas estratégias educativo-pastorais de maior impacto e de maior potencial de crescimento da ESA durante os próximos anos. Um encontro continental reúne pessoas e ideias, possibilita descobrimentos na investigação, nos trabalhos, nos métodos e nas informações, que necessitam ser compartilhadas (Figura 4).

Figura 4 – Logo do IV Encontro Continental das Escolas Salesianas na América (2017).



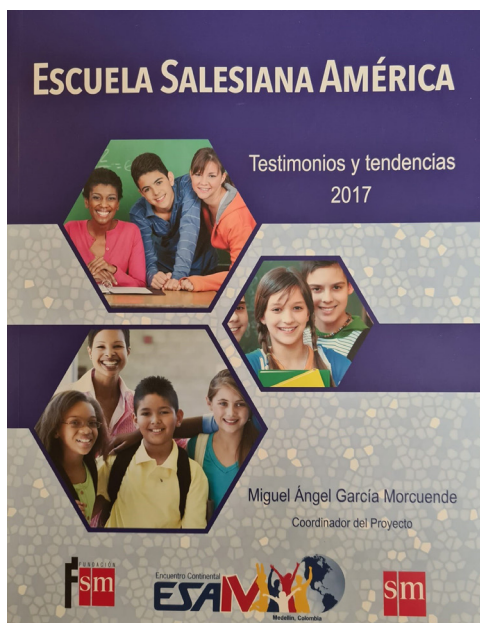
Fonte: arquivo da autora.

Durante o encontro, foi possível compartilhar trabalhos significativos realizados em regiões/províncias a partir da validade dos quatro eixos do ESA III (animação, gestão e acompanhamento; formação do educador; comunicação; e avaliação) e novos problemas que nos desafiam hoje. Desta forma, as “boas práticas”, os “minicursos” e os painéis/mesas-redondas foram expressões concretas dessa modalidade assumida.

As principais conferências neste evento foram: “Em que contextos a escola salesiana na América educa?”; “A escola católica é um sinal de esperança e compromisso com a Igreja e a sociedade na América”; “Reatualização do sistema preventivo nas escolas e nos centros de formação profissional: o coração oratoriano”; e “Apresentação das conclusões do ‘Educoarômetro’ Escola Salesiana na América”.

Durante o IV Encontro, foi apresentado um livro dividido em duas partes: na primeira parte, uma série de 200 testemunhos de pessoas que fazem parte das comunidades educativo-pastorais dessas instituições; na segunda, o resultado de um amplo questionário realizado com 1.175 pessoas das equipes gestoras, 5.546 professores, 10.710 famílias e 27.458 alunos. Os resultados obtidos servem de base para melhorar o planejamento futuro dos centros que integram a Escola Salesiana na América (Figura 5).

Figura 5 – Capa do livro Escuela Salesiana América, Testimonios y Tendencias (2017).



Fonte: arquivo da autora.

Relendo essas “histórias com lupa”, veremos evidências de aspectos que, como Família Salesiana, temos em comum: uma história, uma experiência, problemas e desafios que fazem da educação salesiana um grande tesouro. Podemos dizer que é um livro feito de várias vozes, de pessoas convictas de uma ideia, de um ideal.

A partir do trabalho por inspetorias/redes e de cada uma das quatro regiões desenvolvidas no último dia de trabalho do ESA IV, iniciou-se o processo de convergência para uma proposta para guiar as Escolas Salesianas na América nos próximos anos (Figura 6). Na reunião da Comissão Central da ESA (México, julho de 2017), foi acordado um modelo de planejamento, entre muitos possíveis, apresentado a seguir. A intenção é que cada região/inspetoria/rede comece o seu trabalho e enriqueça-o com a “cor” local.

1) Atenção às necessidades educativas dos estudantes.

Desafios: assumir o acompanhamento como processo de formação dos educandos e educadores, promovendo a assistência salesiana nos novos pátios que a cultura atual nos propõe. Atender às necessidades individuais de nossos estudantes, renovando os processos educativos e pastorais em nossas escolas, a partir da ótica do sistema preventivo.

Linhas de ação: criar programas de acompanhamento; fomentar espaços de formação em acompanhamento; criar estratégias para a assistência nos novos pátios; criar metodologias para fortalecer o protagonismo dos estudantes; implementar as estratégias e avaliar as estratégias.

Figura 6 – Capas dos livros do IV Encontro Continental.



Fonte: arquivo da autora.

2) A formação permanente dos atores da CEP nas escolas salesianas.

Desafios: favorecer processos de formação integral (humana, cristã, profissional e salesiana), vinculando os atores da CEP. Potencializar os processos de formação conjunta com o enfoque da comunicação, da corresponsabilidade e da liderança participativa.

Linhas de ação: formular o plano de formação e os respectivos programas; implementar os programas de formação, vinculando os atores da CEP; gerir a certificação e/ou aval dos programas de formação; avaliar as realizações formativas de cada programa desenvolvido; identificar as propostas de formação existentes nas inspetorias ou redes sobre educomunicação, habilidades profissionais e salesianidade; organizar uma equipe de formação interdisciplinar e formular diretrizes inspetoriais ou de redes para a formação conjunta.

3) Qualificação da proposta educativo-pastoral das escolas salesianas.

Desafios: impulsionar a inovação educativa e tecnológica em nossas obras, considerando a realidade de nossos estudantes, garantindo a formação integral no estilo salesiano. Qualificar a animação, a gestão e o acompanhamento das obras a partir do fortalecimento da missão compartilhada entre religiosos e leigos.

Linhas de ação: promover espaços formativos em metodologias ativas; gerar instâncias de formação para a utilização de novas TICs; estudar e implementar modelos escolares mais apropriados à realidade dos estudantes; implementar ações formativas com ênfase ecológica, em linha com a *Laudato Si'*; impulsionar práticas de avaliação alternativas nas aulas da instituição; promover encontros para o aprofundamento da identidade vocacional do religioso e do leigo na missão educativa salesiana.

4) Gestão institucional das escolas e dos centros de formação profissional (sustentabilidade/significatividade).

Desafios: fortalecer o trabalho em rede, implicando os SDB e as FMA (Zonas/Polos-Inspeorias-Regionais) abertos a outras experiências de gestão compartilhada. Implementar processos de gestão pedagógica, pastoral e administrativo-financeira a partir dos critérios de corresponsabilidade, eficiência e sustentabilidade.

Linhas de ação: realizar encontros (a partir dos conselhos inspetoriais) para estabelecer os pontos de partida para o trabalho compartilhado como Família Salesiana; criar as estratégias para o trabalho em cada inspetoria ou rede; implementar ou consolidar as estratégias assumidas como Família Salesiana; criar ou consolidar este modelo de gestão integral das inspetorias ou redes; criar políticas administrativas e financeiras que respondam ao modelo de gestão integral.

Mais do que um sistema de ensino, o que se destaca é um projeto educativo-pastoral, cuja finalidade é formar o “bom cristão e honesto cidadão”, capaz de descobrir o sentido de sua vida em um contexto mutável, flexível e de múltiplos significados, vivenciando a cidadania ativa e responsável.

A educação salesiana está a serviço da formação integral da pessoa, partindo das realidades, das culturas e linguagens das crianças, adolescentes e dos jovens, possibilitando a formação crítica, ética, estética, social, política, religiosa, científica e tecnológica do educando, permitindo-lhe o exercício renovado de uma cidadania participativa, construtiva e solidária.

Pandemia: Pacto Educativo Global

Em 12 de setembro de 2019, o Papa Francisco lançou um evento global para reconstruir o Pacto Educativo Global. O objetivo da iniciativa é revitalizar o compromisso para e com as gerações mais jovens, renovando a paixão por uma educação mais aberta e inclusiva, capaz de escuta paciente, diálogo construtivo e compreensão mútua. O *Instrumentum Laboris* que orienta o trabalho do Pacto Educativo Global apresenta claramente seu projeto, contexto, visão e missão.

Após a comunicação inicial e a publicação do *Instrumentum Laboris*³, surgiram iniciativas em vários países, em muitas inspetorias salesianas da América, para aderir ao chamado do Papa Francisco. E, entre os vários projetos que tiveram de enfrentar a emergência sanitária e social dos últimos meses, estava também o Pacto Global para a Educação, lançado a 15 de outubro de 2020, como um grande evento público virtual, aberto a todo o mundo.

A Comissão Central da ESA⁴, em 2020, teve dois encontros para analisar os projetos em processo e os desafios educativos permanentes, especialmente neste tempo de pandemia e pós-pandemia. Com o tema “Quem educa, crê no futuro” e com os objetivos de desenvolver pautas de acompanhamento das unidades educativas em cada país, de reforço específico de linhas de ação às inspetorias no compromisso de uma missão educativa criativa dentro dos quatro eixos da ESA IV, foi elaborada uma matriz de indicadores que permite uma avaliação objetiva do processo, com níveis de realização que convergem as fortalezas para continuar educando crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade. Também foram concluídos o “Plano Estratégico 2021-2023” e a “Carta de Identidade da Escola Salesiana na América”. Tudo isso porque não podemos ficar indiferentes por mais tempo, perante o “clamor da terra e o grito dos pobres” (FRANCISCO, 2015, n. 49).

A Escola Salesiana na América acredita que a mensagem da *Laudato Si'* oferece uma bússola moral, espiritual e educativa para ver mais além e transformar o mundo com a força da educação e torná-lo mais fraterno, pacífico, justo e sustentável, e o Pacto Global para a Educação une os esforços de pessoas,

comunidades educativas e nações e oferece a oportunidade de gerar esta nova forma de viver, reafirmando convicções e prioridades que estão no cerne da nossa missão educativa salesiana, mas que talvez requeiram uma análise renovada e uma nova consciência por causa da pandemia, para que este seja verdadeiramente um “tempo de regeneração” em que preparamos o futuro pós-Covid.

Considerações finais

O modelo educativo salesiano está circunscrito em “conformidade com o método do Sistema Preventivo Salesiano, com a educação integral, com a aprendizagem contínua e processual e ainda com as metodologias ativas nos processos formativos” (REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS, 2018a, p. 43). A ESA se enriqueceu e fortaleceu nos últimos 27 anos com as instituições e opções carismáticas dos distintos grupos da Família Salesiana (Salesianos, Filhas de Maria Auxiliadora, Filhas do Divino Salvador, Filhas dos Sagrados Corações de Jesus e Maria e as Damas Salesianas), que dão vida a 900 escolas e gerenciam mais de 200 centros de formação profissional e centros de capacitação. A ESA também consolidou a tradição educativa salesiana, a leitura da realidade de cada país e a geração de respostas novas às necessidades educativas.

As comunidades educativo-pastorais salesianas, constituídas por escolas e centros de formação profissional, presentes no continente americano, estão organizadas em quatro regiões:

- Conferência Interinspetorial México, Antilhas e América Central (CIMAC-FMA); Conferência Interinspetorial da América do Norte e Canadá (NAC-FMA); Mesoamérica (SDB) - HDS (Filhas do Divino Salvador): Canadá, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Porto Rico, República Dominicana e Estados Unidos da América.
- Conferência Interinspetorial das Nações Bolivarianas (CINAB-FMA) - Andina (SDB) - HH.SS.CC (Filhas dos Sagrados Corações de Jesus e Maria) - HDS (Filhas do Divino Salvador): Bolívia, Equador, Colômbia, Peru e Venezuela.
- Conferência Interinspetorial do Brasil (CIB-FMA) e Conferência Interinspetorial dos Salesianos Brasil (CISBRASIL) - (RSB-Escolas-FMA e SDB): Brasil.
- Conferência Interinspetorial do Cone Sul da América Latina (CICSAL-FMA) - Cone Sul (SDB): Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai.

Desenvolvem a missão no Canadá, nos Estados Unidos e em todos os países da América Latina, com uma presença educativa que abrange 900 escolas

e mais de 200 centros de formação profissional, atendendo milhares de estudantes, com um grande número de educadores, colaboradores, religiosos e leigos.

A realidade viva da Escola Salesiana na América, com seus respectivos encontros, políticas, linhas de ação e indicadores, tem sido uma fonte de inspiração e estímulo às escolas salesianas no continente, incentivando a criação de grandes convergências nas reuniões regionais, inspetoriais e locais por meio do site: <http://www.esuelasalesianaamerica.org>.

Em um tempo marcado por desafios e pandemia, mas também por fortes motivos de esperança, emerge na Escola Salesiana na América (Figura 7) um grande potencial de adaptação, de criatividade, de ousadia, uma clara e apaixonada certeza de que “o carisma educativo de Dom Bosco e de Maria Domingas Mazzarello pode, ainda hoje, ser resposta à busca de sentido das/dos jovens” (INSTITUTO DAS FILHAS DE MARIA AUXILIADORA, 2005, p. 4).

Figura 7 – Logo Escola Salesiana na América.



Fonte: arquivo da autora.

Submissão: 23/10/2020

Revisão: 27/11/2020

Aprovação: 14/12/2020

Notas

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestre em Educação pela UFMT. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Atualmente, faz parte do âmbito da pastoral juvenil do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora, como referente pelas Escolas Salesianas na América (ESA) e pelas Instituições de Ensino Superior (ISS-FMA). Coordenou o Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação e Memória em Ouro Preto do Oeste/RO (GEPHEM-OPO). Foi membro do Grupo

Pesquisa-Ação em Educação (GPAE) do IFRO de Cacoal/RO. É membro do Núcleo de Estudos Interdisciplinares em Educação, História e Memória (MNEMOS) da UNIR de Porto Velho/RO. É membro da Associazione Cultori Storia Salesiana (ACSSA). Tem experiência na área de educação, história da educação, história das instituições, formação de professores, gestão escolar, educação indígena, educação católica e projeto salesiano. E-mail: ivone.goulart@hotmail.com.

2 Dom Bosco inspirou o início de um vasto movimento de pessoas que trabalham de diversos modos em favor da juventude. Ele fundou não só a Sociedade de São Francisco de Sales (Salesianos de Dom Bosco), como também o Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora e a Associação dos Cooperadores Salesianos. A Família Salesiana compreende hoje 32 grupos oficialmente reconhecidos, os quais vivem em comunhão recíproca, compartilham o mesmo espírito e continuam a missão iniciada por ele com vocações especificamente distintas (SALESIANOS DOM BOSCO, ©2020).

3 Foi elaborado pela Congregação para a Educação Católica para ajudar na preparação do encontro presencial que aconteceria no dia 14 maio de 2020 no Vaticano. O documento, de 17 páginas, detalha a proposta, o contexto, a visão e a missão do Pacto. Apresenta os principais aspectos para a educação responder eficazmente aos desafios contemporâneos (KLEIN, 2020).

4 Composta por um/uma representante de cada região ou conferência inspetorial, tem ordinariamente uma reunião anual e outras extraordinárias, conforme a necessidade.

Referências

ACTAS de lo Encuentro Latinoamericano de estudio. **Proceso educativo salesiano y culturas emergentes**. Quito-Ecuador: CRS, 1995.

ALVES, Rubem. A complicada arte de ver. **Folha de S. Paulo**, 20 out. 2004.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar hoje e amanhã, uma paixão que se renova**. Instrumentum laboris. Vaticano 7 abr. 2014. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html. Acesso em: 20 set. 2020.

CORONEL, Claudio Arevalos. **La interrelación Educación/Comunicación/Medios en vista a una propuesta de educomunicación para el ambiente escolar salesiano latinoamericano**. 2011. Tesis (doctoral) – Università Pontificia Salesiana. Roma, 2011.

DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL. **A pastoral juvenil salesiana**. Quadro referencial. 3. ed. Roma: Editora SDB, 2014.

EQUIPE DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DO INSTITUTO DAS FILHAS DE MARIA AUXILIADORA. **Proposta de Educomunicação para a Família Salesiana**. São Paulo: Salesiana, 2001.

ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCACIÓN SALESIANA, 2., 2001, Cuenca. **Cumbayá II** - Hacia una cultura de la solidaridad. Cuenca-Ecuador: Editorial Don Bosco, 2001.

ESCUELA SALESIANA AMERICA. Disponível em: <http://www.escuelasalesianaamerica.org/index.php/en/>. Acesso em: 20 set. 2020.

FRANCISCO, Papa. **Carta encíclica Laudato Si' sobre o cuidado da casa comum**. Roma, 24 maio 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em: 20 set. 2020.

FRANCISCO, Papa. **Mensagem do Papa Francisco para o lançamento do pacto educativo**. Vaticano, 12 set. 2019. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html. Acesso em: 20 set. 2020.

GARCIA MORCUENDE, Miguel Angel. **Escuela Salesiana América, Testimonios y Tendencias**. Colombia: Ediciones SM, 2017.

INSTITUTO DAS FILHAS DE MARIA AUXILIADORA. **Para que tenham vida e vida em abundância**. Linhas orientadoras da missão educativa das FMA. Turim: Elledici 2005.

KLEIN, Luiz Fernando Pacto Educativo Global: Síntesis y puesta en práctica. **Jesuítas**, 7 dez. 2020. Disponível em: <https://jesuitas.lat/noticias/14-nivel-1/5764-pacto-educativo-global-sintesis-y-puesta-en-practica-por-luiz-fernando-klein-s-j>. Acesso em: 20 set. 2020.

MOLLO FREYTAS, Rosa Ventura. **Praxis de la misión educativa de Las hijas de María Auxiliadora desde el referente teórico de la educomunicación**: estudio realizado en las comunidades educativas de la provincia peruana “Santa Rosa de Lima” de las Hijas de María Auxiliadora. 2013. Tesis (Doctorado) – Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Peru, 2013.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

PEREIRA, Antonia Alves. **Educomunicação**: um diálogo criativo com a pedagogia de Dom Bosco. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

PESSINATTI, Nivaldo Luiz; MIRANDA, Ivanette Dunca de. Apresentação. *In*: REDE SALESIANA DE ESCOLAS (org.). **III Encontro continental da escola salesiana na América**. 1. ed. Brasília: CIB - CISBRASIL, 2009.

REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS (org.). **III Encontro continental da escola salesiana na América**. 1. ed. Brasília: CIB - CISBRASIL, 2009.

REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS (org.). **Educomunicação**: desafio à família salesiana. 1. ed. Brasília: Cisbrasil - CIB, 2010. (Coleção Literatura Salesiana, v. 5).

REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS. **Diretrizes pedagógico-evangelizadoras da Rede Salesiana Brasil de Escolas**. Brasília: Edebê Brasil, 2018a.

REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS (org.). **Escola Salesiana na América**: IV Encontro Continental. 1. Ed. Brasília: RSB-Escolas, 2018b.

REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS (org.). **Escola Salesiana na América**: IV Encontro Continental - Caderno complementar. 1. ed. Brasília: RSB-Escolas, 2018c.

REDE SALESIANA BRASIL DE ESCOLAS. **RSB-Escolas**. ©2020. Disponível em: <https://escolas.rsb.org.br/Rsb-escola>. Acesso em: 20 set. 2020.

SALESIANOS DOM BOSCO. **Família Salesiana**. ©2020. Disponível em: https://www.sdb.org/pt/Familia_Salesiana. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA FILHO, Genésio Zeferino. **Educomunicação e sua metodologia** - um estudo a partir de práticas de ONGs no Brasil. 2004. 268 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Escola de Comunicação e Artes, Núcleo de Comunicação e Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOSA, Andrea Viviana. **Il Documento di Ecosam**: Propuesta de Educomunicación para la Família Salesiana. Percorso storico ed analisi critica del quadro teorico e delle proposte operative. 2006. Tesi (Baccalaureato) – Università Pontificia Salesiana, Roma, 2006.

VICENTE Encinas, Josefa. **Propuesta de Gestión de la Comunicación en los centros educativos FMA-Venezuela**. 2005. Tesis (Maestría en Comunicación Organizacional) – Universidad Católica Andrés Bello. Área de Humanidades y Educación. 2005.

Coreografando os projetos integradores para a prática da responsabilidade socioambiental: o uso de metodologias ativas no Ensino Superior

ERNANDES RODRIGUES DO NASCIMENTO¹

ANDRÉ RICARDO MELO²

MARIA AUXILIADORA SOARES PADILHA³

Resumo: Diante das mudanças tecnológicas, climáticas e socioambientais que têm impactado o mundo nas últimas décadas, transformar a população em consumidores conscientes e sustentáveis é uma prerrogativa da disciplina Comportamento do Consumidor no curso de Administração, demandando dos docentes desenvolver coreografias didáticas que promovam transformações na vida das pessoas. Então, como coreografar a aprendizagem baseada em projetos e integrar outras metodologias ativas para propor soluções que impactem a sociedade? Foi objetivo deste estudo analisar as contribuições sobre o uso de metodologias ativas no processo de aprendizagem de estudantes de graduação, a partir de um modelo que tem como base o Projeto Integrador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa a partir de um estudo de caso com dados coletados por meio de entrevistas, diário de campo e observação dos pesquisadores. Os resultados mostraram que, para garantir o desempenho satisfatório dos estudantes utilizando a aprendizagem baseada em projetos, outras metodologias se fizeram necessárias, tais como aula invertida, atividades e desafios gamificados, aprendizagem baseada em problemas, além da integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), por meio das quais os estudantes gravaram vídeos e podcasts e compartilharam no Google Classroom.

Palavras-chave: Coreografias didáticas. Metodologias ativas. Aprendizagem por projetos. Aula invertida. Responsabilidade Socioambiental.

Choreographing the integrating projects for the practice of social and environmental responsibility: the use of active methodologies in Higher Education

Abstract: In view of the technological, climatic and socio-environmental changes that have impacted the world in recent decades, transforming the population into conscious and sustainable consumers is a prerogative of the consumer behavior discipline in the administration course, requiring teachers to develop didactic choreographies that promote transformations in the lives of people. So, how to choreograph project-based learning?

ning and integrate other active methodologies to propose solutions that impact society? The objective of this study was to analyze the contributions under the use of active methodologies along the learning process of undergraduate students, based on a model based on the Integrator Project. It was a qualitative research based on a case study with data collected through interviews, field diaries and observation by researchers. The results showed that, in order to guarantee the satisfactory performance of students using project-based learning, other methodologies were necessary, such as: inverted class, gamified activities and challenges, problem-based learning, in addition to the integration of digital information and technology communication (TDIC), through which students recorded videos and podcasts and shared on Google Classroom.

Keywords: Didactic choreographies. Active methodologies. Project learning. Inverted class. Social and environmental responsibility.

Coreografia de los proyectos integradores para la práctica de la responsabilidad social y ambiental: el uso de metodologías activas en la Educación Superior

Resumen: Teniendo en cuenta los cambios tecnológicos, climáticos y socio-ambientales que han impactado al mundo las últimas décadas, la transformación de la población en consumidores conscientes y sostenibles es una prerrogativa de la disciplina del comportamiento del consumidor en el curso de administración, que requiere que los profesores desarrollen coreografías didácticas que promuevan transformaciones en la vida de las personas. Entonces, ¿cómo coreografiar el aprendizaje basado en proyectos e integrar otras metodologías activas para proponer soluciones que afecten a la sociedad? El objetivo de este estudio fue analizar las contribuciones bajo el uso de metodologías activas a lo largo del proceso de aprendizaje de estudiantes de pregrado, basado en un modelo a partir del Proyecto Integrador. Fue una investigación cualitativa basada en un estudio de caso con datos recopilados a través de entrevistas, diarios de campo y observación de investigadores. Los resultados mostraron que, para garantizar el desempeño satisfactorio de los estudiantes que utilizan el aprendizaje basado en proyectos, eran necesarias otras metodologías, tales como: clase invertida, actividades y desafíos gamificados, aprendizaje basado en problemas, además de la integración de información y tecnología digital de la comunicación (TDIC), a través de la cual los estudiantes grabaron videos, podcasts y compartieron en Google Classroom.

Palabras clave: Coreografías didácticas. Metodologías activas. Proyecto de aprendizaje. Clase invertida responsabilidad social y ambiental.

Introdução

Diante das mudanças tecnológicas, climáticas e socioambientais que têm impactado o mundo nas últimas décadas, transformar a população em consumidores conscientes e sustentáveis é uma prerrogativa da disciplina Comportamento do Consumidor no curso de Administração, demandando que os docentes desenvolvam ações que promovam transformações na vida das pessoas e no contexto social a que elas pertencem.

Os processos de ensino também vêm sendo impactados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), as quais trouxeram novas possibilidades, metodologias e formas de aprendizagem, destacando-se, nesse contexto, diversas metodologias ativas, como o uso de projetos integradores, o qual mescla a aprendizagem baseada em projetos com aulas invertidas, a aprendizagem baseada nos conhecimentos da equipe e a gamificação.

Para Zabalza Beraza (2006), as coreografias didáticas possibilitam ao docente planejar suas aulas para o uso consistente de metodologias ativas, refletindo sobre os objetivos pretendidos, as competências a serem desenvolvidas, os recursos que serão utilizados, os processos mentais realizados pelos estudantes e os resultados esperados.

Contudo, apenas ações isoladas de professores em relação ao uso de metodologias ativas e TDICs não conseguem mudar de forma profunda e significativa o processo de ensino e aprendizagem; precisa-se do envolvimento institucional e de coreografias que ampliem as ações dos docentes, dando-lhes segurança e apoio emocional, tecnológico e metodológico.

Assim, utilizar-se das metodologias ativas é essencial ao desenvolvimento de uma educação pautada no desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais. Então, como coreografar a aprendizagem baseada em projetos e integrar outras metodologias ativas para propor soluções que impactem a sociedade?

O objetivo deste estudo foi analisar as contribuições sobre o uso de metodologias ativas junto ao processo de aprendizagem de estudantes de graduação, a partir de um modelo que tem como base o Projeto Integrador.

Responsabilidade socioambiental nos cursos superiores

As preocupações com as questões sustentáveis não são recentes, começando pela Conferência de Estocolmo, em 1972 (BARBIERI; SILVA, 2011; DALMORO *et al.*, 2008), seguida por várias ações da Organização das Nações Unidas (ONU), como o Relatório Brundtland, em 1987, que destaca a importância de repensar os hábitos de consumo.

Outros estudos são extremamente importantes para as questões socioambientais, tais como: o livro de Rachel Carson, publicado em 1962, sob o título “*Silent Spring*” (“Primavera Silenciosa”), no qual a autora destaca a preocupação com o meio ambiente e o futuro do planeta; o uso do argumento sustentável utilizado pelo marketing (RODRIGUES, 2017); a conotação econômica, ambiental e social que traz o termo “sustentabilidade” (SHETH; SETHIA; SRINIVAS, 2011); o consumo não sustentável degradando o meio ambiente (RIBEIRO; VEIGA, 2010; SHETH; SETHIA; SRINIVAS, 2011); a necessidade de se desenvolver um olhar verde em relação ao consumo (STRAUGHAN; ROBERTS, 1999).

Desde 2004, a partir da Lei nº 10.861, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), as Instituições de Ensino Superior (IES) são convocadas a incluir em seus cursos superiores diversos assuntos essenciais ao convívio social e ao desenvolvimento profissional, entre os quais se destaca a responsabilidade socioambiental (BRASIL, 2004).

A partir da referida lei, as faculdades, os centros universitários e as universidades inseriram em suas atividades ou cursos de extensão atividades voltadas para questões relacionadas à sustentabilidade, em especial nos cuidados ambientais, tais como: separação de resíduos (líquido, sólido, papel, metal, plástico, óleo etc.), reutilização de água das chuvas, reciclagem de papel, redução ou eliminação do uso de copos descartáveis, entre outras, buscando atender às prerrogativas do Ministério da Educação (MEC), principalmente durante as visitas para credenciamento e reconhecimento de IES e para autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores.

Muitas dessas instituições desenvolvem ações de responsabilidade socioambiental apenas para apresentar nas visitas *in loco* dos avaliadores; outras, para concorrer a premiações, como a Semana de Responsabilidade Social do Ensino Superior Particular da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), a qual concede, anualmente, durante o mês de setembro, o selo de IES socialmente responsável.

Contudo, ainda há instituições que assumem o compromisso socioambiental como uma das suas finalidades, criando disciplinas específicas em todos os cursos, desenvolvendo atividades de extensão e incluindo-as como premissas em projetos interdisciplinares.

Coreografias institucionais

As coreografias institucionais surgiram a partir de uma analogia feita com a dança (MAGALHÃES; SANTOS; PADILHA, 2018), sendo essa compreensão um desdobramento das coreografias didáticas (PADILHA; ZABALZA BERAZA, 2015; PADILHA; ZABALZA BERAZA; SOUZA, 2017), que, por sua vez, originou-se das coreografias de aprendizagem (OSER; BAERISWYL, 2001).

Nas coreografias de aprendizagem, os estudantes são coreógrafos da sua própria aprendizagem, definindo os passos que seguirão para desenvolver competências e habilidades, além de construir novos conhecimentos. Ao mesmo tempo, as coreografias didáticas colocam os professores como coreógrafos do processo de aprendizagem dos alunos, com a função de definir os objetivos por meio da antecipação, o cenário para aprendizagem, como metodologias, ambientes, recursos. Os professores ainda precisam identificar quais modelos mentais serão flexionados pelos estudantes enquanto aprendem, além de definir quais serão as suas entregas e os produtos resultantes da sua aprendizagem (ZABALZA BERAZA, 2006).

Por fim, as coreografias institucionais destacam os fatores externos (currículo oficial, política institucional, emprego etc.) e internos (professor, estudante, conteúdos, infraestrutura etc.) que impactam a atuação dos professores e as condições de aprendizagem dos estudantes, podendo limitar ou potencializar todo o processo.

As IES devem planejar e desenvolver suas coreografias institucionais de tal forma que ampliem as possibilidades de trabalho dos seus professores, integrando tecnologias digitais de informação e comunicação, criando ambientes para o uso de diversas metodologias de ensino, formando os professores para a utilização de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, bem como elaborando programas de incentivos que motivem e engajem seus docentes.

Metodologias ativas no Ensino Superior

Buscando inovar nos processos de ensino e aprendizagem, vários professores passaram a inserir em suas práticas as metodologias ativas, com o propósito de engajar os estudantes em suas aprendizagens, criando significado e preparando-os para resolver os problemas da vida real.

Entre as principais metodologias ativas de ensino e aprendizagem, destacam-se: a gamificação (BURKE, 2015), trazendo elementos de jogos para situações didáticas, incluindo narrativas, personagens, desafios, obstáculos e várias outras características que engajam os estudantes em sua própria aprendizagem; a sala de aula invertida (BERGMANN; SAMS, 2015), fazendo os estudantes usarem melhor seu tempo e seu planejamento de estudos, lendo textos, assistindo a vídeos fora do ambiente escolar e resolvendo as atividades (momento em que têm maior dificuldade) em sala de aula sob orientação e monitoramento dos professores; a aprendizagem baseada em projetos (BENDER, 2015), situação em que o estudante ou um grupo de estudantes são conduzidos a resolver um problema real, por meio de um projeto, normalmente utilizando-se também da aprendizagem baseada em problemas (PBL) (MUNHOZ, 2015); a peer instruction (MAZUR, 2015), ou aprendizagem por pares, em que os estudantes mais avançados auxiliam na aprendizagem dos menos desenvolvidos; e o ensino híbrido (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; HORN; STAKE, 2015), situação didática que envolve aprendizagem em ambiente virtual, mesclado com momentos presenciais por meio da integração das TDICs.

Nascimento *et al.* (2019) destacam que, normalmente, as metodologias ativas são utilizadas em conjunto com outras metodologias, como a aprendizagem por projetos, a qual, muitas vezes, utiliza-se da aprendizagem baseada em problemas, podendo ainda integrar a aula invertida, deixando mais tempo em sala de aula para que os estudantes desenvolvam seus projetos e resolvam suas dúvidas com o professor presencialmente.

Metodologia

Esta pesquisa qualitativa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso (YIN, 2015) durante o período de agosto a dezembro de 2018, com os 12 estudantes que cursavam a disciplina Comportamento do Consumidor, presente no sexto período do curso superior de Administração de uma faculdade instalada na Região Metropolitana do Recife.

Durante o semestre letivo, a referida disciplina teve como metodologia a aula invertida, com os conteúdos disponibilizados no Google Classroom para que os estudantes lessem os textos da disciplina ou assistissem aos vídeos onde lhes fosse mais conveniente, antes de virem à sala de aula presencial, na qual, com o professor, tirariam suas dúvidas e desenvolveriam suas atividades. Ao mesmo tempo, eles receberam como tarefa desenvolver um projeto de intervenção no comportamento de consumo ou promovendo o consumo sustentável. Para desenvolver o projeto, eles precisariam analisar o contexto local da faculdade e identificar um problema relacionado às questões de sustentabilidade, podendo ser social, econômico ou ambiental.

Utilizou-se da observação participante e do diário de campo do pesquisador para anotar e compreender os processos utilizados pelos estudantes para aprender a partir das metodologias ativas, percebendo suas dificuldades e evolução no transcorrer do semestre.

Entre os dias 10 e 13 de dezembro de 2018, enquanto as equipes apresentavam seus projetos, os alunos foram entrevistados, por meio de três perguntas centrais: 1) Como vocês perceberam a aprendizagem a partir das metodologias ativas?; 2) Quais foram as principais dificuldades sentidas enquanto aprendiam?; 3) Como vocês avaliaram os resultados obtidos?

Após o registro dos dados, utilizou-se da análise descritiva para se chegar aos resultados, apresentados a seguir.

Resultados e discussões

Os 12 estudantes foram organizados em equipes com quatro integrantes cada, resultando em três equipes. A primeira equipe encontrou uma organização não governamental (ONG), a qual atuava com crianças em situação de vulnerabilidade social, recebendo os serviços de reforço educacional e cuidados médicos, enfocando a sustentabilidade social.

A segunda equipe optou por projetar um aplicativo que faria o mapeamento de preço de produtos alimentícios dos supermercados dos bairros vizinhos à faculdade, buscando listar os produtos com os menores preços para as pessoas com menor poder aquisitivo, tendo como objetivo a sustentabilidade econômica.

A última equipe, atuando com base no conceito da sustentabilidade ambiental, optou por analisar um vendedor avulso de caldo de cana, o qual processava as canas e produzia o caldo na esquina da faculdade, abandonando o bagaço no próprio local, deixando o ambiente inóspito, com muita sujeira e mau cheiro.

Essa última equipe, ao conduzir seu projeto, percebeu que a melhor forma de ajudar a eliminar a sujeira do bagaço da cana era encontrar um novo destino para ele, propondo ao vendedor do caldo produzir peças artesanais, conforme pode ser visualizado na Figura. Além de propor um destino ao bagaço, oportunizou outras fontes de renda ao vendedor de caldo de cana.

Figura – Artesanato à base do bagaço da cana-de-açúcar.



Fonte: arquivo dos autores (2019).

Enquanto os estudantes desenvolviam os projetos e buscavam soluções para questões sociais, eles aprendiam os demais conceitos inerentes à disciplina Comportamento do Consumidor. Para tal, o professor iniciou o semestre utilizando a aula invertida, não tendo êxito nas duas primeiras semanas, pois os estudantes não liam, queriam apenas que o conteúdo fosse exposto durante a aula e que tivessem de memorizar para serem aprovados nas provas regulares. Buscando mudar o comportamento dos estudantes, o professor precisou inserir outras metodologias, exigindo que eles fizessem resumos sobre os textos, produzissem vídeos e podcasts e elaborassem apresentações digitais, o que aumentou o engajamento estudantil em relação às leituras.

Durante o semestre, o professor utilizou diversas metodologias, tais como: gamificação, por meio do Kahoot⁴; produção de vídeos, por intermédio do YouTube; aprendizagem por equipes, por problema e por projetos, além da aula invertida e da integração das TDICs em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, em razão das coreografias institucionais da faculdade, os professores possuíam liberdade para implementar diversas metodologias ativas com o objetivo de engajar os estudantes na construção de sua aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o resultado das entrevistas demonstrou que os estudantes tiveram dificuldades em ler o conteúdo antes das aulas (aula invertida) e de mudar a forma de aprender, mas que, após o primeiro mês, perceberam que utilizar o tempo na sala de aula para debater, resolver questões e participar dos games era mais eficaz. As principais dificuldades citadas por eles estavam relacionadas ao tempo para leitura e à chegada à faculdade depois de uma longa jornada de trabalho e ainda ter que aprender de forma ativa durante as aulas.

Eles ainda sinalizaram que aprender fazendo, conhecer um problema real, propor soluções aplicáveis e poder mudar a realidade social das pessoas foram grandes motivadores e incentivadores para que gostassem das metodologias ativas. Enfatizaram ainda que foi gratificante poder visualizar o resultado das suas aprendizagens, e não ficar só na teoria.

A aprendizagem baseada em projetos é uma forma de intersecção entre diversas metodologias, potencializando a aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo, além das competências técnicas, as comportamentais, fazendo-os perceber as necessidades do mundo à sua volta, como o exemplo da equipe que encontrou formas de melhorar o ambiente e produzir receita a partir do bagaço da cana.

Considerações finais

Imersos no universo das TDICs, os estudantes precisam integrá-las em suas rotinas acadêmicas, utilizá-las para ampliar suas possibilidades de aprendizagem, além de encontrar meios de ajudar a sociedade em questões sociais, culturais, econômicas e ambientais.

Os resultados demonstram que inserir metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem possibilita aos estudantes desenvolver habilidades e competências para além das técnicas previstas na disciplina. Eles se conectaram com questões sociais, buscaram soluções para problemas reais e criaram novas oportunidades de negócio.

As IES precisam inserir, em suas coreografias, ações que incentivem e motivem os professores a utilizar as mais diversas metodologias ativas. E os professores precisam ousar, desafiar-se, sair da zona de conforto, buscando ampliar seu repertório didático, para promover nos estudantes o desenvolvimento de habilidades e competências que os conduzam a uma aprendizagem significativa.

Precisa-se ainda criar programas de sensibilização e promoção do engajamento estudantil nos processos de ensino e aprendizagem, demonstrando as reais necessidades do mercado de trabalho e como elas se relacionam com a vida pessoal, preparando os alunos para as profissões do futuro.

Contudo, não é simples nem fácil utilizar metodologias ativas e integrar as TDICs. Há muita resistência por parte dos estudantes, pois a cultura da educação tradicional presente, conduzida por décadas na vida de cada um, diz que só se aprende quando o professor expõe todo o conteúdo, e os estudantes precisam decorar para realizar suas provas e ser aprovados. Ao mesmo tempo, um modelo inovador de ensino aumenta o trabalho do professor, exigindo dele mais tempo dedicado ao planejamento, à execução e à avaliação do processo de ensino e aprendizagem, criando inclusive diversas estratégias para aumentar o engajamento estudantil.

Sugere-se que, para avançar os processos de ensino e aprendizagem, novas metodologias sejam pensadas, testadas e implementadas. Os professores devem ser treinados para inovação, incentivados a ampliar seu repertório didático e a integrar as TDICs em sua prática docente.

Submissão: 08/01/2020

Revisão: 30/09/2020

Aprovação: 05/10/2020

Notas

1 Doutorando em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Administração pela UFPE. Mestre em Educação pela Universidad de León (ULE), Espanha. Graduado em Bacharelado em Administração. E-mail: ernandesrn@gmail.com.

2 Doutorando em andamento em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Design pela UFPE. Graduado em Sistemas para Internet pela Faculdade Marista Recife (FMR). E-mail: andremelo@gmail.com.

3 Pós-doutor pela Universidade de Santiago de Compostela, na Espanha. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em Educação pela UFPE. Graduado em Pedagogia pela UFPE. Atua com coreografias didáticas e institucionais, tecnologias digitais da informação e comunicação para educação com ênfase em didática, inovação pedagógica e metodologias ativas, educação a distância, inclusão digital, processos de ensino e aprendizagem e formação de professores. E-mail: dorapadilha@gmail.com.

4 Plataforma digital gamificada para criação de quiz. Para saber mais sobre o Kahoot, acesse: www.kahoot.com.

Referências

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBIERI, José Carlos; SILVA, Dirceu da. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **RAM**, Revista de Administração Mackenzie, v. 12, n. 3. p. 51-82, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ram/v12n3/a04v12n3.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.

BENDER, William. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2015.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. São Paulo: LTC, 2015.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BURKE, Brian. **Gamificar**: como a gamificação motiva as pessoas a fazer coisas extraordinárias. São Paulo: Editora DVS, 2015.

CARSON, Rachel. **The life and legacy of Rachel Carson**. ©1996-2020. Disponível em: <http://www.rachelcarson.org/>. Acesso em: 1 jan. 2020.

DALMORO, Marlon *et al.* Responsabilidade social e ambiental integradas na envolvente de marketing: o marketing verde em uma empresa de bebida. *In*: ENCONTRO DE MARKETING DA ANPAD, 3., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EMA102.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.

HORN, Michael; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MAGALHÃES; Gustavo Sérgio de Godoy; SANTOS, Jobson Alves dos; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Coreografias institucionais no contexto de uma universidade pública federal: perspectivas de promoção de inovação pedagógica. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 10., 2018, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC-RS, 2018. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/dicoes/2018/arquivos/235.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2020.

MAZUR, Eric. **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

MUNHOZ, Antonio. **Aprendizagem baseada em problemas**: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

NASCIMENTO, Ernandes Rodrigues *et al.* O Facebook como palco de uma coreografia didática: uma análise sobre o engajamento estudantil. *In*: MEHLECKE, Querte Terezinha Conzi; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares (org.).

Inovações pedagógicas e coreografias didáticas: das tecnologias e metodologias às práticas efetivas. São Paulo: Editora Cajuína, 2019.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Our common future** - Brundtland Report. United Nations: Brundtland, 1987. (Report of the World Commission on Environment and Development).

OSER, Fritz; BAERISWYL, Franz. Choreographies of teaching: bridging instruction to learning. *In*: RICHARDSON, Virginia (ed.). **Handbook of research on teaching**. 4. ed. Washington: AERA, 2001.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; ZABALZA BERAZA, Miguel Angel. **Coreografias didáticas no ensino superior**: um cenário de integração de TIC na docência universitária. Universidade de Santiago de Compostela, 2015. (Relatório de Pós-doc.).

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; ZABALZA BERAZA, Miguel Angel; SOUZA, Cesar Vinicius de. Coreografias didáticas e cenários inovadores na educação superior. **ReDoc** - Revista Docência e Cibercultura, v. 1, n. 1, p. 115-135, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30492>. Acesso em: 2 jan.2020

RIBEIRO, Juliane de Almeida; VEIGA, Ricardo Teixeira. Proposição de uma escala de consumo sustentável. *In*: ENCONTRO DE MARKETING DA ANPAD, 4., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPAD, 2010. Disponível em: http://www.anpad.org.br/eventos.php?cod_evento=2&cod_evento_edicao=52&cod_edicao_subsecao=581&cod_edicao_trabalho=11428. Acesso em: 6 jan. 2020

RODRIGUES, Ernandes. **Sustentabilidade, uma questão de atitude**: a comunicação persuasiva por meio de vídeo na internet e sua relação com a atitude quanto à sustentabilidade. Riga: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

SHETH, Jagdish; SETHIA, Nirmal; SRINIVAS, Shanthi. Mindful consumption: a customer-centric approach to sustainability. **Journal of Academy of Marketing Science**, v. 39, n. 1, p. 21-39, 2011. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11747-010-0216-3>. Acesso em: 6 jan. 2020.

STRAUGHAN, Robert; ROBERTS, James. Environmental segmentation behavior in the new millennium. **Journal of Consumer Marketing**, v. 16, n. 6, p. 558-575, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242337654_Environmental_segmentation_alternatives_A_look_at_green_consumer_behavior_in_the_new_millennium. Acesso em: 7 jan. 2020.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABALZA BERAZA, Miguel. A. **Uma nova didática para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior**. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, mar. 2006. (Texto para a sessão solene comemorativa do Dia da Universidade, por ocasião do 95º aniversário da Universidade do Porto). Disponível em: http://www.fe.up.pt/si/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=16430&pv_cod=15hYLPa4rsII. Acesso em: 2 jan. 2020.

RELAÇÃO DE PARECERISTAS DO ANO DE 2020

Doutores/as:

- Dr. Adelino Francisco de Oliveira** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/IFSP, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4649632273458656>
- Dr. Adolfo Ignacio Calderón** - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/PUC-Campinas, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2181821122340489>
- Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3653442573499053>
- Dra. Ana Margô Mantovani** - Universidade La Salle – Canoas/UNILASALLE, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5877338921329207>
- Dra. Ana Maria Melo Negrão** - Centro Universitário Salesiano São Paulo/UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6206200661578083>
- Dr. Antonio Manzatto** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1178244974192270>
- Dra. Carolina de Resende Damas Cardoso** - Universidade de Brasília/UnB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0705028376132987>
- Dra. Celina Camargo Bartalotti** - Centro Universitário São Camilo, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8939764689257108>
- Dra. Cleonice Aparecida de Souza** - Universidade São Francisco/USF, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9130018324253241>
- Dr. David da Silva Pereira** - Universidade Tecnológica Federal do Paraná em Cornélio Procópio/UTFPR-CP, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/7653898592619442>
- Dr. David Vides San Juan** - Secretaría de Educación Distrital de Bogotá/SED, Colômbia - <http://lattes.cnpq.br/2478449857139203>
- Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento** - Universidade La Salle de Canoas/UNILASALLE, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0879258035183553>
- Dra. Divaneide Lira Lima Paixão** - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4172854874302524>

Dra. Elaine Conte - Universidade La Salle de Canoas/UNILASALLE, Brasil
- <http://lattes.cnpq.br/8885390885955168>

Dr. Geraldo Caliman - Universidade Católica de Brasília/UCB, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>

Dra. Hildegard Susana Jung - Universidade La Salle de Canoas/
UNILASALLE, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6822877165900478>

Dra. Ivone Yared - Centro Universitário Católico Auxilium de Lins/
UNISALESIANO, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0742455096308308>

Dr. Jackson Luiz Nunes Bentes - Centro Universitário La Salle, Niterói,
Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8595759894540190>

Dr. Jair de Oliveira - Universidade Federal de Uberlândia/UFU, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/3690696890351902>

Dr. Jardelino Menegat - Universidade Católica de Brasília/UCB e Centro Uni-
versitário La Salle de Niterói, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2837096160875114>

Dr. Jeferson Pistori - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/4157657183056192>

Dra. Joana Paulin Romanowski - Pontifícia Universidade Católica do Para-
ná/PUC-PR, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/7752218478865716>

Dr. Jorge Luis Nicolas Audy - Pontifícia Universidade Católica do Rio Gran-
de do Sul/PUC-RS, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1458307550844901>

Dra. Juleusa Maria Theodoro Turra - Pontifícia Universidade Católica de
Campinas/PUC-Campinas, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6175708874643709>

Dra. Luciana Maria Vaz Allan - Instituto Crescer, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/3427128700875453>

Dr. Luiz Síveres - Universidade Católica de Brasília/UCB, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/8796354657782724>

Dr. Maikon Cristiano Glasenapp - Centro Universitário Católica de Santa
Catarina, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3076571752445943>

Dra. Marcia Regina Savioli - Congregação de Santa Cruz- Brasil/CSC, Brasil
- <http://lattes.cnpq.br/5811321365047275>

Dr. Marcos André Silveira Kutova - Pontifícia Universidade Católica de Mi-
nas Gerais/PUC-Minas, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0759237735864358>

Dr. Marcos Sandrini - Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre/FDB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5532400654298447>

Dr. Marcos Villela Pereira - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2910880978387325>

Dra. Maria Luisa Amorim Costa Bissoto - Centro Universitário Salesiano/UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5521397779453520>

Dra. Marisa Claudia Jacometo Durante - Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9315480975623732>

Dra. Michelle Jordão Machado Muradas - União Marista do Brasil/UMBRASIL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8861410312948577>

Dr. Nelso Antonio Bordignon - Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde/FLRV, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8253757532578854>

Dra. Olmira Bernadete Dassoler - Colégio Santos Anjos, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8040720595030964>

Dr. Paulo Fossati - Universidade La Salle de Canoas/UNILASALLE, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5549397267187698>

Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas - Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC-Goiás, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4340349253071492>

Dra. Raquel Martins de Assis - Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/7757082396773256>

Dra. Regina Cândida Fuhr - Faculdade Arnaldo Horácio Ferreira/FAAHF, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4455469453711798>

Dr. Ricardo Spindola Mariz - União Marista do Brasil/UMBRASIL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0620569443986015>

Dr. Roberto de Sousa Miranda - Universidade Federal de Campina Grande/UFCG, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2700493408324446>

Dr. Rodrigo Lopes Miranda - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1606891363670949>

Dr. Ronaldo Zacharias - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3151031277743196>

Dra. Ruth Pavan - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8227786473173731>

Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira - GPER/Serviços Educacionais,
Brasil - <http://lattes.cnpq.br/8648726976057922>

Dra. Simone Ballmann de Campos - Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9891941912699524>

Dra. Simone Cristina Spiandorello - Universidade São Francisco/USF,
Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1188773025883159>

Dra. Sônia Maria de Souza Bonelli - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4219473525466257>

Mestres/as:

Ma. Ana Maria Ribas - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/5631573048143828>

Ma. Ana Paula Gaspar Melim - Universidade Católica Dom Bosco/UCDB,
Brasil - <http://lattes.cnpq.br/5302794746986796>

Ma. Ane Patricia Viana José de Mira - Rede La Salle de Ensino, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/0049524446738949>

Ma. Carla da Silva - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/
PUC-Campinas, Brasil

Ma. Claudia Chesini - Associação Nacional de Educação Católica/ANEC,
Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1450828446245612>

Ma. Creuza Martins França - Universidade Tecnológica Federal do Paraná/
UTFPR, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/7833039355682523>

Ma. Denise Bortoletto - Instituto Teresa Valsè/ITV-SER, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/6476126730669018>

Ma. Elida Pereira Macedo - Faculdade Flamingo/FLAMINGO, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/5154840199643573>

Ma. Elizabeth Landim Gomes Siqueira - Institutos Superiores do Centro
Educativo Nossa Senhora Auxiliadora/ISECENSA, Brasil -
<http://lattes.cnpq.br/9113857563151962>

Me. Fabio Camilo Biscalchin - Centro Universitário Salesiano de São Paulo/
UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9330322803478604>

- Ma. Francis Karol Gonçalves de Almeida** - Universidade Católica do Salvador/UCSAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1869763478941573>
- Me. Humberto Silvano Herrera Contreras** - Faculdade Padre João Bagozzi, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3881423447416049>
- Ma. Luciane Pedro** - Centro Universitário São Camilo/USC, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9467082854050299>
- Ma. Maria Valéria Corrêa e Castro Campomori** - Pontifícia Universidade Católica de Campinas/PUC-Campinas, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9715123872761799>
- Me. Marcelo Siqueira Guilherme** - Centro Dom Bosco de Brasília/ISJB, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6019905179375587>
- Ma. Patrícia dos Santos Pessoa** - Universidade Virtual do Estado de São Paulo/UNIVESP, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0565145160248557>
- Me. Ralph Schibelbein** - Rede Marista Sul/Amazônia, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2564622103700471>
- Me. Reinaldo Barbosa de Oliveira** - Instituto Nossa Senhora Auxiliadora/SER, Brasil
- Ma. Roberta Valéria Guedes de Lima** - Associação Nacional de Educação Católica/ANEC, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/6626150314289357>
- Ma. Scheila Ribeiro de Abreu Silva** - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/UENF, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/4856871375675938>
- Ma. Sonia de Itoz** - Centro Universitário Salesiano São Paulo/UNISAL, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/3284476375506408>
- Ma. Tatiana da Silva Portella** - Universidade Católica de Brasília/ANEC, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/2180331171896338>
- Ma. Tatiane Alves Maciel Barbosa** - Instituto Teresa Valsé - Rede Salesiana de Escolas/ITV-SER, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/0522616083437236>
- Ma. Véra Fátima Dullius** - FAE Centro Universitário, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/1159252205130477>
- Ma. Yara Gomes Correa** - Faculdade Católica do Tocantins/FACTO, Brasil - <http://lattes.cnpq.br/9378587625604741>