

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

FERNANDO DEGRANDIS

O QUE SE APRENDE E O QUE SE ENSINA?
ANÁLISE METODOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA DO PROCESSO DE GESTÃO
EM COLÉGIO MARISTA

SÃO LEOPOLDO

2018

FERNANDO DEGRANDIS

**O QUE SE APRENDE E O QUE SE ENSINA?
ANÁLISE METODOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA DO PROCESSO DE GESTÃO
EM COLÉGIO MARISTA**

Tese do Programa de Pós-Graduação em
Teologia, para obtenção do título de
Doutor em Teologia

Orientadora: Dr^a Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D321q Degrandis, Fernando

O que se aprende e o que se ensina? Análise metodológica e epistemológica do processo de gestão em Colégio Marista / Fernando Degrandis; orientadora Laude Erandi Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2018.

136 p. : il. ; 31 cm

Tese (Doutorado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo, 2018.

1. Educação integral. 2. Aprendizagem – Metodologia. 3. Escolas católicas – Educação. 4. Irmãos Maristas – Educação – Brasil. I. Marcelino Champagnat, Santo, 1789-1840 . II. Brandenburg, Laude Erandi. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

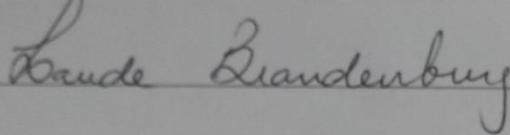
FERNANDO DEGRANDIS

**O QUE SE APRENDE E O QUE SE ENSINA? ANÁLISE METODOLÓGICA E
EPISTEMOLÓGICA DO PROCESSO DE GESTÃO EM COLÉGIO MARISTA**

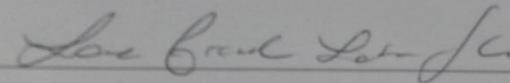
Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutor em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e Educação

Data de Aprovação: 20 de novembro de 2018

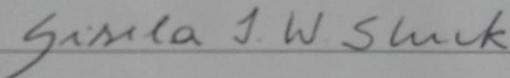
Prof.ª Dr.ª Laude Erandi Brandenburg (Presidente)



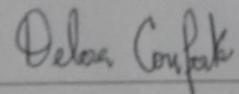
Prof.ª Dr.ª Laura Franch Schmidt da Silva (EST)



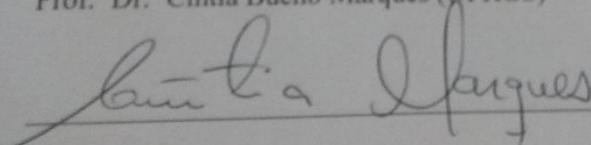
Prof.ª Dr.ª Gisela Isolde Waechter Streck (EST)



Prof.ª Dr.ª Débora Conforto (UFRGS)



Prof.ª Dr.ª Cíntia Bueno Marques (UFRGS)



Obrigado

Ao Afonso, pelo amor e companheirismo.

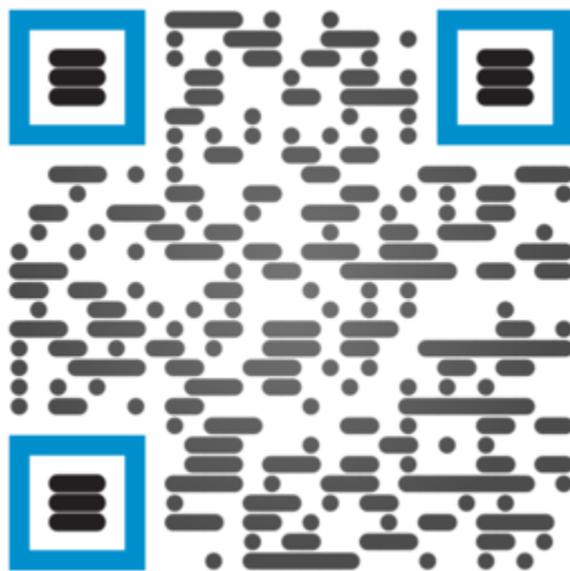
À minha família, pelo apoio.

A todos meus professores e professoras, da educação básica à pós-graduação; com carinho bem especial à professora Laude, minha orientadora ao longo do doutorado.

Aos colegas e estudantes de Rede Marista, das escolas em que pesquisei, das escolas em que atuei e atuo, e da Gerência Educacional.

Aos queridos amigos e queridas amigas.

A Deus pela possibilidade da existência e das experiências.



1

Deixe-me ir
Preciso andar
Vou por aí a procurar
Sorrir pra não chorar
Quero assistir ao sol nascer
Ver as águas dos rios correr
Ouvir os pássaros cantar
Eu quero nascer
Quero viver
(Antônio Candeia Filho)

¹ Este ícone é um QR Code. Com um app leitor adequado instalado em seu celular, é possível acessar uma página de internet. Caso ainda não possua um leitor, é possível instalar gratuitamente “Barcode Scanner” ou “QR Code Reader”. Você é convidado, convidada, a fazer a experiência desta letra, em forma de música.

RESUMO

Os documentos institucionais, especialmente o Projeto Político Pedagógico, revelam opções, fundamentam valores e propõem as aprendizagens essenciais para que os e as estudantes possam aprender em determinada escola confessional. Essas aprendizagens acontecem? Se sim, de que maneira? Se não, o que impede o desenvolvimento desses processos? O objetivo geral desta pesquisa é investigar as estratégias de gestão do processo de ensino e de aprendizagem quanto à sua eficácia. Para tal, foram analisados documentos institucionais, realizado um aprofundamento bibliográfico acerca dos conceitos envolvidos, bem como aplicado questionários ao longo de três anos (2015, 2016 e 2017) em duas escolas maristas do Rio Grande do Sul, contemplando três públicos: estudantes, professoras e professores e gestoras e gestores. A educação marista é fortemente marcada pelos legados deixados pelo fundador do instituto, Marcelino Champagnat, que deu início à obra na França, em 1817. Com olhar atento e sensível às crianças e jovens, propôs uma educação diferenciada, que oportunizasse as aprendizagens das “coisas de Deus e das ciências”. A inspiração de Marcelino Champagnat promoveu às escolas maristas atuais compreender seus processos pedagógicos como integrantes de uma “escola em pastoral”, com processos integrais envolventes a todos os sujeitos. O olhar integral e integrador também está evidenciado na fundamentação teórica, com Lück, Murici e Chaves, Zabala e Arnau e Murad. Através das pesquisas realizadas, pode-se identificar a relação entre aquilo que os documentos institucionais propõem e aquilo que as e os estudantes aprendem. Quanto às estratégias promovidas por docentes e gestores e gestoras, evidencia-se uma gestão da cultura escolar e a promoção de dinâmicas de sala de aula mais vivenciais, que envolvem os discentes integralmente.

Palavras-chave: Educação integral. Ethos institucional. Estratégias de aprendizagem. Gestão da cultura.

ABSTRACT

The institutional documents, especially the Political Pedagogical Project, reveal options, give foundation to values and propose essential learnings that the students are to learn in a certain confessional school. Does this learning take place? If yes, in what way? If not, what impedes the development of these processes? The general goal of this research is to investigate the strategies of management of the teaching and learning process related to its effectiveness. For such, institutional documents were analyzed, a bibliographical deepening about the concepts involved was carried out, and questionnaires were applied throughout three years (2015, 2016, and 2017) in two Marist schools of Rio Grande do Sul, contemplating three publics: students, teachers and managers. The Marist education is strongly marked by legacies left by the founder of institution, Marcelino Champagnat, who began the work in France in 1817. With an attentive and sensitive look at children and youth he proposed a differentiated education, which would propitiate learning of “the things of God and of the sciences”. Marcelino Champagnat’s inspiration promoted among the current Marist schools the understanding of their pedagogical processes as making up a “school in ministry”, with holistic processes involving all the subjects. The holistic and integrating look also is made evident in the theoretical foundation with Lück, Murici and Chaves, Zabala and Arnau and Murad. Through the research carried out, one can identify the relation between what the institutional documents propose and that which the students learn. As to the strategies promoted by teachers and managers, a management of the school culture and the promotion of more experiential dynamics in the classroom which integrally involve the students are made evident.

Keywords: Holistic Education. Institutional Ethos. Strategies of learning. Management of culture.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

PDCA: Planning, developing, checking and action

PE: Planejamento Estratégico

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PJM: Pastoral Juvenil Marista

PJE: Pastoral da Juventude Estudantil

PJ's: Pastorais da Juventude

SDCA: Standardize, developing, checking and action

SIMA: Sistema Marista de Avaliação

Tpack: Technological Pedagogical Content Knowledge

UMBRASIL: União Marista do Brasil

QUADROS

QUADRO 1: Premissas Maristas do Projeto Educativo.....	41
QUADRO 2: Premissas do “Ensino Médio Marista”.....	41
QUADRO 3: O que os e as estudantes dizem aprender (por ano/por escola).....	43
QUADRO 4: O que os gestores e as gestoras dizem que os e as estudantes aprendem (por ano/por escola).....	43
QUADRO 5: O que os professores e as professoras dizem que os e as estudantes aprendem (por ano/por escola).....	44
QUADRO 6: como os e as estudantes dizem que aprendem (por ano/por escola).....	44
QUADRO 7: Estratégias de gestores e gestoras para a aprendizagem na escola (por ano/por escola).....	45
QUADRO 8: Estratégias de professores e professoras para aprendizagem na escola (por ano/por escola).....	46
QUADRO 9: com quem os e as estudantes dizem aprender (por ano/por escola).....	48
QUADRO 10: Origem das estratégias docentes (por ano/por escola).....	48

FIGURAS

FIGURA 1: Esquema de inter-relação entre os objetos de pesquisa da pesquisa.....	19
FIGURA 2: Relação entre <i>ethos</i> e currículo.....	54
FIGURA 3: As competências Gerais da BNCC.....	71
FIGURA 4: Currículo e <i>práxis</i>	80
FIGURA 5: Modelo PDCA.....	104
FIGURA 6: (Re)planejamento e estratégias de aprendizagem.....	107
FIGURA 7: Modelo Tpack.....	109

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	<i>ETHOS</i> MARISTA: A INSPIRAÇÃO DE UM PROCESSO SISTÊMICO	25
2.1	AS ORIGENS DO INSTITUTO MARISTA.....	26
2.2	ATITUDES DE MARCELINO CHAMPAGNAT REGISTRADAS EM SUAS CARTAS.....	31
2.3	INSTITUTO MARISTA NO BRASIL.....	33
2.4	A EVANGELIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO.....	35
2.5	EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	40
2.6	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA EM DUAS ESCOLAS MARISTA DO RS...45	
2.7	ETHOS MARISTA E O COTIDIANO ESCOLAR.....	49
3	FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO MARISTA.....	63
3.1	EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE.....	66
3.2	PARA QUÊ COMPETÊNCIAS?.....	70
3.3	CURRÍCULO COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO.....	76
3.4	ENTRE TEORIAS DO CURRÍCULO.....	80
3.5	EDUCAÇÃO INTEGRAL EXIGE UM CURRÍCULO INTEGRAL.....	86
3.6	ENTRE TEORIAS DE CURRÍCULO E O COTIDIANO ESCOLAR MARISTA.....	93
4	CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DA GESTÃO.....	99
4.1	DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO.....	100
4.2	GESTÃO E EDUCAÇÃO.....	102
4.3	PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA REDE MARISTA.....	106
4.4	GESTÃO E <i>ETHOS</i> MARISTA.....	109
4.5	GESTÃO DA APRENDIZAGEM.....	111
4.6	OS IMPACTOS DA GESTÃO NAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	119

CONCLUSÃO.....	123
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXO A.....	137
ANEXO B.....	145

1 INTRODUÇÃO

A grande, e posso dizer, única condição que se requer para ser admitido em nossa casa é, além da saúde, a boa vontade e o desejo sincero de agradar a Deus. Venha com esta disposição e você será recebido de braços abertos. Você fará o bem em nossa casa; Maria, nossa Boa Mãe o ajudará e, depois de tê-la como primeira superiora, você a terá por Rainha no céu.²

Concepções, processos e sujeitos³: são desses elementos que basicamente se constitui a presente tese. Na verdade, organiza-se na relação constante entre eles na educação confessional marista. Das concepções, parte-se para a compreensão de *práxis* e educação integral. Nos processos, consideram-se as estratégias no *espaçotempo* escolar. Os sujeitos aqui pesquisados são, especialmente, estudantes, educadoras e educadores. Dos educadores e educadoras, especificamente, gestoras e gestores, professoras e professores.

A investigação que convida para o itinerário desta pesquisa parte das concepções e problematiza o quanto elas estão presentes nas intencionalidades dos sujeitos, pelos processos que dinamizam. A constante busca entre a relação teórica e sua aplicabilidade marca a trajetória acadêmica e profissional do doutorando. Influência oriunda da experiência pastoral. No processo de formação, o doutorando vivenciou significativamente as Pastorais da Juventude (PJ's). Uma das propostas das PJ's é o processo dialético “formação na ação”⁴: toda ação leva a um processo de reflexão (que inclui formação); e esta leva a uma nova prática.

Na dissertação de mestrado⁵, a investigação se deu acerca da relação entre participação social e fé nos e nas jovens. Esse estudo foi provocado por observações cotidianas na escola confessional onde atuava naquele momento. Percebeu-se que, de fato, há um crescimento das duas dimensões na medida em que o trabalho da Pastoral Escolar avançava na comunidade educativa.

²CHAMPAGNAT, Marcelino. **Cartas**. Ordenação e apresentação de Paul Sester. Tradução de Sulpício José e Irineu Martin. São Paulo: SIMAR, 1997, carta 23.

³ Os documentos institucionais maristas apresentam as pessoas que compõem a comunidade escolar como sujeitos, ou seja, não são expectadores ou atuantes, mas protagonizam. De todas e todos os sujeitos da comunidade escolar, nessa tese serão citados, especialmente, professoras e professores, estudantes, gestoras e gestores. Ao tratar de todas as pessoas que compõem a comunidade escolar, serão referidas como “sujeitos”; já educadoras e educadores são os e as profissionais adultos que atuam nesse ambiente; professoras, professores e/ou docentes, são os profissionais das licenciaturas ou pedagogia que desempenham papel de docência; e gestoras e gestores são aquelas e aqueles que coordenam as políticas administrativas-pedagógico-pastorais na escola.

⁴ CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO – CELAM. Seção juventude. **Civilização do amor**: tarefa e esperança: orientações para a pastoral da juventude Latino-Americana. Tradução de Hilário Dick. São Paulo: Paulinas, 1997, p. 305.

⁵ DEGRANDIS, Fernando. A relação entre as dimensões de fé e participação social na pessoa do jovem. Dissertação (Teologia) – Faculdades EST. São Leopoldo, 2009.

Uma das conclusões daquele trabalho é que a Pastoral Escolar cumpria seu papel. Então surge a questão: os demais princípios da escola também estavam sendo vivenciados?

Em 2010, o doutorando iniciou a experiência de atuação na Coordenação Pedagógica. Assim, os questionamentos que surgiram ao longo do estudo do mestrado ganharam uma perspectiva prática na Coordenação Pedagógica: o que os educadores e as educadoras de uma escola (e a instituição como um todo) precisam planejar e executar para concretizar sua proposta pedagógica junto à comunidade educativa?

A reportagem de uma revista desafia: “Eles querem aula com mais sentido!”⁶, faz referência a uma pesquisa de 2007 com estudantes de Ensino Médio no Brasil, na tentativa de compreender os motivos da alta evasão escolar e os baixos índices de desempenho em provas de larga escala.

Tais problemas não só são perceptíveis no cotidiano da sociedade como também já estão muito bem assinalados por pesquisas. Regina Magalhães de Souza, ao se deparar com o indicativo de que estudantes aprendem mais no trabalho do que na escola, sistematiza:

Para os alunos, a importância da escola tem uma dimensão instrumental, não relacionada ao saber escolar, mas à credencial fornecida pela escolarização: o certificado que permite o acesso ao emprego. Nessas condições, em que o saber escolar não tem um valor em si e em que os frutos da escolarização só serão colhidos mais tarde no mercado de trabalho, é difícil para esses jovens reunir motivação e energia para estudar.⁷

É possível romper com a escola sem sentido, ou meramente credencial, para chegar a um ambiente todo de aprendizagens?

Maurício Perondi fez uma investigação acerca dos aprendizados dos e das jovens que participam dos grupos da Pastoral da Juventude Estudantil (PJE). Na sua maioria esses grupos hoje existem dentro das escolas confessionais. Há princípios comuns entre eles – que são as opções da PJE – e há o que os alimenta enquanto espiritualidade e carisma das congregações mantenedoras das escolas.

Nesse processo de grupo na escola e das diferentes instâncias da PJE os e as jovens destacaram várias aprendizagens. Na pesquisa, Perondi⁸ assinalou: socialização, subjetividade e os saberes práticos e os dispositivos relacionais. Pode-se perceber uma relação direta com os princípios norteadores da PJE com aquilo que os e as jovens apontam em suas aprendizagens.

⁶TREVISAN, Rita. Eles querem aulas com mais sentido. **Nova Escola**. Edição especial. nº 38, p. 28 - 30, Junho/julho de 2011, p. 28.

⁷SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: EDUC – Paulus, 2003, p. 141

⁸PERONDI, Maurício. **Jovens da Pastoral da Juventude Estudantil: aprendizados da experiência**. Dissertação (Educação) – UFRGS. Porto Alegre, 2008.

É importante ressaltar que junto aos seus princípios, a PJE possui opções metodológicas fundamentais para a concretização daquilo que se propõe.

Uma prática como essa vivenciada por um grupo de interesse dentro da escola, pode ser expandida, enquanto vivências e aprendizagens, para toda a comunidade escolar?

Onde está o sentido da escola? Ela possui sentido ainda na contemporaneidade? Em sua compreensão filosófica e política de educação, Freire e Faundez afirmavam que “o problema não é indicar menos livros, para que os e as estudantes tenham tempo de decorar maisaquilo que lêem. A aprendizagem não é uma olimpíada de memorização! A ideia é fazer da reflexão crítica da sociedade uma atividade fundamental”.⁹

Com Perondi, Souza, Freire, Faundez e a reportagem sobre as aulas sem sentido, facilmente pode-se identificar aquilo que as escolas não ofertam; da forma como elas não proporcionam o desenvolvimento integral a todos os seus sujeitos. Isso seria uma característica específica das escolas públicas do país, que enfrentam problemas de financiamento, formação continuada e infraestrutura precária?

Nesta tese, a investigação procura a escola com sentido, os documentos que embasam e dialogam com a *práxis*, jovens e adultos realizados ao estarem em determinado ambiente, e o como eles realizam suas tarefas cotidianas. Apesar de serem bastante difundidas, as diferenças estruturais entre a maior parte das escolas públicas e as privadas no país, a problematização central não reside neste dilema. Vai em busca, na escola confessional, de sua atuação sistêmica, enquanto missão institucional.

As escolas maristas, com história consolidada no mundo inteiro, inclusive com presença marcante no Brasil, compreendem as aprendizagens de forma mais dinâmica e significativa. O sentido desta escola inicia com a clareza do conceito de ensino e de aprendizagem. Aqui assumir-se-á uma compreensão dinâmica e integral de aprendizagem, abordada nos documentos “Projeto Educativo do Brasil Marista¹⁰” e “Matrizes Curriculares do Brasil Marista¹¹”, onde os textos dialogam entre si.

A aprendizagem é vista por várias perspectivas que não são lineares. São elas: consciente, cooperativa, continuada, interdisciplinar, contextualizada, significativa e aprendizagem como síntese pessoal. Estas perspectivas estão dentro de uma visão de aprendizagem como

⁹ FREIRE, Freire; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 58.

¹⁰UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2010.

¹¹ UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Tessituras do currículo Marista**: matrizes curriculares de educação básica: área de ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: UMBRASIL, 2014.

um processo intra e intersubjetivo que produz saberes, artefatos, fazeres e identidades e se fundamenta numa visão de pessoa como sujeito ativo em complexas interações, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida. É um movimento dinâmico de reconstrução do objeto de conhecimento pelo sujeito e de modificação do sujeito pelo objeto, a partir de estratégias próprias de conhecer¹².

A concepção integral da aprendizagem no planejamento docente é garantida com a proposição das quatro categorias de competências: acadêmica, ético-estética, política e tecnológica. Os educadores e as educadoras planejam com um olhar global suas aulas e toda a dinâmica escolar, onde o e a estudante não é visto, nem inserido em um processo de ensino e de aprendizagem que contemple apenas um aspecto de sua vida, mas o seu todo.

A totalidade das coisas também se fez fundamento e justificativa desta pesquisa: se há motivações pessoais, existem, também, relevâncias sociais e desafios acadêmicos a serem enfrentados.

Ao olhar para a integralidade dos sujeitos e dos processos pedagógico-pastorais, foi inegável não se deparar com a inteireza do processo pesquisa e prática. Ao mesmo tempo em que ocorre esta trajetória pessoal, também aconteceram leituras – de textos e de realidade – que apresentam muitas escolas envoltas em uma rotina sem sentido. O tempo, atenção e parcela significativa dos recursos escolares, em nível de senso comum, se destinam a eventos e/ou a manutenção de um processo que não gera uma aprendizagem significativa. Por outro lado, identificam-se escolas privadas com planejamento prioritário voltado para a sustentabilidade financeira.

A que mesmo se propõe a escola confessional?

Entre a ideia, a proposição de planejamento, e a ação em si pode existir um grande distanciamento. Por isso, um conceito central na perspectiva dessa pesquisa é o de *práxis*. Adolfo Sánchez Vasquez¹³ coloca que a *práxis* não é mera atividade, e sim uma atividade reflexiva, que exige formação e o pensar sobre. Desta forma a prática adquire um sentido mais profundo, em uma ligação de constante movimento, onde a formação e a reflexão influenciam na prática e a prática, por sua vez, também redimensiona a formação.

Assim, o conceito *práxis* é fundamento da pesquisa, no sentido de que embasa teoricamente; é objeto da pesquisa, uma vez que se investiga a relação entre teoria e prática; e, também, é princípio, por se propor uma pesquisa que relacione a formação e a ação, para que redimensione outras práticas e outras pesquisas, ao menos, do próprio doutorando.

¹²UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 57 – 58.

¹³ VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 234.

Há, em meio a esses conceitos, a organização de um planejamento, necessário para focar a prática de ensino e de aprendizagem. A melhoria no ambiente educativo perpassa, certamente, por uma gestão de processos de alinhamento conceitual, formativo, de orientações, leitura de dados, definição de metas e indicadores. “Estudos apontam que não é dinheiro que falta para melhorar a educação. Falta um objetivo comum, uma diretriz, um esforço sistêmico, um método que possibilite estabelecer metas, planejar as estratégias, acompanhar e intervir para se ter certeza do resultado”¹⁴.

É bem verdade que termos específicos de gestão e suas respectivas práticas estratégicas não são comuns no ambiente escolar. Muitos gestores e gestoras conduzem processos mais intuitivos do que embasados em dados e leitura de realidade. Por isso, a problematização acerca das estratégias de ensino e de aprendizagem seja tão contemporânea e necessária para a educação.

A escola confessional tem por função essencial a evangelização pela educação. Como realizar um processo pedagógico de excelência, para além de uma gestão financeiro-administrativa? Como realizar um planejamento estratégico pedagógico em sintonia com o Projeto Político-Pedagógico? Há categorias de estratégias de ensino e de aprendizagem que são eficientes em diferentes realidades ou cada realidade exige um tipo de planejamento diferenciado?

A resposta dessas e outras questões nos colocam diante de indicativos para o planejamento docente, bem como para as políticas de gestão escolar em que os grandes beneficiados são os e as estudantes que terão oportunidades de desenvolver habilidades e competências cada vez mais aprofundadas e educadores e educadoras que encontrarão um ambiente com mais sentido.

Considerando as motivações pessoais e pesquisas, optou-se por ter como objeto de pesquisa da presente tese as estratégias de gestão e suas implicações na aprendizagem de estudantes em colégio marista. Neste, analisa-se estratégias metodológicas eficientes, as aprendizagens que acontecem e aquelas aprendizagens que deveriam estar acontecendo segundo o Projeto Político-Pedagógico.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar as estratégias de gestão do processo de ensino e de aprendizagem quanto à sua eficácia. E os objetivos específicos são:

- Identificar conceitos e vivências de ensino e de aprendizagem presentes no Projeto Político-Pedagógico de colégio marista e a revelação do *ethos*.

¹⁴ MURICI e CHAVES. **Gestão para resultados na educação**. Nova Lima: Falconi, 2013, p. 14.

- Analisar como se dá a influência do *ethos* na definição e na prática de currículo, de ensino e de aprendizagem em colégio marista.
- Analisar conteúdos/competências e processos assimilados pelos e pelas estudantes e sua relação com as estratégias planejadas.

Ao concluírem seu ciclo de formação na educação básica, supõe-se que os e as estudantes possuam um conjunto de conhecimentos mínimos, adquiridos no espaço escolar – o que hoje podemos chamar de um conjunto de habilidades e competências desenvolvidas. Corpo docente e equipe diretiva planejam continuamente ações em prol da aprendizagem, passando pelas aulas e projetos interdisciplinares, até reformas estruturais, saídas de estudos e composição de normas de convivência. Também os educadores e as educadoras, periodicamente, encontram-se para discutir e aprofundar o Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Porém, estas três perspectivas do processo educativo – Projeto Político-Pedagógico, planejamento docente e aprendizagem dos e das estudantes – dialogam entre si?

Conceitos como “formação cidadã”, “educação integral” e “protagonismo estudantil” têm ganhado espaço central nos documentos das instituições educativas. Mas, são esses conceitos que balizam o planejamento das ações? São esses – e os demais conceitos fundamentais da escola – que são imprescindivelmente assimilados pelas estudantes e pelos estudantes no ambiente escolar?

Como o e a estudante aprende? Qual a fundamentação do Projeto Político-Pedagógico da escola marista? A proposição dos educadores e das educadoras é coerente com a proposta da instituição? O que é previsto é realmente aprendido? O que é planejado é aprendido? Quais os aspectos (na perspectiva integral da educação) mais assimilados? Quais os menos assimilados? Quais as estratégias mais eficientes?

A partir destas reflexões, apresenta-se o seguinte problema central: se existe, como se dá a relação entre Projeto Político-Pedagógico, as estratégias planejadas pelas educadoras e pelos educadores e aquilo que os e as estudantes (dizem) aprendem(r) no ambiente escolar?

Os elementos contidos nesta problematização são mais do que uma pergunta técnica que orienta esta pesquisa. Os questionamentos revelam observações da prática educativo-pastoral, inquietações pessoais e profissionais do doutorando. “No começo a Palavra já existia: a Palavra estava voltada para Deus e a Palavra era Deus. No começo esta estava

voltada para Deus. Tudo foi feito por meio dela, e, de tudo o que existe, nada foi feito sem ela. Nela estava a vida, e a vida era a luz dos homens”.¹⁵

É importante destacar que são destas inquietações que surge a necessidade da realização da pesquisa, de aprofundar outras questões. A vida gerada pela Palavra, nesta tese, se compromete a cumprir exigências técnicas de pesquisa, mas também a transcender, em ir em busca de uma educação evangelizadora com sentido, para estudantes e pessoas adultas da realidade escolar.

As palavras-problemas referenciadas neste capítulo são geradoras. Assim como a Palavra, também precisou ser cuidada, acalentada, refletida e rezada por espaços. Também, precisou ser analisada, questionada e enriquecida na troca com outras pessoas, especialmente na forma de textos e de respostas dos questionários aplicados. Apesar de serem tão pequenas diante da Palavra, as palavras-problemas desta tese também se destinam à geração de vida.

Para responder ao problema principal, inspirado nas palavras-problemas, foi utilizada uma metodologia qualitativa, de caráter exploratório. Basicamente foram utilizados três materiais como fonte da pesquisa: referencial teórico, documentos institucionais e aplicação de questionários.

Por incluir pesquisa com pessoas, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil, analisado e aprovado pelo Comitê de ética em Pesquisa da Faculdade EST, em setembro de 2015. Todos os participantes e todas as participantes que responderam ao questionário assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, conforme modelo no Anexo B, tendo um modelo de termo exclusivo para menores de idade, no qual os responsáveis legais precisaram assinar. Os termos livres e esclarecidos assinados encontram-se em posse do doutorando.

O referencial teórico dialoga com dados, ou mesmo fundamentando questionamentos ao longo de todo o trabalho. Os documentos institucionais, especialmente o Projeto Educativo e sobre o Ensino Médio, foram categorizados com ajuda do Software NVivo. Dessa forma, foi possível identificar os princípios institucionais presentes no texto de forma objetiva.

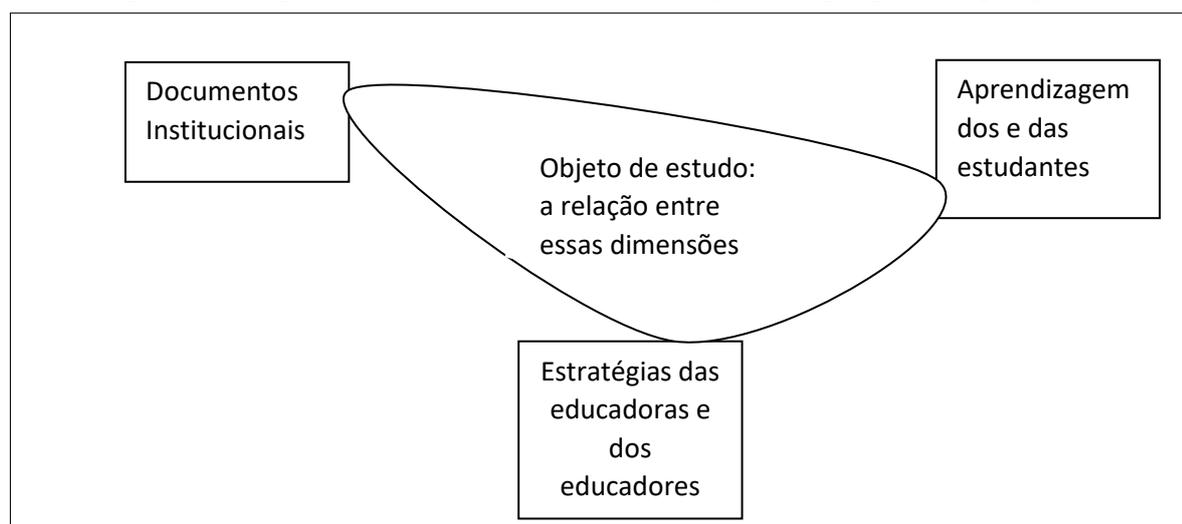
Os questionários também foram categorizados com o mesmo software que os documentos institucionais. Estes instrumentos foram aplicados ao longo de três anos, para as mesmas pessoas (ou para aquelas que exerciam suas funções) de duas escolas da rede Marista no Rio Grande do Sul: duas pessoas da gestão (direção e coordenação pedagógica do Ensino Médio); dois professores ou professoras e quatro estudantes de cada ano do Ensino Médio em

¹⁵ **A BÍBLIA** Sagrada. Tradução de Ivo Storniolo, Euclides Martins Balancin e José Luiz Gonzaga do Prado. São Paulo: Paulus, 1990, Jo 1, 1 – 4.

2015. As pessoas da gestão foram convidadas diretamente. Já professores, professoras e estudantes foram convidados e convidadas, motivando de que fossem de áreas do conhecimento e gêneros diferentes. Estudantes foram acompanhados ao longo dos três anos na medida em que concluíam sua educação básica. Ou seja, os estudantes e as estudantes que estavam no 1º ano do Ensino Médio em 2015 responderam três vezes o questionário, uma vez a cada ano, concluindo em 2017, assim como gestores, gestoras e docentes. Já aquelas e aqueles que estavam no 2º ano do Ensino Médio em 2015, responderam somente duas vezes, uma vez que concluíram esta etapa de ensino em 2016 e assim sucessivamente.

Além da categorização dos dados com auxílio do software e suas problematizações ao longo da tese, também foi realizada análise de discurso das respostas dos questionários, uma vez que tratam de perguntas abertas e oportunizam realizar mais este tratamento de dados que enriquece e complementa o restante dos resultados. Pretende-se analisar a seguinte relação:

Figura 1 – Esquema de inter-relação entre os objetos de pesquisa da pesquisa



Fonte: do autor.

Compreende-se, nesta tese, a educação como um sistema complexo e dinâmico, assim como compreendemos a pessoa humana e a sociedade como um todo, há uma constante inter-relação e influência entre os elementos do esquema anterior.

A fim de responder e aprofundar as questões apresentadas, a tese é organizada em cinco capítulos. O primeiro é o capítulo atual, a introdução. Na sequência, o enfoque será no *Ethos* Marista. Além da história do Instituto Marista e suas marcas ainda presentes, o texto discorrerá sobre princípios fundamentais para as escolas maristas, especialmente a educação integral e a relação entre educação e evangelização. Também, serão apresentados o detalhamento da metodologia e os dados de categorização dos questionários aplicados ao longo dos três anos de pesquisa.

No terceiro capítulo, o enfoque está nas concepções e vivências de ensino e de aprendizagem. Conceitos como currículo, educação na contemporaneidade e desenvolvimento de competências estarão sendo detalhados. A educação integral é considerada além de uma inspiração do *ethos* institucional como uma pauta pertinente da educação, considerando a complexidade da realidade e dos sujeitos.

As concepções e vivências da gestão farão parte do quarto capítulo. No texto, será aprofundada a compreensão de uma gestão de processos e de pessoas, que considera a realidade e dialoga com ela. Em outras palavras, pode-se falar da superação da administração escolar, para dar conta de processos e pessoas mais complexas e integrais.

Os dados adquiridos na pesquisa serão abordados ao longo de toda a tese, apesar de estarem apresentados na íntegra no segundo capítulo. O último capítulo, a conclusão, trará o fechamento da pesquisa, especialmente relacionando dados bibliográficos e dos questionários com os documentos institucionais.

As intencionalidades, intensidades e (des)continuidades estão no cerne da tese. Contudo, há um elemento que é tanto fundante, norteador e envolve a *práxis* educativa marista e confessional como um todo: o *ethos* institucional. Há um “porquê?”, um “para onde?” e um “como?” na educação em questão. Esta pesquisa, muito mais teológica em seu início, foi sendo aperfeiçoada com outros olhares, experiências e teorias ao longo dos anos, até chegar a constituição atual.

Aprendo muito mais do que as matérias que contemplam o currículo escolar (matemática, física, química, biologia, geografia...), aprendo principalmente a mudar a minha visão perante o mundo e suas necessidades, a encarar os desafios que a vida me propõe com a coragem e segurança de quem sabe que tem uma boa base (apoio, estrutura, compreensão) além de lidar com as emoções e sentimentos de forma que eu não deixe-os influenciar totalmente na vida e rotina escolares.¹⁶

¹⁶ Estudante, Escola A, 2015.

2ETHOS MARISTA: A INSPIRAÇÃO DE UM PROCESSO SISTÊMICO

Venham todos se reunir e reaquecer no santuário que presenciou vocês se tornarem os filhos da mais carinhosa das Mães. Com a mais gratificante alegria iremos ver vocês renovarem num só espírito e atestarem solenemente a Maria que querem todos viver e morrer amparados por Ela, depois de terem fielmente cumprido a palavra que lhe deram publicamente. Meus caríssimos Irmãos, é na união de Jesus e Maria que meu coração, deliciosamente reclinado, vem dizer-lhes quanto lhes quero bem.¹⁷

No ano de 2017, o Instituto Marista completou seus 200 anos de existência. A obra marista passou por vários momentos marcantes em sua história que impactaram seu modelo de gestão a nível local e internacional.

No mesmo ano em que comemorou seus dois séculos de existência, era realizado o primeiro capítulo geral da congregação fora da Europa. Com sua atuação numérica e missionária cada vez mais presente em países Latino-Americanos, os apelos do instituto no XXII Capítulo Geral¹⁸ se voltam a um novo começo: como estamos educando nossas crianças e jovens?

As expressões “farol de esperança” e “construtores de pontes”¹⁹, marcas desse momento, revelam a intencionalidade de continuar atuando junto à sociedade. É uma congregação que nasceu com o propósito de ofertar educação evangelizadora, que não era possível ter acesso na França do século XVIII. Houve ressignificações de gestão e organização da congregação marista nestes 200 anos. Contudo, os apelos do instituto no XXII Capítulo Geral reafirmam a missão de ser referência e promotores da paz e do amor.

A história marista, mesmo com episódios históricos que mudaram algumas atuações, tem inspiração nos valores institucionais. Os princípios foram trazidos com muita clareza pelo fundador, Marcelino Champagnat, e também cultivados ao longo dos séculos com as formações e a mística do Instituto. Esta história adquire sentido quando se identifica o *ethos* que está em seu fundamento e perpassa pelos diferentes momentos e movimentos institucionais.

¹⁷ CHAMPAGNAT, M. 1997, carta 210.

¹⁸ Capítulo Geral é como a congregação marista chama a assembléia de representantes da sua organização, que ultimamente tem acontecido a cada 8 anos.

¹⁹ **CAMINHEMOS como família global**: mensagem do XXII capítulo geral marista. Disponível em: < <http://lavalla200.champagnat.org/recursos/>> Acesso em: 13 de agosto de 2018.

2.1 AS ORIGENS DO INSTITUTO MARISTA

Marcelino Champagnat, fundador do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria – também conhecido como Maristas, nasceu em Rosey, Marlihes - França, em 1789. O período da Revolução Francesa não é só uma coincidência de calendário com o seu nascimento, mas o influenciou de várias maneiras.

Marlihes, o povoado onde Marcelino Champagnat nasceu, era um lugar onde reinavam o atraso e a ignorância, de pobreza cultural dramática. A maioria dos jovens e adultos era praticamente analfabetos. Durante a sua infância, contudo, havia um movimento de mudança. Os ideais de progresso social e de solidariedade, oriundos da **Revolução Francesa**, tomavam conta do país, causando impacto mesmo nos lugares isolados e distantes. De fato, durante certo tempo, seu pai desempenhou localmente um papel importante nesse movimento social.²⁰

Sensível aos apelos da época, dedicou-se a fundar e a perseverar com uma obra dedicada à educação integral de crianças e jovens que, logo se consolidou na França e, na sequência, nos diversos continentes do planeta.

A família de Marcelino tem grande influência em seu processo. O pai, João Batista, tinha boa instrução, considerando a época. Seu pai, agricultor e comerciante, possui instrução acima da média; aberto às idéias novas, desempenha um papel político na aldeia e na região. Transmite a Marcelino a habilidade para os trabalhos manuais, o gosto pelo trabalho, o senso das responsabilidades e a abertura às ideias novas.²¹

Por este motivo, bem como por sua forte liderança, exerceu funções políticas, como prefeito local no período pós-revolução Francesa. Com ele, Marcelino aprendeu gestão, liderança e sensibilidade social.

Por isso o mínimo que se pode afirmar é que o pai de Marcelino Champagnat serve à causa dos jacobinos. Esse engajamento entre os revolucionários mais extremistas não o impediu de receber em casa sua irmã Louise (...), antiga religiosa de São José, expulsa de seu convento, nem de tolerar missas clandestinas no território sob sua jurisdição.²²

Da mesma forma, é inegável dizer que o contexto da Revolução Francesa era desconhecido por Champagnat. Aliás, não só era de ciência dele e sua família, como de grande influência em seu contexto familiar: a ocupação do pai, os riscos que ele corria entre gestar para os revolucionários e ser tolerante com o catolicismo e, ainda, permitir a presença de uma tia freira em sua casa.

²⁰ **MISSÃO educativa marista.** Disponível em < <http://www.champagnat.org/510.php?a=1a&id=2732>>. Acesso em 27 de dezembro de 2018.

²¹ **MARCELINO Champagnat.** Disponível em <http://www.vatican.va/news_services/liturgy/saints/ns_lit_doc_19990418_champagnat_po.html>. Acesso em 27 de dezembro de 2018.

²² LANFREY, André. **Marcelino Champagnat e os primeiros irmãos Maristas, 1789-1840:** Tradição educativa espiritualidade missionária e congregação. Curitiba: FTD, 2017, p. 117.

A tia religiosa católica, que morou anos com a família de Champagnat, influenciou fortemente sua educação. Com ela aprendeu a ler a escrever. Com a tia e a mãe foi introduzido à devoção a Deus.

A virtuosa senhora, notando no sobrinho admirável disposição para a piedade, gostava de ensinar-lhe os mistérios da religião, fazer-lhe repetir as orações e narrar-lhe fatos da vida dos santos. A devoção à Santíssima Virgem, aos santos anjos da guarda e às almas do purgatório também era freqüentemente o assunto de suas instruções e pelos bons exemplos que sempre as acompanhavam gravou-se tão profundamente no espírito e no coração do pequeno Marcelino, que não se apagou jamais.

Durante a sua vida, Marcelino fazia freqüentes alusões à piedosa tia e referia-se às instruções dela. Facilmente se percebia pela maneira como se expressava que vivia ainda compenetrado dos sentimentos que ela soubera inculcar-lhe. Conservou gratidão e afeição por ela a vida inteira.

Educado com tanto esmero e formado à piedade pela mãe e pela virtuosa tia, preservado de toda companhia perigosa, vendo ao seu redor somente exemplo edificantes, Marcelino tornou-se um adolescente piedoso, dócil e conservou total inocência de costumes.²³

Uma curiosidade pertinente na sua trajetória de vida e obra é que Marcelino abandonou a escola, logo após o primeiro dia de aula. Isso porque presenciou um de seus colegas ser agredido, quando tentou ajudar o próprio Champagnat a realizar uma tarefa que lhe fora destinada. A agressão a estudantes, comum naquele período, foi veementemente proibida por Marcelino nas escolas Maristas: os discentes devem querer voltar na escola no dia seguinte e não a ser obrigados.

[...] o tratamento injusto dado àquele menino prova o que posso esperar dele. Na primeira ocasião poderá tratar-me de igual maneira. Não me interessam, pois, nem suas lições e menos ainda seus castigos. De fato, apesar das instâncias dos pais não quis mais voltar a estudar com aquele professor.

Centenas de vezes, mais tarde, contou o incidente aos Irmãos, para fazê-los compreender quanto a brutalidade e as correções intempestivas podem afastar as crianças da escola, indispor-las contra o professor e levá-las a detestar suas lições.²⁴

A educação formal de Champagnat vai ocorrer no seminário, quando ingressa aos 16 anos, buscando a vida sacerdotal. As dificuldades acadêmicas são tantas que ele chega a desistir um período. Porém, está convicto de que precisa investir na sua vocação e retorna ao seminário.

No seminário maior em Lyon – França, último em sua fase formativa para se ordenar sacerdote católico, se aproxima de colegas que serão muito importantes na fundação da obra marista. Logo após sua ordenação, ele e mais 12 colegas, realizam uma caminhada até o Santuário de Nossa Senhora de Fourvière, onde realizam a promessa de fundar uma obra dedicada a Nossa Senhora.

²³ FURET, 1999, p. 34.

²⁴ FURET, 1999, p. 35.

A devoção especial desse grupo de elite para com a Santíssima Virgem levou-os a colocar a nova Sociedade sob o patrocínio da Mãe de Deus, denominando-a Sociedade de Maria. Após planejarem juntos o piedoso intento e haverem-no recomendado demoradamente a Deus e àquela que escolhiam para ser de maneira a especial mãe e padroeira, comunicaram o projeto ao Pe. Cholleton, diretor do seminário maior. O venerando diretor, conhecendo-lhes a piedade e a virtude, aplaudiu e aprovou o projeto, estimulando-os a que o levassem avante. Além disso, ele mesmo quis participar do grupo, pôs-se à frente e, de tempos em tempos, reunia-os no seu escritório, para dirigi-los e animá-los e com eles traçar os planos da nova associação. Numa dessas sessões, combinaram fazer juntos uma peregrinação a Fourvières, ao fim de colocar aos pés de Maria o plano da nova associação.

Os jovens seminaristas, o Pe. Cholleton à frente, subiram, pois, ao santuário de Maria, confiaram a seu coração maternal o piedoso intento, pedindo-lhe que o abençoasse, se fosse para a glória de seu divino Filho. Realmente a divina Mãe abençoou-o. E, com esta bênção, a nova sociedade, nascida sob seus auspícios e no seu santuário, cresceu e viu seus filhos multiplicarem-se como as estrelas do firmamento.

Entretanto, no plano da nova agremiação, ninguém cogitara de Irmãos para o ensino. Somente Champagnat acalentou o projeto dessa instituição e o realizou sozinho.²⁵

Deste grupo, mais tarde, saíram os fundadores dos Padres, Irmãs e Irmãos Maristas. Em um primeiro momento estavam todos relacionados, em uma mesma e grande obra, apesar de atuações diferenciadas. Contudo, alguns anos após as fundações, se tornaram congregações independentes, com estatutos e gestões próprias, obedecendo às orientações Católicas Romanas.

A ordenação sacerdotal de Marcelino acontece em 1815. No ano seguinte é enviado como coadjutor na Paróquia de La Valla. Logo ganha reconhecimento da comunidade, especialmente pela sua pregação fervorosa, zelo com os doentes e a dedicação ao catecismo. Não media esforços para atender quem precisasse de sua ajuda. Um desses atendimentos é considerado determinante para a fundação da obra marista como sendo dedicada à educação: o encontro com o jovem Montagne.

Chamado às pressas para visitar um jovem doente que residia distante da sede paroquial de La Valla, Champagnat se desloca. Ao chegar na casa humilde, encontra o rapaz João Batista Montagne, enfermo e ignorante de aspectos relativos à cultura e à religião. Após a oração conduzida por Marcelino, Montagne falece. No retorno à casa paroquial, o jovem sacerdote reafirma seu intuito de fundar uma obra dedicada à Nossa Senhora. Se em Fourvière ele realizou a promessa junto aos seus colegas, é no retorno da casa da família do enfermo que ele identifica a necessidade da brevidade dessa obra.

Em fins de outubro de 1816, Marcelino Champagnat foi chamado à cabeceira do jovem **Jean Baptiste Montagne**, que, na idade de 17 anos, morria sem jamais ter ouvido falar de Deus. Nos olhos daquele rapaz, vislumbrou o clamor de milhares de crianças e jovens que, como ele, eram vítimas de trágica miséria humana e espiritual. Esse acontecimento moveu-o à ação.

²⁵ FURET, 1999, p. 24 – 25.

10. No dia 2 de janeiro de 1817, Marcelino Champagnat reuniu seus dois primeiros discípulos. Logo, outros se uniram ao grupo. **La Valla tornou-se, assim, o berço dos Irmãos Maristas.** Uma maravilhosa aventura espiritual e educacional se iniciava na pobreza humana e na confiança em Deus e em Maria.²⁶

Alguns meses depois do encontro com Montagne, mais precisamente dia 2 de janeiro de 1817, Champagnat inicia uma comunidade de educadores em La Valla, composta por dois jovens. Pe. Marcelino acompanha periodicamente a vida e a formação destes jovens, que no início se dedicavam especialmente à catequese paroquial. Percebendo a necessidade de uma presença mais constante, algum tempo depois, Champagnat se muda para a casa junto aos dois educadores, colocando-se como membro dessa nova fundação, vivendo na pele os desafios e as alegrias cotidianas da proposta.

O contexto francês ainda era de incertezas políticas e religiosas, herança da recente revolução. Também, o investimento e a percepção da necessidade de uma educação de qualidade ainda eram pouco relevantes. Nesse cenário, Champagnat se inspirou em obras consolidadas local ou internacionalmente, como os Jesuítas e os Irmãos das Escolas Cristãs (Lassalistas). Esses últimos, especialmente por se tratar de uma congregação dedicada à educação, foram fonte de apoio e ideias. Alguns elementos metodológicos e mesmo de organização canônica Lassalista estavam fortemente presentes no início da Obra Marista.

Contudo, vale destacar que Marcelino, apesar de ter se inspirado em outras obras, tem uma personalidade, carisma e missão bem definidos. Uma das particularidades da congregação que surgia era a intenção de se dedicar ao ensino cristão em lugares ainda não atendidos por outras congregações, o que significava, na grande maioria das vezes, a se fazer presente em povoados essencialmente rurais e com baixo poder de investimento.

Apaixonado pelo Reino de Deus, consciente das imensas carências da juventude e educador nato, Marcelino faz desses jovens camponeses sem cultura apóstolos generosos. Sem tardar abre escolas. As vocações vêm, e a primeira casa, apesar de aumentada pelo próprio Marcelino, torna-se logo pequena demais. As dificuldades são numerosas. O clero em geral não compreende o projeto desse jovem padre inexperiente e sem recursos. Mas as populações rurais não cessam de pedir Irmãos para garantir a instrução cristã das crianças.²⁷

Mesmo com a dificuldade inicial de agregar novos educadores ao Instituto Marista, bem como dos investimentos na estrutura necessária, logo começa a se consolidar a fama de bons e fraternos educadores. Assim, pedidos para abertura de novas escolas, como a de ingresso de novos formandos, se avolumam em alguns anos.

²⁶MISÃO educativa marista, 2018.

²⁷MARCELINO Champagnat, 2018.

A estrutura iniciada em La Valla se torna insuficiente. Champagnat começa a planejar uma casa em um lugarejo sossegado que conheceu em suas andanças, especialmente para ser dedicado à formação e à espiritualidade. Trata-se de L'Hermitage.

A pequena comunidade havia crescido e Marcelino Champagnat construiu, entre 1824 e 1825, uma grande **casa de formação**, em um vale perto da cidade de Saint Chamond. Denominada *Notre Dame de L'Hermitage*, era, ao mesmo tempo, para os Irmãos, mosteiro e centro de formação docente.

Aproveitando, ao máximo, as possibilidades, e de acordo com as exigências legais do momento, Marcelino Champagnat oferecia aos seus discípulos uma **formação humana e espiritual**, tanto inicial quanto continuada, dando ênfase especial ao aperfeiçoamento dos conhecimentos intelectuais e das habilidades docentes. *L'Hermitage*, por isso, pode ser considerado o espaço de aprimoramento da pedagogia marista, dos seus princípios e das suas práticas.²⁸

A construção, presente ainda hoje, torna-se referência para os Maristas, sendo lá, por exemplo, onde ocorrerão os retiros e formações anuais com todos os irmãos, bem como a sede administrativa, de onde Champagnat exercia seu papel de liderança.

No mesmo período em que Marcelino funda a congregação de irmãos, há a iniciação de outras frentes religiosas dedicadas à Maria, fruto da atuação dos colegas presentes na promessa de Fourvière. Aqui cabe destacar os Padres e as Irmãs Maristas. Também, salientar que essas, juntamente com os Irmãos idealizados por Champagnat, inicialmente, foram gestados como sendo membros de uma única organização. Pe Colin, antigo colega de Pe. Marcelino, este à frente da gestão dessa ordem, que atuava em três frentes: os irmãos educadores, as irmãs que atuavam na pastoral paroquial e os padres.

No grupo dos jovens que realizaram a promessa de Fourvière não havia sido cogitada a iniciação de uma ordem dedicada aos irmãos educadores. Esta insistência e inspiração foram totalmente de Champagnat. Contudo, como a eles estavam ligados a um único governo, junto aos padres e irmãs, Pe. Colin tinha uma compreensão um tanto diferente da presença de homens religiosos. Ele acreditava que os religiosos consagrados, tanto homens quanto mulheres, deveriam somente se dedicar a servir os padres nas paróquias, sendo cozinheiros, secretários e ajudando em serviços cotidianos, para deixarem os padres dedicados à vida pastoral.

Porém, essa não foi a intencionalidade de Champagnat ao fundar a congregação. Ele concebia a vida dos irmãos como ativa e protagonista na vida pastoral das paróquias e da sociedade como um todo. Foram muitos anos de impasses e debates, até que Pe. Colin consentiu que cada um dos ramos maristas deveria ter sua própria organização. Assim, desde lá, as obras fundadas pelos Irmãos, ou eles próprios, são chamados de Maristas de

²⁸MISÃO educativa marista, 2018.

Champagnat, para salientar que são educadores cristãos, com esta compreensão de educação e pastoral. A educação cristã está pautada com clareza em sua missão.

A 8 de dezembro [de 1839], inaugurava o noviciado de Vauban. A dor física e os adiamentos da autorização não empanavam em nada sua confiança em Deus; inclusive, se podemos dizer, aumentavam-na. Deus estava com ele. Tomaram o hábito 71 postulantes e 20 Irmãos fizeram a profissão.

No início de 1840, Marcelino continuava desdobrando-se em desvelos: insistência sobre o estudo da religião, envio de dois Irmãos para a escola de surdos-mudos de Paris, com vistas a destiná-los a um estabelecimento de Saint-Etienne.

A enfermidade, porém, preparava o último assalto. Observava, mesmo assim, o regulamento da casa. Sentia grande consolo em estar com os Irmãos, em rezar com eles, em achar-se no meio da comunidade.

Na quarta-feira de Cinzas, foi acometido por violento ataque renal, que não o abandonou até a morte. Tinha inchaço nas pernas. Vendo aproximar-se o fim dos seus dias, quis deixar resolvidos todos os assuntos temporais, e para isso acudiu a um tabelião, visto que as propriedades da Congregação estavam em seu nome.

[...]

A 4 de junho [de 1840], quinta-feira, comungou pela última vez. Na sexta-feira, seus sofrimentos aumentaram. Jesus, Maria e José se encontravam no centro do seu coração e de sua oração. Todo o l'Hermitage era um templo. Os Irmãos rezavam constantemente. Cuidavam, nos mínimos detalhes, de evitar o menor ruído. No sábado, 6 de junho, véspera de Pentecostes, depois de uma hora de agonia, quando a comunidade entoava a Salve-Rainha, Marcelino entregou sua alma a Deus. Solicitou-se que um pintor de Saint-Chamond lhe fizesse o retrato. A 8 de junho, com numerosa assistência de sacerdotes e autoridades civis, celebraram-se os funerais de Marcelino Champagnat. Na época, as estatísticas apresentavam estes dados: 280 Irmãos, 49 falecidos, 48 estabelecimentos, 180 Irmãos lecionavam a 7.000 alunos. A realidade era exuberante, mas seu projeto era ainda mais ambicioso: "*Todas as dioceses do mundo entram em nossos planos*".²⁹

Champagnat morreu cedo, aos 51 anos de idade. Em pouco mais de duas décadas de obra já contava com 48 escolas. Sua relação fraternal com os irmãos, o acompanhamento sistemático e formativo e a preparação do seu sucessor foram marcas que, tanto garantiram o sucesso da obra enquanto estava vivo, como a sobrevivência e ampliação depois de sua morte.

2.2 ATITUDES DE MARCELINO CHAMPAGNAT REGISTRADAS EM SUAS CARTAS

Os principais escritos deixados por Marcelino Champagnat estão registrados em forma de cartas que eram enviadas a diversos públicos, respondendo algum questionamento, ou enviando notícias/orientações. As cartas analisadas, das quais se quer destacar as atitudes de Champagnat, são aquelas destinadas aos irmãos³⁰.

De um total de 339 cartas organizadas pelo Ir. Paul Sester, que teriam sido enviadas por Marcelino, 70 foram destinadas aos irmãos. Somente estas farão parte da reflexão por

²⁹ LLANSANNA, Luís Serra. Champagnat e seu tempo. Disponível em <<http://www.champagnat.org/510.php?a=1a&id=2737>>. Acesso de 27 de dezembro de 2018.

³⁰As idéias centrais desse subtítulo foram apresentadas pelo doutorando primeiramente no texto aprovado para publicação "Acompanhamento e formação docente: inspirações em Champagnat para atuação Marista contemporânea", na Revista Legado.

uma opção, onde se busca aprofundar as atitudes de Marcelino no início da congregação. Apareceram elementos de gestão, formação e acompanhamento dos irmãos, que também são educadores. Estes escritos revelam muito de sua compreensão pedagógico-pastoral, cerne do presente trabalho.

Um elemento que contextualiza as cartas, mas ao mesmo tempo revela muito do religioso e do educador, é a compreensão de Champagnat acerca da vida religiosa na congregação que acabara de fundar. Mesmo já tendo citado este fato, vale destacá-lo, uma vez que esta visão acerca do religioso supera a compreensão tradicional da maioria das congregações da época – de irmãos se dedicando em trabalhos manuais ou de administração das casas paroquiais. Assim, o fundador dos irmãos maristas compreende um religioso ativo e protagonista na sociedade e em sua própria missão. Desta forma, Champagnat orienta, escuta, acolhe e capacita os religiosos para uma missão que não pode ser delegada à outras pessoas. A realidade, a seu ver, clama por uma atuação pedagógico-pastoral e é ele e os irmãos que a assumem e dinamizam.

Nesse sentido, Marcelino se apresenta bastante sensível e próximo no registro das 38 cartas destinadas aos irmãos em geral. Apesar deste conjunto de cartas poder ser analisada em subgrupos – como os gestores de comunidades, irmãos em crise e/ou jovens irmãos – as atitudes de Champagnat que se quer destacar são muito similares neste conjunto de escritos.

Marcelino Champagnat demonstrou **interesse pessoal** em cada um dos seus jovens Irmãos, orientando-os espiritualmente, encorajando-os a se qualificarem e confiando-lhes responsabilidades apostólicas. Visitava as suas escolas e acompanhava cada Irmão na sua missão de educador e catequista.³¹

O fundador marista se mostra sensível ao acolher as angústias dos irmãos que passam por alguma dificuldade, seja ela na vida comunitária, na missão de educar, nas relações com padres ou políticos da cidade ou mesmo em crise vocacional. Ele sempre incentiva, os coloca em oração e, também, recorda o tempo todo que o indivíduo ao qual se dirige está inserido em um contexto mais amplo, de organização religiosa. Menciona os demais irmãos e grandeza da obra marista, como se referenciasse a pertença à uma família. Aliás, assina boa parte das cartas colocando-se como “amoroso pai”.

As 17 circulares enviadas a todas as comunidades tratam de orientações gerais e saudações a todos os irmãos, quase sempre por ocasião ou do início do ano ou do término do ano letivo – que também coincidia com o início do retiro/estudo dos irmãos. Novamente aparecem elementos como a ternura e o cuidado, bem como o sentimento de pertença a uma

³¹MISSÃO educativa marista, 2018.

obra religiosa que estava em crescimento. Contudo, vale destacar dois dos elementos que ficam evidentes nestas cartas: a assertividade e a educação integral de excelência.

Champagnat orienta os irmãos com clareza, bem como apresenta os motivos para qual fundamentando e significando os momentos e decisões. Ao ler essas circulares, não há dúvida que se está construindo uma grande missão de forma sólida e com passos bem planejados. Ele envolve os irmãos neste planejamento, detalhando os momentos que estão por vir. Um destes detalhamentos são os estudos e preparações que os irmãos devem desenvolver para se tornar bons professores cristãos. Há um conjunto de temas que devem ser estudados, cursos a serem feitos e irmãos com quem trocar ideias. Na pauta dos estudos, pode-se observar desde documentos oficiais da Igreja Católica, vivência da espiritualidade, rotina administrativa da escola e conteúdos acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento. Para que a congregação e as escolas pudessem ter sucesso, era necessário que pudessem contar com bons professores capacitados.

As outras 15 cartas foram destinadas ao Ir. Francisco. É o irmão que mais recebe os escritos do fundador marista. Ingressou bastante jovem na congregação, em um dos primeiros grupos de formandos. Esteve ao lado de Champagnat por longos anos, se tornando próximo e também um apoio e suporte importante na gestão de toda a obra. As cartas revelam justamente isso: Marcelino se comunica orientando Ir. Francisco, ao mesmo tempo em que realiza partilhas pessoais, o capacita.

Ir. Francisco foi o segundo superior geral dos Irmãos Maristas, logo após Champagnat. Os textos das cartas revelam o que está por trás de suas palavras: Marcelino, conscientemente, realiza um fraterno processo de formação com Ir. Francisco.

Eram cada vez mais frequentes os pedidos de abertura de novas escolas, bem como a necessidade de formar novos religiosos. Champagnat não conseguia mais realizar todo o processo de gestão sozinho, precisava de outras pessoas a seu lado. Nas cartas aos diretores do colégio e aos irmãos em geral percebe-se sempre uma preocupação com a formação constante deles, empoderando-os. Contudo, com Ir. Francisco, além de registrar estas preocupações e orientações, as cartas revelam que este acompanhamento e formação se dava quando também estavam juntos, uma vez que moraram anos na mesma casa.

2.3 INSTITUTO MARISTA NO BRASIL

Os governos gerais do Instituto Marista que sucederam Pe. Marcelino consolidaram a congregação. O desafio de se lançar em missões em diferentes lugares do mundo, que

começou com o próprio fundador marista, seguiu com os sucessores. Continuavam a chegar inúmeros pedidos de abertura de novas escolas, não somente na França, mas em diferentes lugares do mundo. Em 1897, chega ao Brasil uma primeira tripulação de seis irmãos maristas, a pedido do bispo de Mariana (MG), Dom Silvério Gomes Pimenta.

Em 1900, outro grupo de irmãos maristas, vindos de outra região da França, chega ao município de Bom Princípio – Rio Grande do Sul, a pedido do Bispo do Rio Grande do Sul, Dom Cláudio José Gonçalves Ponce de Leão. E, em 1903, outro grupo a Minas Gerais.

Como neste período os irmãos já eram em grande quantidade, os Maristas estavam divididos em regiões administrativas dentro da própria congregação. Os três grupos que chegaram ao Brasil eram de regiões administrativas diferentes da França e iniciaram obras independentes entre si aqui no Brasil. Porém, nestes mesmos anos as congregações religiosas são expulsas da França devido ao contexto político de intolerância religiosa e, sendo assim, as comunidades espalhadas ao redor do planeta acolheram grande parte dos irmãos franceses. Foi o caso do nosso país, que acolheu mais de 130 irmãos.

Com a chegada de mais irmãos franceses, do sucesso e da demanda crescente no novo país de missão, em 1908 foram oficialmente fundadas três regiões administrativas (províncias) Maristas no Brasil: uma no Rio Grande do Sul, outra no sul-sudeste e outra ainda no Norte-Nordeste.

De lá para cá seguiram algumas alterações nesta forma de se organizar. Por exemplo, teve uma época em que chegaram a ser cinco províncias maristas no Brasil, três apenas dentro do estado do Rio Grande do Sul. Porém, em 2016 (que segue até a presente data) novamente se organizaram em três províncias: Brasil Sul-Amazônia, Brasil Centro-Sul e Brasil Centro-Norte.

Um aspecto relevante é que em 2006 foi fundada a União Marista do Brasil, uma tentativa de aproximar a atuação Marista nas diferentes regiões. Alguns frutos dessa organização, por exemplo, foram os documentos Projeto Educativo do Brasil Marista (2009), Matrizes Curriculares do Brasil Marista (2014 e revisado em 2016) e Ensino Médio Marista (2015). Todos são fontes de pesquisa do presente trabalho.

Cabe ainda salientar que mesmo com uma atuação em mais de 80 países, estima-se que 35% da atuação marista se dê no Brasil. Obviamente este número hoje é possível graças a uma crescente atuação de leigos e leigas em escolas, centros sociais, atuação pastoral de missão e universidades.

2.4 A EVANGELIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO

Há uma compreensão marista específica acerca da relação entre evangelização e educação que aponta para a integralidade do ser e dos processos. Antes, porém, de aprofundarmos estes conceitos, vale evidenciar, mesmo que brevemente, um percurso das últimas décadas acerca da pastoral escolar. Apesar de conhecida por algumas pessoas, a conceituação ainda causa dificuldades de compreensão: catequese, evangelização, serviço de pastoral escolar, pastoral e escola em pastoral.

Para falar desta temática nas escolas confessionais brasileiras, em uma história mais recente, é necessário relacionar com o ensino religioso. Em uma breve memória podemos ter como um grande marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.³²

O processo que foi gerado a partir da lei, especialmente pela não especificidade do proselitismo religioso em um único componente, foi potencialmente descoberto e utilizado por grande parte das tradições religiosas presentes no Brasil. Contudo, há, mais recentemente uma série de debates acerca do Ensino Religioso no país e que deve influenciar novamente o contexto evangelizador. Mas ainda cronologicamente novo para possuir efeitos e uma análise. Aqui se refere especificamente ao Supremo Tribunal de Justiça (STF) ter aprovado, em 2017, a possibilidade do Ensino Religioso confessional; e as três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a forma diferente como elas apresentaram o Ensino Religioso.

Possivelmente trabalhos futuros que relacionem o Ensino Religioso como grande influência à consolidação da atuação da pastoral escolar farão menção aos contextos que foram apresentados. Porém, neste trabalho, ainda não se conseguiu perceber, ou mesmo analisar, a repercussão das decisões de tal componente curricular na pastoral escolar.

Entre idas e vindas, avanços e retrocessos, quando se fala do Ensino Religioso como componente curricular, com uma identidade trazida na legislação de 1996, com conhecimentos e habilidades específicas, se evidencia o quanto a área da pastoral escolar cresceu enquanto identidade e atuação quando da “separação” deste componente curricular. E a evangelização não sendo mais responsabilidade de um único período na grade curricular, ou

³²BRASIL. Lei 9394, sobre o Ensino Religioso Escolar, na lei de Diretrizes e Bases da Educação. Casa Civil, 1996, artigo 33.

mesmo de um único docente, já que a LDB de 1996 previu um Ensino Religioso não confessional, quem assume este papel tão fundamental na escola confessional?

O percurso de várias redes de ensino católicas no Brasil foi de perceber que a evangelização estava no cerne de todo o processo educativo, que inspira e compõem todo o currículo e o ambiente escolar. É bem verdade que há experiências significativas de pastoral escolar antes de 1996. Contudo, se identifica como propulsor do debate nas escolas essa nova legislação. Desta forma, a pastoral passa a ser presença em tudo, bem como responsabilidade de todos.

Se toda a ação educativa tem fundamentos antropológicos, cosmológicos e sociológicos, somente a ação educativa nas escolas confessionais integra a estes, conscientemente, fundamentos teológicos. Assim, temos uma semelhança e, ao mesmo tempo uma diferença entre escola laica e escola confessional. Na escola confessional evangelização e educação estão intimamente imbricadas³³.

Evangelizar é colocar em ação o evangelho de Jesus Cristo. A pastoral é a forma organizada como isso ocorre, dinamizado pelas pessoas. Uma vez que a oferta de educação confessional foi, originalmente, pensada pelos fundadores das congregações católicas, em ser uma presença evangelizadora, toda a ação educativa é, ao mesmo tempo, uma atuação pastoral.

A confessionalidade perpassa toda estrutura administrativa e o projeto acadêmico da instituição: em seu estatuto, em sua ética, na presença e atuação da pastoral ou estudos de textos sagrados extracurriculares, nas disciplinas e no seu objetivo de formação integral da pessoa. Entretanto, ser confessional não pressupõe fazer proselitismo ou impor as convicções religiosas aos estudantes, professores e funcionários. A sociedade hoje vive a pluralidade, a liberdade religiosa e o respeito às crenças individuais. Uma escola confessional busca testemunhar e expor, mas não impor sua fé. Ensinar a viver entre as diferenças, acolhendo-as e valorizando-as, é tarefa da escola confessional, sabendo distinguir e conciliar culturas, ciência e fé.³⁴

Muitas escolas possuem o Setor de Pastoral Escolar como um espaço de articulação e fomento à evangelização na escola. Contudo, a ação pastoral não se restringe ao setor: ela abrange toda e qualquer intencionalidade educativa na escola confessional. Assim, se fala em “escola em pastoral” demonstrando a identidade e ação evangelizadora impregnada no ser e no fazer educativo dessas instituições.

Em profundidade o *em pastoral* significa o modo de toda a escola ser. Diz respeito à sua identidade, à sua espiritualidade e missão. Deste modo, a escola em pastoral não pode ser reduzida a um setor dentro da escola. Se fosse assim, seria melhor falar em escola com pastoral ou em pastoral na escola³⁵.

³³BALBINOT, Rodinei. **Educação e espiritualidade**. [S.l]: [S.n.], 2010, p. 55.

³⁴JUNQUEIRA, Sérgio R. A. e LEAL, Valéria A. A Escola Confessional Católica Romana. In: **Pistis & Praxis**. V. 9, n. 3., set./dez. 2017. PUCPR, p. 614.

³⁵BALBINOT, R., 2010, p. 59 – 60.

É bem verdade que se pode lançar críticas ao termo, já que não se fala em “escola em pedagógico”, por exemplo, para evidenciar toda a ação de ensino e de aprendizagem presentes no currículo. Por outro lado, a compreensão pedagógica se consolidou há muito mais tempo. Talvez, em se aprofundando a vivência da escola em pastoral, daqui há alguns anos também não se precise utilizar este termo para falar da identidade confessional. Como também necessitarão de outros, tendo em vista os contextos socioculturais e de legislação, como já citado.

Contudo, se esse debate é recente na educação confessional brasileira, vale evidenciar tal compreensão em Marcelino Champagnat ainda no Século XVIII: ele quer formar cristãos e cidadãos. Os termos que foram citados, como escola em pastoral, não foram proferidos pelo fundador marista. Porém, a compreensão integral e integradora, tanto dos sujeitos quanto dos processos é muito evidente em sua intencionalidade.

Tal perspectiva inovadora seguiu sendo aprofundada, e expressa nos documentos maristas atuais:

A proposta a esses apelos [do XXI Capítulo Geral do Instituto Marista], na perspectiva da educação formal, implica construção de currículos articulados às demandas formativas dos sujeitos e às exigências das sociedades e aos cenários contemporâneos, assim como aos novos estatutos epistemológicos das ciências e aos desafios de materializar os princípios da educação integral, libertária e evangelizadora³⁶.

Desta forma, a integração pedagógico-pastoral que previa Marcelino Champagnat não se dá somente quando nas ações educativas se faz o olhar teológico ou vice versa, mas em uma profunda e íntima relação entre ambas. Essa relação indissociável entre pastoral e pedagógico também pode ser evidenciada na compreensão de evangelização marista:

A evangelização é missão fundamental de todo o cristão. Esta missão não é somente no sentido de ‘dizer’ o Evangelho, mas também no sentido de ‘viver e fazer’, trazendo em si Jesus de Nazaré e seu projeto, por meio do serviço, diálogo, anúncio e testemunho de comunhão. [...]

[...]

Por evangelização, a Rede Marista, iluminada pela encíclica *Evangelii Nuntiandi*, n. 19, entende: ‘chegar a atingir e como que modificar pela força do Evangelho os critérios de julgar, os valores que contam, os centros de interesse, as linhas de pensamento, as fontes inspiradoras e os modelos de vida da humanidade.’ O conteúdo central da evangelização é o Reino de Deus revelado em Jesus de Nazaré. Essa missão é de todos os irmãos, colaboradores/as e leigos/as maristas.³⁷

A compreensão de evangelização da Rede Marista associa a doutrina cristã com a vivência dos valores propostos. Logo, a educação marista, necessariamente, é uma educação evangelizadora. Aliás, toda e qualquer ação cristã, nesta compreensão, é prática do evangelho, indiferente da frente de atuação. “A escola católica educa para que a vida em sociedade seja

³⁶ UMBRASIL, 2014, p. 15.

³⁷ PROVÍNCIA MARISTA DO RIO GRANDE DO SUL. **Evangelizar na Rede Marista**. [S/l]: [s/n], 2015, p. 8.

vivida a partir dos valores do Evangelho, partindo da experiência destes valores no interior da própria da escola³⁸.”

Nas próximas páginas serão apresentados os dados categorizados dos questionários aplicados. Lá poderemos identificar que a única referência mais direta à evangelização ou pastoral é acerca da Pastoral Juvenil Marista (PJM), através das vivências dos grupos de jovens. Não há citações bíblicas, da história da Igreja ou mesmo referenciais teológicos, especialmente dos e das estudantes. Por outro lado, o público discente destaca a vivência de valores na comunidade escolar. São citados valores como respeito, acolhida e solidariedade. E associam tais valores à educação marista.

A prática de valores e o auxílio para que outras pessoas pudessem também vivê-los são menções feitas à Maria, mãe de Jesus, a qual é atribuída a inspiração do nome do Instituto Marista. Champagnat busca nela intercessão, mas também modelo de educadora e de fé. Ao considerar o conceito de competências integrais, especialmente no que tange considerar diferentes dimensões de nossa vida, com movimentos e proposições práticos, se pode destacar Maria.

Então Maria disse: ‘Minha alma proclama a grandeza do Senhor, meu espírito se alegra em deus, meu salvador, porque olhou para a humilhação de sua serva. Doravante todas as gerações me felicitarão, porque o Todo-Poderoso realizou grandes obras em meu favor: seu nome é santo, e sua misericórdia chega aos que o temem, de geração em geração. Ele realiza proezas com seu braço: dispersa os soberbos de coração, derruba do trono os poderosos e eleva os humildes; aos famintos enche de bens, e despede os ricos de mãos vazias. Socorre Israel, seu servo, lembrando-se de sua misericórdia – conforme prometera aos nossos pais – em favor de Abraão e de sua descendência, para sempre.’ Maria ficou três meses com Isabel; e depois voltou para casa.³⁹

Reconhecendo Maria a vontade de Deus, ela mesma se coloca a serviço. Nota-se que, apesar de não se tratar de um ambiente de educação formal, Maria vivencia um conteúdo para sua vida e para seu povo, totalmente relevante. As atitudes desta jovem mulher, protagonista de sua época e de sua própria história, tornam-se uma referência para Marcelino Champagnat.

Na narração do evangelho, Maria já se torna sujeito. Não fica à margem. Olha sua realidade social, a sua própria situação, e aceita o desafio de gerar um filho. O Magnificat, como este trecho bíblico é conhecido, vai além de uma glorificação individual, ou de uma oração de uma jovem gestante a Deus. É uma atitude que, mesmo antes de seu filho nascer, já o educa, assim como educa à sua comunidade.

Dentro da história da salvação obteve a missão de conceber, educar e acompanhar seu Filho até seu sacrifício definitivo. Assim, adquire um papel fundamental, pois se tornou uma mulher... *livre e forte*: emerge do Evangelho conscientemente orientada

³⁸ JUNQUEIRA e LEAL, 2017, p. 616.

³⁹ A BÍBLIA Sagrada, 1990, Lc 1, 46 – 56.

para o verdadeiro seguimento de seu filho; *solidária*: percebe a necessidade de sua prima Isabel, e vai visitá-la e ajudá-la. Percebe as necessidade dos noivos de Caná e busca uma solução; *do povo*: canta o *Magnificat*, exaltando as maravilhas que o Senhor realiza na história e anunciando a justiça divina; aflita perante algumas situações da vida, pois precisa dar respostas: ‘como se fará isso?’ (Lc 1, 34), ‘meu filho por que fizeste isso conosco?’ (Lc 2, 48); *discípula de seu filho*: aponta para Ele, exortando a ‘fazer tudo o que Ele disser’ (cfJo 2, 5); *mãe*: perpassa geração em geração, acompanhando os povos, que a ela recorrer, atribuindo a ela diversos títulos; que ajuda a manter vivas as atitudes de atenção, de serviço, de entrega e de gratuidade que devem distinguir os discípulos de seu filho; que cria comunhão e educa para um estilo de vida compartilhada e solidária, em fraternidade, na atenção e acolhida do outro, especialmente ao empobrecido.⁴⁰

Há de se considerar a realidade em que Maria se encontrava: uma jovem, em promessa de casamento, em uma sociedade patriarcal, onde a lista de restrições às mulheres era imensa. É dentro dessa sociedade que Maria consegue gerar Jesus e a esperança do Reino de Deus, não só biologicamente, mas enquanto proposta.

Maria era uma mulher pobre, que passou grande parte de sua vida na pequena cidade de Nazaré, na região Norte da Palestina, denominada Galileia. Como mulher, sofria as discriminações que se impunham às mulheres de seu tempo, tais como: pouco acesso aos espaços públicos para aprender a ler e a escrever, leis e prescrições referentes à pureza ritual devido ao fluxo de sangue da menstruação, restrição ao espaço privado da casa, risco de pobreza e abandono em caso de viuvez. Era membro de um povo cuja história foi marcada pela luta por liberdade, terra e fidelidade a Deus (Cf. UMBRASIL, 2011, p. 27). É essa mulher que a igreja católica reconhece como ícone que define os traços de uma igreja com rosto mariano visíveis em suas atitudes.⁴¹

O texto da província Marista Brasil Sul-Amazônia, ao falar dos fundamentos da Pastoral, ressalta as atitudes de Maria⁴²: Maria aproxima-se, escuta, propõe, experiência, se compromete e partilha.

Maria vivenciou o Evangelho, ajudando seu filho a construí-lo. Marcelino Champagnat não teve a oportunidade de historicamente estar com Jesus e Maria, contudo teve a oportunidade de realizar a leitura da realidade e, com os valores do evangelho, propor uma congregação dedicada à educação, inspirados em Jesus e Maria. O que garante a identidade cristã da educação marista não são os rituais de religiosos, leigas e leigos antes, durante ou depois das aulas, mas a comunhão do todo, que também inclui os rituais, e perpassa pelas ações e vivência dos valores cristãos de toda a sua comunidade educativa.

Conceitualmente realizou-se um resgate histórico e de opções a nível de Brasil e de Instituto Marista. Porém, a presente pesquisa se propõe a investigar a proposta educativo-evangelizadora marista na vivência de duas escolas do Rio Grande do Sul.

⁴⁰ PROVÍNCIA MARISTA DO RIO GRANDE DO SUL. **Diretrizes da Ação Evangelizadora da Província Marista do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: CMC, 2011, p. 8.

⁴¹ PROVÍNCIA MARISTA BRASIL SUL-AMAZÔNIA. **Serviço de Pastoral**: identidade, metodologia e compromissos. Porto Alegre: Impresso, 2018, p. 35.

⁴² PROVÍNCIA MARISTA BRASIL SUL-AMAZÔNIA, 2018, p. 35 a 38.

2.5 EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação integral se afirma na educação contemporânea por dois vieses: o primeiro deles é a opção político-pedagógica de uma educação que trabalhe o todo do ser humano. A outra é a necessidade de uma educação com o olhar integral em uma sociedade complexa e sedimentada. O ser humano, empoderado em suas diversas dimensões, pode-se afirmar como sujeito na conjuntura atual. Em sendo uma pessoa fragmentada, em um contexto igualmente esfacelado, corre-se o risco de viver a mercê dos movimentos propostos externamente, sem conseguir situar-se enquanto sujeito.

Em relação às práticas educativas, será preciso integrar rigor científico, excelência acadêmica, formação cristã, cultura da solidariedade e da paz, sensibilidade estética, formação política e ética, ação pastoral e consciência planetária, superando-se as dicotomias e barreiras entre as múltiplas dimensões do espaço-tempo escolar. Não se trata de escolher, por exemplo, entre excelência e o rigor ou a formação cristã, mas sim de ter claro que é necessário integrar essas diversas opções político-pedagógico-pastorais na concepção de escola e em sua gestão⁴³.

Sendo a pessoa humana um todo, uma dimensão de sua vida afeta diretamente outras. Assim, ao desenvolver um determinado aspecto dos sujeitos que estão na escola, inevitavelmente, de forma intencional ou não, se está interferindo em outro. Tal inter-relação pode, se não está bem pensada e harmonizada, ser sentida não positivamente. Em se compreendendo esta interdependência das dimensões humanas, uma vez que a pessoa é inteira, há de se pensar intencionalmente na educação integral.

Em outra perspectiva, mas que também pode contribuir com essa compreensão, pode-se citar que “o corpo não é feito de um só membro, mas de muitos.”⁴⁴ Na carta de São Paulo há uma metáfora entre o corpo ser um organismo complexo, composto por partes diferenciadas, da mesma forma como cada ser humano é único em sua comunidade e que, da mesma forma, se complementam.

A provisoriedade e incompletude dos sujeitos e dos processos⁴⁵ deixa claro que mais do que nunca não basta educar para as certezas ou uma única verdade. Se cada pessoa torna-se, constitui-se ao longo de sua vida, é praticamente impossível preparar-se na infância e juventude para ter todas as respostas, já que não se possui todas as perguntas ou situações-problema que a vida apresentará. É preciso saber lidar com os contextos que mudam, culturas que se interligam, saberes que se superam e problemas que precisam ser resolvidos.

⁴³UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 67

⁴⁴ A BÍBLIA Sagrada, 1990, 1 Cor 12, 13.

⁴⁵UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 61

Zabala e Arnau⁴⁶ falam que, para o desenvolvimento de competências, é necessário ter clareza sobre a intencionalidade educativa, evitando o acaso. Já foi citado no texto que para os contextos atuais, e para os princípios da educação marista, não basta qualquer processo de ensino e de aprendizagem, é essencial que se trate de uma educação integral.

O Projeto Educativo do Brasil Marista referencia a importância da superação de uma visão fragmentada de sujeito e aponta para uma “antropologia da inteireza, que considera a multiplicidade integradora das dimensões humanas” (2010, p. 55). Busca-se uma visão integrada e integradora, tanto do sujeito [...], quanto a sociedade e o mundo, com um diálogo aberto, flexível capaz de compreender a diversidade como a forma humana íntegra de ser revelada⁴⁷.

A visão integrada e integradora do sujeito e da realidade, considera que a educação não desenvolve habilidades para que os e as estudantes sejam competentes em uma única realidade, mas, na sociedade plural e diversa. Esta compreensão sobre a educação e as pessoas que a constroem e são influenciadas por elas, tem implicações diretas em vários outros elementos. O currículo escolar, a concepção de valores da educação e compreensão integral dos educadores e educadoras serão abordados nas próximas páginas. Também, é preciso citar a relação direta que esse modo de compreender os processos tem com a gestão.

Para os Colégios Maristas os processos de gestão têm referência na

busca pela excelência educacional – entendida como formação integral que articula saberes acadêmicos, competências escolares, postura investigativa e crítica dos educadores e estudantes, valores cristãos e cidadania – é compromisso intransferível de todos os atores dessa comunidade educativa⁴⁸.

Assim, educação integral não é fruto de cinquenta minutos de aula de um determinado componente curricular isolado. Ela precisa ser vista e assumida por todos os sujeitos e seus *espaçotempos* pensados nesta perspectiva. O que exige que não só estudantes e famílias se adaptem a uma outra forma de ensinar e de aprender, mas que especialmente educadores e educadoras – em todas as suas funções – repensem seu formato de planejamento, tanto em sala de aula, como os atendimentos e convivência de um modo geral.

Nesta dinâmica, por exemplo, precisa-se superar que as reuniões docentes sejam para recados; ou que setores administrativos ainda acreditem que não precisam entender de currículo. Em outras palavras: docentes também necessitam desenvolver competências integrais. O que no caso dos professores e das professoras e das pessoas da gestão se transforma em um duplo desafio: de ter uma formação integral e ajudar outros sujeitos a desenvolverem competências integrais.

⁴⁶UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 55

⁴⁷UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2015, p. 19

⁴⁸UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2015, p. 13

O desenvolvimento integral é um debate de longo tempo, no instituto marista e na história da educação como um todo.

O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolve ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora. Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre.⁴⁹

Nessa perspectiva, o texto de Gadotti evidencia uma educação integral em três perspectivas: as diferentes dimensões da vida humana; os diversos tempos e espaços de aprendizagem; e a sistemática dos processos. O primeiro tópico, sobre as dimensões humanas, já está abordado no texto. Sobre a integralidade do tempo da aprendizagem, há que se destacar que a escola, mesmo que não tenha atuação direta sobre os demais espaços onde as pessoas estarão inseridas – e portanto, aprendendo, pode ajudar as estudantes e os estudantes sobre como continuar aprendendo, tendo uma postura de aprendizagem.

Mesmo que o texto de Gadotti se utilize de exemplos de escolas públicas nas quais, por exemplo, é tão necessária a atuação do serviço social junto ao restante do corpo de educadores e educadoras, a compreensão sistêmica dos processos não deixa de ser menos importante na educação profissional, de maioria privada no Brasil. Desta maneira, pode-se afirmar que educação integral vai além da superação da dualidade “acadêmico X humano” no currículo, e chega na organização dos ambientes, na atuação da gestão, na composição do currículo e na formação continuada das pessoas que atuam no ambiente educativo.

Essa compreensão sistêmica e integral dos processos impacta, inclusive, a dimensão administrativa das escolas profissionais particulares?

No livro “Gestão para resultados na educação” as autoras defendem que é necessário definir metas e indicadores claros para que se possa avançar. Para tal, é preciso antes identificar as causas dos problemas e traçar caminhos para avançar.

Recentemente, o debate sobre a melhoria da educação no Brasil foi reduzido ao nível do gasto, como se pudéssemos construir uma educação de alta qualidade simplesmente despejando mais dinheiro. Não há planejamento, metas e incentivos associados para alcançá-las. Não há verificação de resultados e gestão das consequências⁵⁰.

⁴⁹GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009, p. 21 – 22.

⁵⁰MURICI e CHAVES, 2013, p. 9

Investir financeiramente sem identificar as causas de baixos resultados em avaliações internas e/ou externas não são garantia de sucesso, já que o investimento ficará ao acaso, dependendo da boa vontade de educadores e educadoras ou da soma de vários fatores. Ou seja, a gestão não é estratégica.

Para poder avançar, o livro faz referência à necessidade de se ter clara quais são estas metas. Em outras palavras, chegar a resposta da questão “que educação queremos promover?” Um indicativo intimamente relacionado a estas metas são os valores da instituição. “A gestão começa pelos valores e se sustenta neles”⁵¹.

Não basta uma escola ensinar aos alunos como obter o maior rendimento, se for tolerante com atitudes destrutivas, passando por cima dos valores da solidariedade e da compaixão. Um ambiente escolar deve discutir, inculcar e gerir para que os valores permeiem de fato decisões e práticas escolares.⁵²

Assim, a qualidade da educação parte de seus valores. Estes inspiram a decisão de onde se quer chegar para, então, traçar um caminho estratégico para tal. Um planejamento pontual e isolado – não sistêmico – pode provocar um avanço momentâneo. Como os demais aspectos não acompanham a solidez do processo, um irá interferir no outro, refletindo no todo dos resultados. Exemplo: uma escola focada exclusivamente em resultados acadêmicos, mas que não se importa com as relações cordiais e fraternas entre educadores, educadoras e estudantes, corre sério risco de que a indisciplina aumente de forma significativa e interfira no ambiente de estudo, na quantidade de horas dedicadas ao aprofundamento e mesmo no foco. Ou seja, os resultados acadêmicos sofrerão interferência.

Neste sentido, Heloisa Lück⁵³ apresenta a importância da articulação dos diferentes níveis de gestão para a promoção da qualidade da educação: a equipe da rede de ensino orienta quanto aos princípios e valores dessa educação; a equipe de gestão escolar oportuniza um ambiente acolhedor, agradável, estimulante e saudável; na sala de aula, o professor e a professora promovem as interações com os e as estudantes. Todas as ações e processos em cadeia, partindo dos princípios norteadores.

No Projeto Educativo do Brasil Marista, há uma clara opção por um currículo com intencionalidade, que desenvolva o ser humano integralmente, que seja problematizador e que considere a perspectiva cultural. Este documento de 2010, deu origem a outro documento: as Matrizes Curriculares do Brasil Marista. Trata-se de uma nova forma de conceber o currículo, organizado por áreas do conhecimento, pautado pelo desenvolvimento de competências. As

⁵¹MURICI e CHAVES, 2013, p. 27

⁵²MURICI e CHAVES, 2013, p. 27

⁵³UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2014, p. 27

Matrizes têm sua origem e fundamento no Projeto Educativo e, portanto, seguem com os mesmos princípios. Contudo, as Matrizes são mais específicas quanto ao currículo e dinâmica escolar, fazendo a opção por desenvolver processos de ensino e aprendizagem por competências.

Uma escola mais real e próxima, com mais sentido, oportunizando processos de ensino e aprendizagem significativos.

A busca pela excelência educacional – entendida como formação integral que articula saberes acadêmicos, competências escolares, postura investigativa e crítica de educadores e estudantes, valores cristãos e cidadania – é compromisso intransferível de todos os atores dessa comunidade educativa⁵⁴.

É essa grande rede de conhecimentos, direito e dever de todos os sujeitos da comunidade – que ao se efetivar, garante a excelência. Não pode-se falar de qualidade de vida, e portanto, de qualidade de educação, se não for integral⁵⁵. Somos sujeitos integrais frente a uma realidade complexa e para ter sentido essa educação, somente sendo sujeitos inteiros. Eis a excelência educacional.

Como garantir qualidade nos processos e ofertar o produto final ao qual se propõe? O produto final da escola marista é a educação integral. Conceitualmente, está definida pela opção das diferentes categorias de competências e por um currículo dinâmico e baseado em princípios do *ethos* marista.

Mesmo assim, vale apresentar um grande desafio: como acompanhar e mensurar processos de educação integrais? Desempenho acadêmico costuma ser medido tanto por avaliações internas na escola, como em avaliações de larga escala, como o SIMA ou o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Mesmo controverso, provas e trabalhos conseguem representar parte do conhecimento acadêmico. Mas como se avalia as demais competências do processo educativo integral?

Ter metas e acompanhar processos e diferentes resultados pode ser uma alternativa. Indicativos como o número de atendimentos disciplinares, casos de *bullying* ou de rejeição a colegas, planejamentos de aulas e/ou projetos que pautam temas transversais e/ou pertinentes a sociedade contemporânea...isso significa dizer que não só a metodologia e o currículo precisam ser repensados na perspectiva integral, mas que estes causam implicações no sistema de avaliação escolar, na relação/acompanhamento da família a dinâmica educativa dos filhos e filhas, a formação docente e a gestão do cotidiano escolar.

⁵⁴UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2015, p. 13

⁵⁵SERVIÇOS PEDAGÓGICOS E TEOLÓGICOS. **Manifesto por uma educação teológica de qualidade**. [S/l]: impresso, 2009, p. 5

2.6 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA EM DUAS ESCOLAS MARISTA DO RS

Uma das críticas constantes a pesquisa que envolve a educação é a pouca relação entre pesquisa e realidade nas escolas. Pouco é transformado a partir das dissertações, teses e grupos de pesquisa. Santos apresenta a ideia que definir a metodologia segundo seu objetivo é “chegar ao estágio da oferta de respostas a uma necessidade humana.”⁵⁶ Nesse sentido, a opção de uma metodologia por objetivo representa um grau saudável de comprometimento com a pesquisa e com a educação.

As escolas possuem uma realidade complexa e dinâmica. O olhar dessa pesquisa para a educação profissional pretende acompanhar, dentro do possível, essa complexidade. Assim, é necessário ter uma compreensão epistemológica dialética. “Fica claro também que a dialética é contrária a todo conhecimento rígido. Tudo é visto em constante mudança: sempre há algo que nasce e se desenvolve e algo que se desagrega e se transforma.”⁵⁷ Já que os dados, reflexões e proposições pretendem ser afetados, bem como afetar, a dinâmica escolar.

Para aprofundar as realidades pesquisadas planeja-se realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa, com pesquisa explicativa. A abordagem qualitativa oportuniza o aprofundamento de teóricos, de documentos, da visão de pessoas e de realidades. Elementos que, com objetivo explicativo, proporciona ao pesquisador realizar relações de causa e de efeito.

São aquelas pesquisas que tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.⁵⁸

Santos⁵⁹ afirma que grandes contribuições científicas têm surgido de pesquisas explicativas, uma vez que buscam ir além das aparências dos fenômenos, aprofundando conceitos. Também, como busca os porquês e realiza esse olhar para todo o fenômeno, insere o pesquisador em um nível de comprometimento não só durante a pesquisa, mas também com seus resultados.

Para garantir essa complexidade, a presente pesquisa será composta de três formas de aquisição de dados e conhecimentos, que dialogam entre si: pesquisa bibliográfica; leitura de documentos e pesquisa com aplicação de questionários em escolas.

⁵⁶SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999, p. 26.

⁵⁷GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1989, p. 32.

⁵⁸GIL, 1989, p. 46.

⁵⁹SANTOS, 1999, p. 27.

Na pesquisa bibliográfica serão considerados textos sobre ensino e aprendizagem, suas estratégias e conceitos e estudos relacionados a dinâmica da educação escolar. Minayo⁶⁰ afirma que a pesquisa bibliográfica nos coloca frente a frente com conhecedores da área, a fim de promover um diálogo enriquecedor sobre o assunto pesquisado. São especialistas olhando o tema aprofundado de outros ângulos, (des)acomodando ideias, problemas e hipóteses.

Sobre documentos, serão estudados o Projeto Político-Pedagógico, chamado de Projeto Educativo Marista, e o documento orientador sobre o Ensino Médio. A seleção dessas escolas se deu pelos resultados de 2012, 2013 e 2014⁶¹, em uma avaliação de larga escala.

A província Marista Brasil Sul-Amazônia é composta por 18 escolas. Anualmente estudantes de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e de 3º ano do Ensino Médio, bem como suas famílias e respectivos professores e professoras participam do Sistema Marista de Avaliação (SIMA). Nesse, há um cruzamento de dados socioeconômicos, de organização para o estudo, sobre a motivação e metodologias docentes e de gestão e, também, avaliação de desenvolvimento de habilidades por áreas do conhecimento.

Um dos dados mais pertinentes para as escolas Maristas é o efeito escola. Trata-se da relação entre habilidades desenvolvidas e conhecimentos prévios dos e das estudantes. Considerando dados como quantidade de livros e periódicos lidos, se a família acompanha ou não as tarefas diárias escolares, se as pessoas frequentam ou não cinema, teatro, por exemplo, faz-se uma projeção do quanto o e a estudante deveria já saber. O que ele e ela sabe a mais, significa que a escola impactou positivamente na aprendizagem.

Para esta pesquisa de doutorado, em sintonia com a Gerência Educacional da Rede Marista de Colégios⁶², foi realizada a aplicação de questionário nos dois colégios com o melhor “efeito escola” do SIMA na média dos últimos três anos antes do início da pesquisa (2012, 2013 e 2014). Trata-se de dois colégios do Rio Grande do Sul, com uma média entre 550 a 650 estudantes matriculados e matriculadas. A opção pelas escolas com “melhor resultado no efeito-escola” se deu para que de fato os processos de ensino e de aprendizagem pudessem ser investigados. Possivelmente uma escola com baixo desempenho apresente problemas estruturais e de gestão, onde os processos não aconteçam com certa regularidade. O foco desta pesquisa está nas estratégias que contribuem para a aprendizagem, e não aquilo

⁶⁰MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.53.

⁶¹ Três anos antes de iniciar a pesquisa.

⁶² Rede Marista de Colégios é nome utilizado para chamar as escolas pertencentes à Província Marista Brasil Sul-Amazônia.

que dificulta seu desenvolvimento. Identificando os processos que acontecem, será possível contribuir com os colégios com baixos resultados.

Nas tabelas que serão apresentadas nas próximas páginas, bem como ao longo do texto, as escolas serão identificadas como “Escola A” e “Escola B”, respeitando a identidade de cada unidade de ensino e dos participantes. O critério para identificar como “A” ou “B” foi o de disponibilidade de agenda para a aplicação dos primeiros questionários, sendo escola “A” a primeira a se dispor, e “B” a segunda a receber o aplicador dos questionários. O e-mail de primeiro contato explicando o projeto de pesquisa foi enviado no mesmo dia, respeitando alguns minutos de diferença entre um e outro.

Com o Projeto Político-Pedagógico e categorização dos questionários, foi investigada a coerência entre aquilo que as escolas se dispõem e o que de fato conseguem. Com os questionários (com professores e professoras, gestores e gestoras e estudantes) e o planejamento estratégico da Rede Marista, foram identificadas as estratégias de gestão mais eficientes a partir daquilo que está registrado no Projeto Político-Pedagógico das instituições.

Em cada escola, os questionários foram respondidos por três grupos de pessoas: gestores e gestoras, professores e professoras e estudantes. Da equipe gestora foram considerados o diretor ou diretora, e o coordenador ou coordenadora do Ensino Médio. No outro grupo foram dois professores ou duas professoras do Ensino Médio, sendo necessariamente de áreas do conhecimento diferentes e, preferencialmente, um de cada gênero. Dos e das estudantes foram quatro de cada ano do Ensino Médio, respeitando a igualdade de gênero. Para definição das pessoas, contamos com a divulgação da equipe gestora nos grupos de docentes e estudantes, respeitando interesse e disponibilidade para participar da pesquisa.

Os questionários foram aplicados ao longo de três anos, com os mesmos e as mesmas estudantes do Ensino Médio, de anos diferentes. Assim, a turma de 3º ano de 2015 respondeu apenas uma vez; a de 2º ano respondeu duas vezes (ao final de 2015 e ao final de 2016); e a de 1º ano respondeu três vezes (ao final de 2015, 2016 e 2017). Da mesma forma a equipe gestora e os professores e as professoras responderam questionários nos três anos, a fim de identificar a (des)continuidade do planejamento e a mudança nas estratégias escolares. O modelo dos questionários, que se encontra no anexo A, foram aplicados de forma idêntica nos três anos.

Os dados oriundos dos questionários foram categorizados separadamente nos três grupos considerados: gestores e gestoras, professores e professoras e estudantes. Esses dados foram comparados dentro do seu próprio grupo ao longo dos três anos, bem como

relacionados entre si e com os elementos presentes nos documentos institucionais. Por fim, também foi possível uma comparação entre os dados dos dois colégios, identificando semelhanças e diferenças, ou melhor, o que auxilia e o que não ajuda, na promoção da aprendizagem. Os dados obtidos foram tratados com categorização, utilizando o software “NVivo”, bem como a análise de discurso.

O Software NVivo possibilita que documentos sejam anexados dentro de um projeto de pesquisa. O pesquisador ou pesquisadora cria categorias e subcategorias de acordo com sua análise do documento. Em uma próxima etapa, podem-se associar trechos dos documentos às categorias. Por fim, o software apresenta um panorama geral de categorias e subcategorias mais recorrentes e os trechos referentes a cada uma delas. Assim, é uma categorização que depende da alimentação do pesquisador que utiliza o software.

A análise de discurso parte da ideia de que palavras não são neutras, que revelam intencionalidades e culturas próprias, em um contexto envolvido. “O processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação”.⁶³ O que auxilia sentidos contidos nos questionários.

Já a categorização organiza o mundo da experiência em categorias cognitivas.

As categorias possuem a propriedade de possibilitar a sistematização de todo o conhecimento da realidade e podem ser identificadas no momento da determinação do conceito, ao serem inferidas predicções verdadeiras e finais a respeito de um item de referência desta realidade observada. (DAHLBERG, 1978a, p. 21). Mas fornecem, ainda, princípios para estruturar todas as classes de conceitos de um domínio.⁶⁴

As categorias auxiliaram na organização de estratégias e de aprendizagens. Com essas duas formas de tratamento de dados pretende-se elucidar as estratégias, relacionando-as às aprendizagens dos e das estudantes, assim como identificar as intencionalidades dos sujeitos das comunidades investigadas, de maneira científica.

O uso da categorização e da análise do discurso se complementa. Mesmo tendo como matéria prima os mesmos dados, estas diferentes formas de tratá-los apresentam resultados diferentes, uma vez que cada um lança seu próprio olhar. Enquanto a categorização nos apresenta o que foi dito, a análise do discurso analisa o como foi dito. “O analista [do

⁶³ CAREGNATO e MUTTI. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, nº 15, p. 679 – 684, 2006, p. 680.

⁶⁴ CAMPOS e GOMES. Metodologia de elaboração do tesauro conceitual: a categorização como princípio norteador. **Perspectivas de Ciências da Informação**, Belo Horizonte, V. 11. P. 348 – 359, 2006, p. 355.

discurso] deve poder explicitar os processos de identificação pela sua análise: falamos a mesma língua, mas falamos diferente”.⁶⁵

A escolha desta metodologia nos apresenta inúmeras possibilidades através da categorização e da análise de discurso. No entanto, ela também impõe seus limites, especialmente a validação das aprendizagens mencionadas pelos e pelas estudantes; e o fato de considerar o “efeito escola” do SIMA como critério.

Não se conseguiu identificar uma avaliação de larga escala que um conjunto de escolas confessionais participasse (e assim ter a mesma base de dados) e que considerasse uma matriz de aprendizagens integrais. Ou seja, mesmo que os documentos institucionais da Rede Marista, e de outras instituições confessionais, apontem como missão o desenvolvimento integral dos sujeitos, o critério de escolha das duas escolas em que os questionários foram aplicados é fruto de um recorte de uma avaliação de larga escala que considera as aprendizagens acadêmicas. Por mais que se considere este um limite, ou mesmo uma incoerência, não se possuía alternativas para considerar uma outra base de dados, uma vez que não se desconhecesse avaliação de larga escala até 2015 que avaliasse aprendizagens integrais.

A segunda fragilidade da metodologia se relaciona a primeira: as aprendizagens aqui consideradas são aquelas ditas pelos próprios estudantes e pelas próprias estudantes nos questionários. Assim, se precisará validar aquilo que as e os estudantes identificam como suas aprendizagens, partindo do pressuposto que se estes sujeitos identificam tais saberes em si mesmas e em si mesmos, é porque elas aconteceram.

Os dados serão apresentados na tese ao longo dos capítulos, de acordo com sua ênfase, problematizados e aprofundados com as leituras do referencial teórico.

2.7 *ETHOS* MARISTA E O COTIDIANO ESCOLAR

O primeiro elemento a ser destacado, quanto aos dados da pesquisa, é uma síntese da categorização dos documentos, identificados com o Software NVivo. O problema de pesquisa que norteia esta tese parte do Projeto Político Pedagógico da instituição. Assim, se inicia a parte de apresentação da categorização listando a síntese dos elementos evidenciados em documentos institucionais: além do Projeto Educativo do Brasil Marista, também foi tratado o

⁶⁵ ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 6 ed. Campinas: Pontes, 2005, p. 60.

documento “Ensino Médio Marista”, por ser um documento mais recente e pelo fato dos questionários terem sido aplicados a docentes e estudantes de Ensino Médio.

No documento “Projeto Educativo” foram categorizados os subtítulos: Pedagogia marista; teorizações; concepções e concepções político-pedagógico-pastorais do projeto. Nesse, se evidenciou:

Quadro 1: Premissas Maristas do Projeto Educativo

Premissas	Incidência de citações
Integralidade do ser	15
Educação evangelizadora	08
Visão dinâmica do mundo	07
Formação docente continuada	04
Contextualização	03
Problematização	03
Protagonismo estudantil	02

Fonte: do autor.

Já no documento “Ensino Médio Marista”, foram base para categorização o primeiro capítulo “Ethos Marista” e a primeira parte do quinto capítulo “tessitura curricular no horizonte das escolas de Ensino Médio marista”. Destaca-se:

Quadro 2: Premissas do “Ensino Médio Marista”

Premissas	Incidência de citações
Integralidade do ser	10
Educação evangelizadora	09
Visão dinâmica do mundo	01
Formação docente continuada	01
Contextualização	03
Problematização	02
Protagonismo estudantil	01
Conhecimentos científicos	06
Posicionamento crítico	01
Educação de qualidade	03

Educação como direito	04
Interdisciplinaridade	02
Docente mediador	01

Fonte: do autor.

O segundo documento apresentado evidencia algumas outras premissas, para além do primeiro texto. Contudo, vale ressaltar a diferença de propósito de ambos. Enquanto o Projeto Educativo é um texto geral para todas as unidades e segmentos educativos trazendo as bases gerais, o Ensino Médio Marista se dedica exclusivamente a um único segmento de ensino, além de aprofundar e dar indicativos práticos para este.

Também vale salientar que a maioria dos elementos “adicionais” que são evidenciados no segundo documento está em sintonia com aqueles que aparecem no Projeto Educativo. Assim, identifica-se um detalhamento e complemento entre ambos os textos.

Porém, destaca-se a premissa “educação de qualidade” como algo diferenciado no texto “Ensino Médio Marista”. Os adjetivos “qualidade” ou “excelência” apareceram algumas vezes identificando que a educação a ser ofertada possui um nível que vai ao encontro de expectativas internas e externas à instituição. Também, que essa qualidade não se refere exclusivamente a resultados acadêmicos. Aliás, este é um dos destaques desta premissa: a preocupação em ser integralmente de excelência.

Sobre a educação integral ainda, chama a atenção o fato de estar mais evidente no segundo texto o termo “conhecimentos científicos”, mesmo que na maioria das vezes apareça ligado a um debate ou preocupação integral da educação. No Projeto Educativo não há esta evidência do academicismo ao abordar a educação integral.

Considerando o problema de pesquisa da presente tese, a investigação parte dos documentos institucionais, que indicam quais as premissas educativas maristas. Este caminho investigativo chega até o que os e as estudantes dizem aprender. Na Tabela 3, segue o resumo da categorização, por ano, por escola, dos elementos trazidos pelos e pelas estudantes, e categorizados com a ajuda do software.

Quadro 3: O que os e as estudantes dizem aprender (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Acadêmico	11	7	3	9	6	2
Valores	10	8	3	8	2	3
Projeto de vida e des. Pessoal	2	3	-	3	-	2
Vida em sociedade	5	2	1	3	3	-
Procedimentos de estudos	2	-	-	1	-	-
Religiosidade	2	-	-	-	-	-
Aprend. Integral	-	-	2	-	-	-
Auto disciplina	-	-	-	2	-	-
Expressão corporal	-	-	-	2	-	-

Fonte: do autor.

Da mesma forma, investigamos aquilo que os gestores e as gestoras (Tabela4) e professores e professoras (Tabela 5) acreditam que os e as estudantes aprendem na escola Marista.

Identifica-se que somente dois elementos (“acadêmico” e “valores”) são citados nas respostas ao longo dos três anos. Por mais que aspectos como religiosidade e auto disciplina sejam coerentes com a proposta marista, elas aparecem isoladas em um púnico ano, em uma única escola. Assim, há uma variedade de aprendizagens destacadas, mas somente “acadêmicos” e “valores” são evidenciados de forma processual e em ambas as unidades.

Quadro 4: O que os gestores e as gestoras dizem que os e as estudantes aprendem (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Acadêmico	2	-	1	1	2	2
Valores	2	-	1	1	1	-
Projeto de vida e des. Pessoal	-	-	-	-	1	-
Vida em sociedade	2	-	-	-	-	1
Acreditar em mundo melhor	-	-	1	-	-	-
Posicionamento crítico	-	1	1	-	-	-
Amizades	-	-	1	-	-	-

Fonte: do autor.

Quadro 5: O que os professores e as professoras dizem que os e as estudantes aprendem (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Acadêmico	1	1	1	2	-	1
Valores	2	2	2	1	1	1
Projeto de vida e des. Pessoal	1	-	-	-	-	-
Autonomia	-	-	1	-	-	-
Vida em sociedade	-	1	-	-	1	-
Criatividade	-	-	1	-	-	-
Fé	-	-	-	-	1	1
Amizades	1	-	-	-	-	-

Fonte: do autor.

De um modo geral percebe-se alinhamento entre as expectativas de docentes e pessoas da gestão para aquilo que os próprios e as próprias estudantes destacaram acerca de sua aprendizagem. O item “valores” é o que mais aparece em comum na citação dos três públicos. Enquanto a acadêmica, por exemplo, não recebe tanto destaque nas respostas de professores e professoras.

Com as respostas das pessoas adultas que atuam na escola pode-se identificar um fenômeno semelhante ao dos e das estudantes: poucos elementos são referenciados em todos os anos e nas duas instituições. A referência aos “valores” são o que mais fica destacado, seguido do “acadêmico”. O destaque destes nas respostas de estudantes, pessoas da gestão e docentes, pode estar tanto associado a uma tradição de dicotomia do cognitivo e aspectos morais; ou também que compreende tais termos de forma tão ampla que os demais elementos citados podem ser abarcados sobre estes, como “amizade” em “valores” ou “posicionamento crítico” em “acadêmico”.

Contudo, o que os cinco primeiros quadros nos apresentam são uma sinergia, especialmente no que tange à educação integral. Documentos institucionais apontam para a importância de aprendizagens em diferentes dimensões da vida humana e, mesmo que os termos não sejam exatamente os mesmos, as pessoas que vivenciam as escolas, sejam como educadores, educadoras ou estudantes, conseguem identificar um conjunto complexo e integral de aprendizagens.

Aliado ao que prevêm os documentos institucionais, e aquilo que os e as estudantes aprendem, também foram pauta dos questionários como os e as estudantes dizem que aprendem (Quadro 6), as estratégias de aprendizagem utilizadas por gestores e gestoras

(Quadro 7) e professores e professoras (Quadro 8) e com quem os e as estudantes dizem que aprendem (Quadro 9).

Quadro 6: como os e as estudantes dizem que aprendem (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Exercícios	2	1	1	3	3	1
Contextualização	4	2	1	4	1	-
Explicação do professor	2	3	2	3	4	-
Tecnologias	6	2	2	4	-	1
Aulas dinâmicas	4	4	1	3	-	-
Grupos de estudos	-	3	1	1	2	-
Experiências práticas	5	2	-	1	-	1
Aula dialogada	-	2	-	3	1	-
Projetos da escola	1	-	-	2	1	-
Usando livro didático	-	-	-	2	1	-
Boa relação professor-aluno	-	-	-	1	-	-
Pesquisando fora da escola	-	-	-	1	-	-
Relação com as pessoas	-	-	-	-	1	-

Fonte: do autor.

Quadro 7: Estratégias de gestores e gestoras para a aprendizagem na escola (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Exercícios	-	-	-	-	-	2
Contextualização	-	2	-	2	3	1
Oferta de tecnologias	1	-	1	-	1	-
Problematização/pesquisa	1	2	2	-	-	2
Uso do material didático	-	-	-	2	-	-
Grupos de estudos de estudantes	1	-	-	-	-	-
Incentivo à leitura e escrita	-	1	1	-	-	-

Estudos e análises de dados	1	-	-	-	-	-
Projeto hábitos de estudos	1	-	-	-	-	-
Formação continuada para docentes	1	-	-	-	-	-
Aula expositiva	-	-	-	-	2	1
Des. Habilidades e competências	-	-	-	1	-	1
Uso de metodologias ativas	-	-	2	-	2	-
Boa relação professor-aluno	-	-	-	2	-	-
Interdisciplinariedade	-	-	-	-	1	-
Análise do crescimento dos estudantes	-	-	-	-	-	1
Aula dialogada	-	-	-	-	-	3

Fonte: do autor.

Quadro 8: Estratégias de professores e professoras para aprendizagem na escola (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Exercícios	-	1	-	-	2	2
Contextualização	6	2	1	1	1	1
Uso de tecnologias	1	1	-	-	-	-
Problematização/ Pesquisa	2	3	1	-	-	-
Complexidade do tema a ser trabalhado	1	1	1	1	-	-
Uso de mapas conceituais	1	1	1	-	2	-
Adequação ao tempo de aula	1	1	1	-	-	-
Aula expositiva	-	1	2	1	-	-
Atendimento diferenciado para quem precisa	-	-	-	1	3	1
Aulas dinâmicas	-	-	2	2	-	-
Planejar por teias/habilidades e competências	-	-	-	-	-	2
Conhecer realidade contemporânea	-	-	-	1	-	-
Uso de metodologias ativas	-	-	7	-	-	-

Boa relação professor-aluno	-	-	-	2	1	-
Interdisciplinariedade	1	2	-	-	1	2
Considerar perfil de turma	-	-	1	3	1	2
Experiências práticas	-	-	-	-	1	1
Promover participação do estudante em aula	-	-	-	1	-	2
Atuação conjunta com demais docentes	-	-	-	1	2	-
Clareza dos objetivos de aula	-	-	-	1	1	-
Aulas práticas	1	-	-	2	-	-
Conhecer outras práticas docentes	-	-	2	-	-	-
Considerar diferentes formas de aprender	-	3	-	-	-	-
Considerar nº de alunos	-	1	-	-	-	-
Promover autonomia estudantil	-	1	-	-	-	-
Ter intencionalidade pedagógica	-	-	1	-	-	-
Promover revisões sistemáticas de conteúdo	-	-	-	2	-	-
Ter aula organizada e disciplinada	-	-	-	1	-	-
Interação pais-estudantes - docentes	-	-	-	-	1	-
Docente ser exemplo	-	-	-	-	1	-
Valorizar produção do estudante	-	-	-	-	-	1
Despertar interesse no estudante	-	-	1	-	-	-

Fonte: do autor.

A “Contextualização” é o elemento mais comum entre a percepção dos públicos que responderam o instrumento de pesquisa. Porém, o item “estratégias” é o que mais evidencia diferenças de acordo com a unidade educacional - como a problematização e o acompanhamento personalizado - cada um deles evidenciado em uma escola. Outro dado específico são as “tecnologias”, mais presentes nas respostas de 2015 do que dos anos seguintes. Da mesma forma, metodologias ativas como “sequências didáticas” e “pesquisas” adquirem destaque especialmente em 2016 e 2017.

Também, que há um destaque na referência a “tecnologias”, “aulas dinâmicas”, “aulas práticas” e “problematização” na escola A; enquanto sujeitos da escola B evidenciam “uso do livro didático”, “aula expositiva” e “atendimento personalizado”. Mesmo que uma escola cite mais aspectos aliados a metodologias tradicionais que outra, vale destacar que as e os estudantes de ambas as instituições (Quadro 3) evidenciam aprendizagens muito próximas, considerando a integralidade de saberes.

Nota-se que docentes referenciam mais estratégias que os gestores e as gestoras, e esses dois públicos, muito mais do que os e as estudantes. Este é um tema especial para os adultos?

Já com relação aos públicos indicados pelos e pelas estudantes sobre “com quem mais aprendem”, indicados na tabela abaixo, percebeu-se a necessidade de criar uma subcategoria do público geral “professores”. Isso porque em muitas respostas os e as estudantes enfatizaram aprender com um perfil determinado de docente que, em sua maioria foi atribuído o adjetivo “dinâmico”.

Quadro 9: com quem os e as estudantes dizem aprender (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Colegas/amigos	6	4	1	3	3	2
Professores	2	5	2	6	3	2
Todos da escola	5	1	1	4	2	1
Extraclasse	1	2	1	2	1	-
Professores dinâmicos	5	3	3	2	1	-
Funcionários	2	3	1	-	-	-
Família	2	-	-	-	-	-

Fonte: do autor.

Há aqui o surgimento de uma categoria, professores e professoras dinâmicos, especialmente ressaltados na escola A. É possível ainda associar esta categoria (dinâmicos) com as metodologias menos tradicionais referenciadas pelos sujeitos do mesmo colégio, como “problematização” e “aulas práticas”. Nesta mesma instituição são ainda de forma particular citados “família” e “funcionários”, já não referenciados na escola B.

Por fim, o último elemento levantado nos questionários é a origem das estratégias dos docentes:

Quadro 10: Origem das estratégias docentes (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Formação pessoal	2	2	1	1	1	-
Documentos institucionais	-	1	-	1	1	3
Proposições da direção	1	-	2	1	-	-
Atuação com colegas	1	-	-	1	-	1
História da educação	1	-	-	-	-	-
Valores maristas	1	-	-	-	-	-
Outras experiências docentes	-	-	-	1	-	-
Criatividade pessoal	-	-	-	1	-	-

Fonte: do autor.

Na vida de Marcelino Champagnat há vários encontros marcantes. Um deles é contado até hoje como fundamental na decisão de fundar um instituto para atuar com educação: o encontro com o jovem Montagne, que desconhecia “a fé e as ciências”.

Duzentos anos depois pode-se atualizar os termos de São Marcelino, perguntando o que significa “ciência e fé” hoje? O que parece claro é esta tentativa do fundador Marista de promover um diálogo da pessoa com o mundo e vice versa, em mais de um aspecto de sua vida. Não bastaria conhecer a religião, nem somente os conhecimentos historicamente acumulados. Era preciso conhecer ambos, o que significa também que se os dois estão em pauta no mesmo espaço educativo com os mesmos educadores e as mesmas educadoras e crianças, fé e ciência deveriam conviver também, complementando-se.

Neste sentido, a proposta atual da “escola em pastoral” quer promover um aprofundamento da educação que se faz nas instituições maristas. A proposição é trazer à tona a cada instante, a cada ação e reflexão, porque o instituto foi fundado. É a reflexão e significação sobre quais os valores cristãos e próprios dos Maristas que são essenciais na comunidade. Nessa compreensão, por exemplo, não é necessário que a professora de matemática cite a cada aula trechos da vida de Jesus Cristo ou de Marcelino, mas sim que se relacione com estudantes com respeito e promova a autoestima e dignidades dos sujeitos do ambiente escolar. Uma compreensão de pastoral e de evangelização que acontece no cotidiano. A motivação para realizar cada ação tem um sentido.

Assumimos, assim, a evangelização como núcleo central do processo educativo, articulada à defesa e à promoção dos direitos das crianças, dos adolescentes e dos

jovens. Destacamos, nesse processo educativo, o direito à educação integral de qualidade como garantidor dos demais direitos⁶⁶.

A proposição de uma escola em pastoral, que integra evangelização e educação, é a própria realização de uma educação integral baseada em princípios cristãos. A realização da educação evangelizadora é uma forma de vivenciar a educação integral, uma vez que sua proposta traz consigo a valorização da pessoa e sua trajetória. Não se trata da soma de elementos da vida dos sujeitos, mas do conjunto, integrado. “A pedagogia Marista integra a formação afetiva, ética, social, política, cognitiva e religiosa”⁶⁷.

O que o *ethos* marista considera é o ser humano como um todo, acabando com a dualidade da formação acadêmica X formação humana. Uma está implicada na outra. Para estar eticamente na sociedade, atuando de forma responsável social e ambientalmente, é necessário que o sujeito domine linguagens, compreenda e articule conceitos e saiba resolver problemas, por exemplo. O que se pode superar, pela inspiração cristã dessa educação, é um processo educativo baseado exclusivamente no domínio das linguagens ou aquisição de conceitos – para usar os mesmos exemplos acima – sem conseguir medir os impactos de determinadas decisões, sem fazer as devidas leituras de realidade ou mesmo sem a sensibilidade social de mensurar como uma ação irá impactar outros seres.

Assumimos que tais competências – entendidas como ações e operações que usamos visando estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer somente possuem sentido e aliadas ao compromisso com a vida e a defesa das causas da humanidade.

Em decorrência disso, a educação Marista é concebida para além de um mero processo de decodificação de conhecimentos, reconhecidos em termos acadêmicos. Em outra direção, ela está fundada na premissa de que deve permitir ao estudante conscientizar-se de sua condição de ser integral à medida que ele recorre, de um lado, aos conhecimentos científicos e, de outro, à vivência de valores essenciais à existência humana⁶⁸.

É neste sentido que a educação deixa de ser apenas memorística ou instrutiva academicamente, para colocar o e a estudante diante da realidade mais ampla. Um sujeito inteiro frente uma sociedade complexa e repleta de outros sujeitos inteiros.

A proposta pedagógica de Marcelino, continuada nas unidades por educadores e educadoras maristas, parte da realidade de crianças e adolescentes. E ela só tem sentido na atualidade, no contínuo diálogo com a realidade, considerando os valores que fundamentam o

⁶⁶UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Ensino Médio Marista**: problematizações e perspectivas em tempos de mudança. Brasília: UMBRASIL, 2015, p. 10

⁶⁷UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 43

⁶⁸UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2015, p. 11 - 12

instituto. “A pedagogia marista é, portanto, a forma de concretizar a identidade da Missão institucional.⁶⁹”

Com relação aos questionários aplicados nas duas escolas, chamam a atenção os olhares diferentes sobre este aspecto. O aprendizado de valores - que alguns também retratam como aprendizado para a vida ou princípios morais - está bem marcado na entrevista com os e as estudantes. Não há uma vinculação especificamente religiosa, mas sim pastoral, ou, como tratamos acima, um retrato da vivência do *ethos* marista.

Aprendo muito mais do que as matérias que contemplam o currículo escolar (matemática, física, química, biologia, geografia...), aprendo principalmente a mudar a minha visão perante o mundo e suas necessidades, a encarar os desafios que a vida me propõe com a coragem e a segurança de quem sabe que tem uma boa base (apoio, estrutura, compreensão), além de lidar com as emoções e sentimentos⁷⁰.

Foi citado anteriormente que a contextualização é uma das identificações mais presentes nos questionários dos e das estudantes. Mais do que a contextualização, somente esta perspectiva de integralidade está mais marcante. Na primeira pergunta (sobre o que você mais aprende na escola) há uma separação entre questões acadêmicas e uma preparação para a vida, ou um olhar para o todo do ser humano. Contudo, nas questões seguintes (onde e com quem você mais aprende) os locais e as pessoas são as mesmas, tanto colegas, quanto gestores e gestoras, serviços de apoio e professores e professoras. Aspecto que nos leva a considerar que mesmo elementos sejam citados separadamente, a aprendizagem integral tem acontecido de maneira integrada no espaço escolar. Ou seja, é nas aulas, nos momentos planejados, nos diversos *espaçotempos* da escola ou mesmo na espontânea relação entre os sujeitos que o conhecimento integral se efetiva.

Como a própria escola afirma, acredito que além de aprendermos os conteúdos da matriz curricular, somos preparados para o mundo. Grande diferença das escolas maristas centra-se no fato de que todos são vistos não só como estudantes mas como seres humanos. Aprendemos a conviver com o outro e suas diferenças, a trabalhar nossas aptidões escolares e artísticas, além de sermos preparados para fazermos a diferença na sociedade através de nossas ações⁷¹.

Outro destaque nesse sentido é que os próprios colegas de escola são citados em várias respostas como alguém com quem se aprende, o que vai ao encontro da valorização da pessoa do e da estudante, bem como a crença em seu protagonismo no ambiente educativo.

Ao mesmo tempo, os processos de ensino e de aprendizagem integrais aparecem citados de maneira diferente pelas pessoas adultas, tanto docentes quanto pessoas da gestão. Os aspectos “acadêmicos” e “valores” tem, proporcionalmente, mesmo destaque que as

⁶⁹UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 43

⁷⁰Estudante, Escola A, 2015.

⁷¹Estudante, Escola B, 2015.

respostas dos e das estudantes. Está presente um discurso mais racionalizado, que separa estas dimensões. Também, ao responder outras questões, como as estratégias utilizadas, a preocupação de gestores, gestoras, professoras e professores está centrada no aspecto acadêmico da aprendizagem. Sobre as principais estratégias utilizadas, por exemplo, um docente referencia “esquemas como forma de resumo do conteúdo para ajudar na memorização; indicar o conteúdo para a próxima aula a fim de que tragam leitura e/ou comentários (dúvidas) a respeito; atendimento individual”.⁷² O que fica evidente, porém, é a questão sobre o que embasa o planejamento docente. Não há uma unidade nas respostas docentes quanto ao que os inspira, nem mesmo os documentos institucionais.

Contudo, há clareza dos e das estudantes sobre o aprendizado dos elementos próprios do *ethos* marista. O que marca que essas instituições ensinam para além do “conteúdo” ou das habilidades exclusivamente acadêmicas, mas apresentam uma preocupação com o desenvolvimento da pessoa. Tanto que esse aprendizado “marista”, registrado nos questionários de estudantes se dá especialmente com os professores e as professoras, mas também com gestores e gestoras, outros educadores e educadoras do espaço escolar e com os próprios colegas.

Os estudantes aprendem neste colégio conhecimentos mais voltados ao lado humano, a constituição do sujeito enquanto ser humano, bem como o olhar para com o outro. Muito disso é decorrente do serviço integrado entre os educadores e a pastoral, essa que constitui-se em um dos diferenciais ofertados pela Rede Marista.⁷³

⁷² Professor, Escola B, 2016.

⁷³ Professor, Escola A, 2017.

3.FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO MARISTA

Ânimo, meu caro amigo, veja como seu trabalho é precioso diante de Deus. Grandes santos e homens notáveis se ufanavam por estarem desempenhando uma tarefa tão preciosa aos olhos de Deus e de Maria. Deixai vir a mim as criancinhas, pois a elas pertence o céu.⁷⁴

Descontente e inconformado com as políticas públicas governamentais ofertadas a crianças e jovens de baixo poder econômico, Champagnat, há mais de 200 anos, resolveu iniciar uma instituição de caráter educativo, que tenha como missão institucional ensinar as “coisas de Deus e das ciências”, na perspectiva de que educação não é só uma ou outra. Já no século XIX o fundador da instituição marista não identificava uma dicotomia entre “valores” e “conhecimentos acadêmicos”, mas, ao considerar o contexto complexo dos sujeitos, as pessoas como seres inteiros e suas necessidades de formação, propunha uma educação que também fosse integral.

Desde então, a instituição marista alcançou outros espaços geográficos e conquistou reconhecimento. Atualmente está em mais de 80 países, nos cinco continentes. No Brasil, são três províncias⁷⁵. Há uma atuação conjunta entre elas, denominada de Brasil Marista. No documento “Projeto Educativo do Brasil Marista” a instituição sistematiza o conceito de “entre teorias do currículo”, que apesar de possuir uma implicação pedagógica, está embasado em uma concepção pastoral.

Marques e Cardoso⁷⁶ defendem que é imperativo tratar de um currículo em tempos de mudanças, tendo em vista a dinamicidade da contemporaneidade, aliada à necessidade de professores e professoras e de estudantes serem protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, uma única teoria do currículo atenderia a todas as necessidades dinâmicas da escola? Uma possibilidade para tal resposta é atuar considerando “entre teorias de currículo”.

Uma das compreensões do termo “currículo” é trajetória, ou caminho pelo qual as pessoas passam. No caso do Instituto Marista, são 200 anos de conhecimentos acumulados, experiências vividas e pessoas que somaram com o projeto de educação. Assim, ao se falar de currículo marista, é imprescindível falar sobre tantos saberes que se somam.

⁷⁴CHAMPAGNAT, 1997, Carta 19.

⁷⁵ Organização canônica e política da congregação religiosa.

⁷⁶ MARQUES, Cintia Bueno e CARDOSO, Shirley Sheila. Currículo por áreas: estratégias de construção identitária. In: MARQUES, Cintia Bueno; MENTGES, Manuir José; SALDANHA, Patrícia; CARDOSO, Shirley Sheila (Org.). **Vivências Curriculares em Tempos de Mudança**. Porto Alegre: CMC, 2016, p. 37.

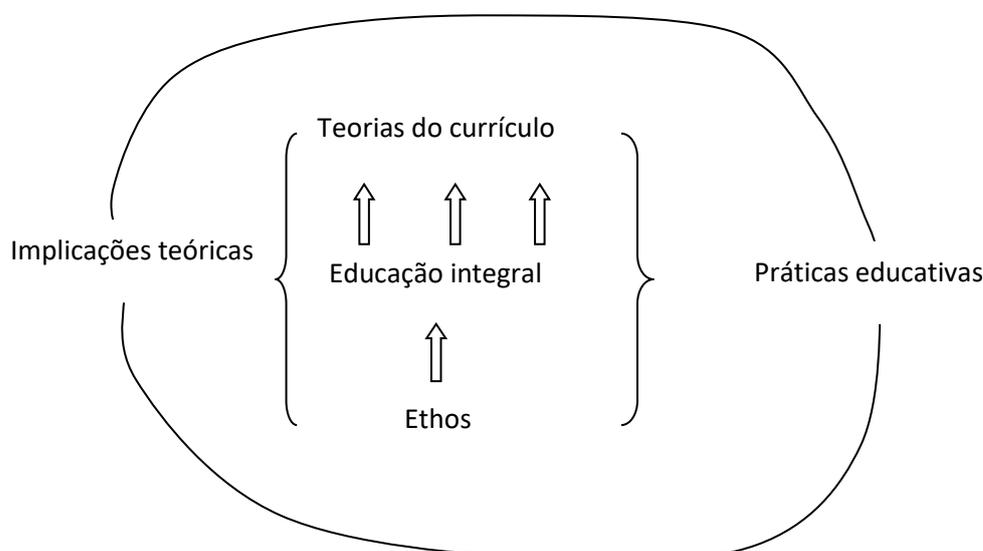
Na conexão de saberes de um currículo em teia, consideram-se neste estudo alguns outros conceitos-chave, que se inter-relacionam e têm implicações mútuas. A *práxis* como associação do saber e do fazer pedagógicos no ambiente educativo, que participa de um processo dialético, onde uma prática gera uma teoria, e uma teoria que redimensiona uma prática e assim sucessivamente. Esta *práxis* é orientada tendo por base o projeto educativo da instituição e, para seguir um processo consistente, parte da realidade onde a comunidade educativa está inserida e realiza um planejamento estratégico. Assim, projeto educativo, contextualização e estratégia compõem a teia junto com *práxis*.

A esses elementos se somam ainda a concepção de educação do próprio autor, dos documentos oficiais da Rede Marista de educação e utilizado amplamente na contemporaneidade: a educação integral. É esse conceito que será aprofundado nesse capítulo e, ao mesmo tempo, promover-se-á algumas relações com aspectos da educação, do currículo e da realidade em geral.

Ao mesmo tempo em que o Projeto Educativo afirma que nenhuma educação é neutra, também assume congrega conhecimentos históricos, como das diferentes teorias de currículo. Ao marcar seu posicionamento, o faz a partir daquilo que é sua essência e seu sentido primordial: um olhar integral, inspirado na sua missão institucional.

Quem norteia a definição do currículo, é o *ethos* institucional. É do *ethos* que se evidencia a opção pela educação integral. Nesse sentido, as teorias de currículo acrescentam e detalham o aprofundamento, as implicações disso em suas diversas opções educacionais, bem como no cotidiano.

Figura 2: Relação entre *ethos* e currículo



Fonte: do autor.

Definido seu posicionamento considerando elementos essenciais, que seguirão fazendo parte da educação marista, abre-se para dialogar e somar com as culturas e os momentos históricos. Tendo seus princípios pedagógico-pastorais definidos, dispõe-se a contribuir e a enriquecer-se, como parte da sociedade e da cultura; como instituição que é influenciada, mas que também produz cultura. Ao propor como princípios de sua ação educativa o protagonismo dos sujeitos, a relação com as culturas e a compreensão integral dos processos, o Brasil Marista olha para o currículo de forma dinâmica e sistêmica.

O currículo está em construção, e em múltiplas possibilidades de articulações. Não se trata exclusivamente de uma grade de conteúdos, ou de quantidade de horas-aulas semanais a que estudantes, professoras e professores se dedicam. São as relações ou a intencionalidade das relações, a gestão dos *espaçotempos*, as aprendizagens múltiplas que se dão nessas relações, como a escola e os sujeitos que dela são parte tocam e são tocados pelo restante da sociedade que compõem o currículo.

Se dinâmico e complexo, também, é difícil de analisar o currículo marista. As teias desse currículo são objeto desse capítulo, suas conexões intersecções e pontos em aberto.

O que dizem os dados de avaliações internas e externas sobre a escola? Tem sido cada vez mais frequentes as redes de ensino atuarem considerando dados concretos. Porém, a maioria dessas avaliações mensuram dados estritamente acadêmicos ou, de forma complementar, do perfil sócio-econômico-cultural de estudantes e suas famílias.

A reportagem informa: “Pisa: desempenho do Brasil piora em leitura e ‘empaca’ em ciências⁷⁷”. No detalhamento, aparecem dados alarmantes: metade dos e das estudantes não chegam ao nível 2 de compreensão de leitura e em ciências, mais da metade nem chegam ao nível 1, o que coloca o Brasil entre os 10 países com pior desempenho na avaliação internacional.

Para fazer referência ao baixo desempenho brasileiro em avaliações de larga escala, são muitas possibilidades. Mesmo sabendo que tais provas priorizam a dimensão acadêmica, como pode-se utilizá-las a favor da educação?

Em meio a estes resultados há a controversa expressão “prova não mede tudo”. Aliás, o debate sobre como promover um sistema avaliativo adequado é tão antigo – e tem

⁷⁷**PISA:** Desempenho do Brasil piora em leitura e ‘empaca’ em ciências. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>>. Acesso em 19 de novembro de 2015.

apresentado poucas alternativas – quanto o baixo desempenho brasileiro nas avaliações de larga escala. O dado por si só não é revelador. Precisa ser interpretado em seu contexto.

Quando, porém, essa crítica é lançada para justificar a não adesão ou a desvalorização de avaliações externas, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), ela remete a ideia de que a educação é mais do que alguns conteúdos ou habilidades acadêmicas exigidas em uma prova. Educação é processo e é mais complexa do que ‘conteúdo’. Logo, avaliação também deveria ser processual e considerar outros aspectos dos sujeitos.

O foco deste trabalho não é discutir as avaliações externas. Mesmo assim, vale deixar claro um posicionamento: a avaliação de larga escala, com pauta em habilidades e conteúdos acadêmicos é importante e dizem alguns aspectos sobre nossos processos de ensino e de aprendizagem. É bem verdade que não dizem tudo.

Porém, o que há mais para dizer sobre educação? A resposta desta questão centra-se no objetivo deste capítulo de apresentar o debate sobre fundamentos do currículo marista, principalmente a educação integral de qualidade. Também, a percepção de sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

3.1 EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

Ao falar de contexto contemporâneo, o Projeto Educativo do Brasil Marista cita a

globalização da economia e de seus mercados; o enorme e rápido avanço tecnológico; as trocas pluri e interculturais entre sujeitos, povos e nações; a reorganização dos Estados perante os desafios da nova ordem econômica mundial; as novas descobertas científicas e os grandes desastres ambientais que vêm impactando a vida no planeta⁷⁸.

Também, faz referência ao distanciamento entre ricos e pobres, apesar de avanços tecnológicos que poderiam proporcionar acesso a bens e serviços a todos. Debate que, dentre outros, serão retomados ao apresentar o conceito de categorias de competências.

As grandes transformações também são citadas: o surgimento de novas categorias sociais, novas formas de relações (sociais, interpessoais, entre saberes e instituições). A ideia de “verdades temporárias” ou “verdades relativas à um contexto específico”, faz pensar na agilidade como os diferentes aspectos da vida das pessoas e das relações sócio-econômico-culturais tem se modificado.

Esse cenário impacta diretamente na vida, nos valores, no contexto educativo, na cultura e nos padrões vividos pelas juventudes. Dessa forma, a educação e a aprendizagem nessa sociedade devem ser dinâmicas e significativas, visando uma formação integral do sujeito, visto em permanente construção. Assim, a opção do

⁷⁸UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 25

Instituto Marista é de garantir o direito de uma educação de qualidade para todo e uma formação humana e cristã que seja significativa, integral e acima de tudo transformadora⁷⁹.

Bauman inicia o livro “Modernidade Líquida”⁸⁰ fazendo uma relação entre os tempos sólidos e fluidos e a respectiva relação com o tempo. Na solidez, os entes ocupam espaços determinados. Na modernidade líquida, a grande diferença está no tempo em que os entes ocupam os espaços. Pode ser mais ou menos tempo, mas se tem um motivo para estar ali. Na solidez, há uma maior dificuldade na mobilidade, portanto, não há a discussão temporal, somente a espacial.

O tempo se relaciona com o sentido das coisas. O que pode gerar a banalização, tanto das relações, como dos sentidos. Isso porque o estímulo por novidade pode causar uma fluidez mais intensa do que o ritmo normal, ocasionando a ideia de relações e sentidos “descartáveis”.

Com percepções que dialogam com Bauman, Lipovetsky⁸¹ apresenta uma civilização leve, que desvaloriza o que é permanente e consistente, porque é pesado. O conceito, que pode ser facilmente associado a questões de tecnologia, como armazenamento digital, transferências *online*, contas na “nuvem” e textos rápidos, também pode ser visualizado em outras questões, como em busca de formações de menor duração, novos formatos de relacionamentos com menos compromisso mútuo, etc.

O que é leve dinamiza cada vez mais o nosso mundo material e cultural, invadiu as nossas práticas comuns e remodelou o nosso imaginário. Era admirado apenas no domínio da arte e tornou-se um valor, um ideal, um imperativo em inúmeras esferas: objetos, corpos, desporto, alimentação, arquitetura, design. No centro da era hipermoderna, afirma-se em toda a parte o culto polimorfo da leveza. O seu campo era circunscrito e periférico: já não se conseguem ver os seus limites por tanto se imiscuir em todos os aspectos da nossa vida social e individual, nas ‘coisas’ e nos seres, nos sonhos e nos corpos.

Durante muito tempo, no domínio técnico-econômico, a prioridade foi dada aos equipamentos pesados. Agora é atribuída ao ultraleve, à miniaturização, à desmaterialização.⁸²

Lipovetsky⁸³ ressalta, porém, que a civilização do ligeiro em várias formas e relações, está distante de deixar a vida leve. A sociedade vive mais desigualdades, desemprego, riscos sanitários, desentendimento nas relações. E nessa dualidade entre “civilização do ligeiro” e “vida pesada”, pode ser identificada em duas implicações diretas à educação básica, cenário desta pesquisa.

⁷⁹UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2015, p. 19

⁸⁰ BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 8.

⁸¹ LIPOVETSKY, Gilles. **Da leveza para uma civilização do ligeiro**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2016, p. 6.

⁸² LIPOVETSKY, 2016, p. 6.

⁸³ LIPOVETSKY, 2016, p. 13.

Uma delas é a perspectiva das implicações da civilização leve à escola. Aparecem cada vez mais tendências de intercâmbios, disciplinas optativas, currículos personalizados e itinerários formativos. Há uma pressão externa de que as escolas, instituições tradicionalmente “pesadas”, desmaterializem parte de seus processos, buscando uma adequação ao cenário contemporâneo.

Por outro lado, as escolas atuam com estudantes que, segundo o raciocínio de Lipovetsky, terão suas vidas envoltas em dilemas e conflitos constantes. A educação básica, por atuar diretamente com a vida de estudantes e por se propor a desenvolver longas etapas formativas, precisa tornar-se leve? Uma adequação a vida ultraleve, implicará em um problema moral de desconsiderar processos integrais tão importantes para a vida dos sujeitos da escola?

A sociedade ultraleve desfruta em excesso de movimentos estanques e descartáveis. Iniciam e terminam em um curto espaço de tempo. Porém, os processos educativos integrais exigem a ligação entre passado, presente e futuro. A fragmentação daquilo que é vivenciado em instantes isolados não propicia o desenvolvimento de competências, uma vez que não há possibilidade das habilidades terem continuidade e conexão. Como exemplo, pode-se citar a alfabetização, ou análise e interpretação de texto. Há vários pequenos processos necessários que vão dando condições para outros, mais complexos, possam ir acontecendo. Pode-se citar, também, exemplos de outros eixos de competências, como a socialização ou a apreciação de uma obra de arte. Todos exigem processo e, conseqüentemente, interligação entre momentos.

Para além das provocações encontradas em Bauman e Lipovetsky, o Projeto Educativo Marista considera o conceito de *espaçotempo*⁸⁴ essencial. A definição do termo não elimina os dilemas anteriores, ou mesmo propõe uma síntese da realidade social em que vivemos. Pelo contrário, considera a pertinência e a necessidade de que toda ação educativa dialogue com a realidade. É no “aqui e no agora” que se quer realizar uma educação evangelizadora, que faça sentido para os sujeitos e para a sociedade em geral.

A educação e seus atores vêm-se diante de um mundo ambivalente, multidimensional e de uma complexidade tal que exige dos sujeitos da escola a construção de um novo olhar para apreendê-lo e de uma nova inteligência e sensibilidade para interagir com ele e seus diversos contextos.

A educação marista, empenhada na luta por justiça e por estruturas de solidariedade, valoriza o indivíduo como sujeito de direitos, e cria oportunidades para seu acesso a *espaçotempos* sociais, culturais e educacionais⁸⁵.

⁸⁴UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 26

⁸⁵UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 26

Há duas relações a serem destacadas da escola com a realidade social considerando os documentos maristas. Uma delas é que a relação “escola-sociedade em geral” é uma via de mão dupla: a necessária interferência que a escola influencia e é influenciada pela sociedade.

A outra é a contextualização necessária para a aprendizagem. Situar os conhecimentos espaço-temporalmente aproxima-os da pessoa do aprendente. Tal aproximação oportuniza criar significados, proporcionando que a e o estudante seja afetado e afetada por esta realidade e, assim, o conhecimento se torne mais significativo.

Nenhuma pessoa nem instituição está isolada do seu contexto. Desde aspectos micro, como o vizinho que deixa de pagar o condomínio e por isso a taxa de manutenção residencial dos demais moradores tem aumento monetário, até aspectos macro, como o endividamento da Grécia que afeta a bolsa de valores em todo o mundo. Para além da dimensão econômica, também fazem parte cultura, relações afetivas, produção científica, comunicação, entre outros.

O outro aspecto se refere a uma opção metodológica da escola: é fundamental que o contexto esteja sendo estudado, questionado e aprofundado em sala de aula. “Existe uma relação intrínseca entre educação e culturas. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação.”⁸⁶

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *apreender* a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendido, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em que *apreender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito⁸⁷.

Também, essa relação direta da sala de aula com a realidade do e da estudante é destacada nos questionários aplicados. Os docentes se demonstram preocupados e listam a contextualização como uma estratégia importante de aprendizagem, oportunizando que os “conteúdos” estejam mais próximos à vida do e da estudante.

Ao mesmo tempo, é uma das percepções dos e das estudantes: eles e elas aprendem porque o conhecimento proposto faz sentido para sua vida, conseguem conectar de alguma

⁸⁶CANAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. In: **Educação**. Porto Alegre. V. 37, n. 1, p. 33-41, jan. –abr, 2014, p. 35.

⁸⁷FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p. 69

forma aquilo que está em pauta em sala de aula com alguma situação de sua vida. “Eu aprendo bastante quando os professores usam exemplos, levam objetos na sala de aula (coisas mais palpáveis), quando fazemos experiências nos laboratórios⁸⁸.”

A contextualização garante que a informação não esteja “solta”. Por meio desta estratégia, conteúdos e conceitos se tornam significativos. Assim, possibilitam relações com outros contextos e conteúdos. Esse processo não abrange toda a educação integral. Porém, não existe educação integral sem contextualização.

O acesso à informação entra na mesma lógica da fluidez de Bauman: é ágil passar e receber notícias e dados o tempo todo, independente de ter uma significação para as pessoas. O professor, a professora e a escola deixaram de ser uma fonte de informação para ser *espaçotempo* de sujeitos que trabalham com o conhecimento. Cresce o acesso a cursos de qualificação profissional ou de nível superior, e diminuem os índices de analfabetismo. Contudo, a lógica da integralidade não seguiu tal crescimento. A educação brasileira, enquanto política pública, passa por um período de grande preocupação com o acesso⁸⁹, mas poucas são as políticas de permanência do e da estudante e menor ainda a preocupação com a qualidade integral desses cursos⁹⁰.

Em uma realidade em constantes e rápidas transformações, onde fluem as informações e as várias culturas se encontram, como acompanhar estes tempos sendo protagonista da sua própria história? A educação integral a partir de habilidades e competências se apresenta como uma possibilidade.

3.2 PARA QUÊ COMPETÊNCIAS?

Popularmente a compreensão de competência se diferencia significativamente da tradição “memorística” ou “instrutiva” da educação. Alguém competente é alguém que sabe além de conceitos. Ao mesmo tempo em que entende teoricamente os processos, sabe também

⁸⁸Estudante, Escola B, 2015

⁸⁹ 98,6% de taxa de escolarização da população de 06 a 14 anos, conforme IBGE de 2015. Cf. IBGE. **Taxa de escolarização da população de 06 a 14 anos de 2007 a 2015**. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html>> Acesso em: 25 de abril de 2017.

⁹⁰ Das 20 metas do Plano Nacional de Educação para a próxima década, 13 estão diretamente relacionadas com acesso a matrículas em diferentes níveis de ensino; 2 se referem a valorização docente; 2 com gestão de recursos e democrática e somente 3 estão voltadas a qualidade dos processos educativos. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. _____. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de educação. Disponível em: < http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 25 de abril de 2017.

fazer as intervenções necessárias. Ou seja, ser competente é mais válido do que reproduzir ideias, ainda mais se considerada a realidade dinâmica da sociedade.

Com relação a essa compreensão simplista de competências, Perrenoud aprofunda: “a competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”.⁹¹No âmbito escolar, há muitas competências a serem desenvolvidas para além daquelas listadas pelo mundo do trabalho. Normalmente, habilidades e competências são associadas a este universo apenas.

Efetivamente, há várias práticas que, sem serem de caráter profissional, estão relacionadas a grandes comunidades e se situam em diferentes áreas, tais como: cidadania, saúde, consumo, alimentação, educação, gestão de recursos, proteção ambiental, comunicação, negociação e mediação, relações de amizade, amorosas e familiares, sociabilidade, sexualidade, uso da mídia e das redes sociais, jogos, rituais, deslocamentos e transportes⁹².

A vida das pessoas e da sociedade em geral é mais rica do que aspectos acadêmicos ou mesmo as relações de trabalho. É indispensável, e indissociável, segundo Perrenoud⁹³, pensar em competências sem pensar nas situações da vida que as pessoas enfrentam ou mesmo podem enfrentar. Ou seja, existe um vínculo direto entre competências e a realidade.

Para enfrentar situações em toda sua vida, os sujeitos precisam mobilizar os componentes atitudinais, conceituais e procedimentais⁹⁴, o que mobiliza a pessoa em sua inteireza.

Até agora podemos compreender a importância do uso do termo “competência” como uma forma de entender que o saber deve ser aplicável, que o conhecimento toma sentido quando aquele que o possui é capaz de utilizá-lo. No entanto, quando optamos pela formação integral ou para a vida, não apenas se entende que o conhecimento deve ser aprendido de forma funcional, como também que, além disso, deve-se ser competente em outros âmbitos da vida, incluindo o acadêmico, e é precisamente no âmbito escolar, em que pese sua história, o lugar no qual a formação em competências converte-se em uma verdadeira revolução⁹⁵.

Zabala e Arnau trazem para a pauta o debate sobre a intencionalidade do currículo escolar. A definição sobre quais competências estão incluídas nos planejamentos tem uma vinculação direta com o que a escola deseja. “O primeiro passo para responder a pergunta de quais competências devem ser ensinadas, está estreitamente relacionado à necessidade de definir e chegar a um consenso sobre qual deve ser a finalidade da educação”⁹⁶.

⁹¹PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 45.

⁹²PERRENOUD, 2013, p. 38

⁹³PERRENOUD, 2013, p. 43

⁹⁴SILVA, G. B. e FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente. **Educação por escrito**, Porto Alegre. V. 5, n1, p. 17 – 29, Jan. – jun. 2014, p. 19.

⁹⁵ZABALA e ARNAU. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 55

⁹⁶ZABALA e ARNAU, 2010, p. 59

As competências, ao serem desenvolvidas a partir de situações reais e contextualizadas, oportunizam que os sujeitos como um todo se envolvam no processo. Nestas situações aprofundadas e problematizadas no ambiente escolar, não se utilizam apenas um componente curricular, nem mesmo um aspecto do conhecimento, como o ético ou o acadêmico. As situações de vida são complexas, como são as pessoas, e para atuar nelas mobiliza-se a inteireza humana.

O desenvolvimento de competências, assim, exige que os sujeitos – educadores, educadoras e estudantes – pesquisem, aprofundem conceitos, revejam valores, relacionem saberes, se utilizem de recursos e se posicionem. É este todo que proporciona um olhar integral para o sujeito e do sujeito para a sociedade/realidade complexa. Uma via de mão dupla que ocorre ao mesmo tempo.

Para falar didaticamente desse processo integral, de que as pessoas não são competentes apenas em um aspecto de nossa vida, as Matrizes Curriculares do Brasil Marista sistematizaram as quatro categorias de competências: acadêmica, ético-estética, política e tecnológica. Assim, todas as competências de todos os componentes curriculares têm em vista o desenvolvimento dessas categorias de competências. “Competência é um conceito integrador, que mobiliza – em múltiplas realidades e contextos – estruturas cognitivas, conhecimentos, conteúdos, saberes, experiências, valores, linguagens, habilidades, entre outros⁹⁷”.

Didaticamente elas estão separadas em quatro. Contudo, isso serve como recursos para que se possa identificar estes aspectos e não esquecê-los, ou mesmo priorizar mais um em detrimento a outros. Porém, o que de fato deve ocorrer é uma integração entre elas no trabalho cotidiano, garantindo que diferentes habilidades promovam competências integrais do sujeito.

O que anteriormente foi apresentado como uma necessidade estratégica – “que educação queremos? Ou, qual o produto final dos processos que efetivamos?” – aqui aparece como uma necessidade metodológica. Não se pode vivenciar um processo educativo sem ter claro onde se quer chegar. Novamente há um entrelaçamento de conceitos, onde uma definição e ação têm interferência em outra.

Ou seja, para definir estratégias, formação de professores e de professoras e *espaçotempos*, há a necessidade do debate sobre a compreensão de educação e de currículo escolar. Enquanto o Brasil Marista tem proporcionado este movimento de debate da educação

⁹⁷UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2014, p. 34.

integral e de um currículo que a desenvolva, o Ministério da Educação brasileiro inicia um processo, com a Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a proposta de um ensino que desenvolva competências. Aprovada em 2018 para os públicos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, propõe conhecimentos mínimos a serem construídos pelas e pelos estudantes e competências que devem ser desenvolvidas. Não se trata, segundo o próprio texto, de uma estrutura curricular, mas de um balizador.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.⁹⁸

A partir desta referência, as redes elaboram seu currículo. Apesar de suas polêmicas - como qual o lugar que o Ensino Religioso deve ocupar no currículo, ou a associação da BNCC do Ensino Médio com uma reforma para este segmento de ensino - chama a atenção a ideia de que a e o estudante estarão, ao longo de todo o ciclo da educação básica, desenvolvendo as dez competências gerais. Além dessas competências serem transversais a todo o período, o caráter integral merece destaque.

Educadores e educadoras têm classificado essas dez competências em diferentes conjuntos. As mais comuns tem sido a de duas formas: divididos entre as competências

⁹⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 19 de julho de 2018.

acadêmicas e as sócio emocionais; ou entre as acadêmicas, sócio emocionais e as comunicativas.

O Movimento Pela Base Nacional Comum⁹⁹ organizou um esquema visual para melhor compreensão das dez competências:



100

⁹⁹ MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC.** Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competicencias_Progressao.pdf> Acesso em 20 de julho de 2018, p. 3.

¹⁰⁰ Esse QR Code oportuniza visualizar o esquema sobre as 10 competências gerais da BNCC, diretamente no site original.

Figura 3: As competências Gerais da BNCC



Fonte: MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM

Superar a proposição de competências exclusivamente acadêmicas, por si só já significa um avanço na educação brasileira. Notam-se diferentes frentes de proposições de competências nos documentos da BNCC e das Matrizes Curriculares do Brasil Marista. No entanto, há uma proximidade na compreensão de competências: “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”¹⁰¹.

Tanto na proposição marista quanto da BNCC os saberes estão a serviço de resolução de situações da vida da pessoa, do ser como um todo. O que superar uma compreensão instrumentalista ou memorística da educação. Ambas – BNCC e Matrizes Curriculares do Brasil Marista – são as primeiras versões de documentos propositivos de competências. Como

¹⁰¹ BRASIL, 2018, p. 8.

textos “iniciais” de processos, são compreendidos, no contexto deste trabalho, como avanços por reconhecer a dinamicidade da sociedade, da educação e da vida dos sujeitos. Obviamente, não impede, e nem exime, de se aperfeiçoar e amadurecer quais são mesmo o conjunto de competências necessárias para uma educação integral de qualidade.

Apesar dos conceitos de “competências e habilidades” serem relativamente novos, especialmente no meio educacional, a proposta não o é. Se poderia citar exemplos de diversos campos para significar tal afirmação. Contudo, destaca-se neste momento as atitudes educativas de Jesus.

Três dias depois da morte de Jesus, duas pessoas caminham por uma estrada. Partiram de Jerusalém e estão a caminho de Emaús (cf. LUCAS 24, 13 – 15). Caminham sem esperança. Corpos curvados, cansados, desamparados. A dor dos acontecimentos em Jerusalém pesa nos seus ombros. As mulheres que tinham ido ao túmulo pela manhã do terceiro dia contaram que ele estava vivo, mas isso deveria ser só boato tolo, pois mulheres não eram consideradas como testemunho válido na época. Além do mais, tinham visto Jesus morto. O sonho tinha acabado. No caminho de Emaús, há um itinerário de seguimento, um ciclo dinâmico de diálogo e de descoberta. É dinâmico porque acontece ‘no caminho’: na rua, nas esquinas, nas conversas informais, nos momentos inesperados, pela estrada, no ônibus, à porta das casas.¹⁰²

Neste evangelho como exemplo, podemos destacar as atitudes de Jesus¹⁰³: Ele aproxima-se, escuta, propõe; eles experienciam, eles se comprometem e partilham. Jesus representa uma proposta nova e, para anunciá-la, precisa que as pessoas compreendam. Contudo, a assimilação dos novos saberes propostos por Ele não passam só pela razão. Ele contextualiza, problematiza, exerce a empatia de caminhar com os discípulos de Emaús e faz experiências com eles.

Com tal movimento, Jesus demora mais do que se simplesmente tivesse dito inicialmente qual o motivo de sua presença no caminho. Mas andar com os discípulos, construindo todo o percurso, deu outro sentido. Tanto que a atitude dos discípulos foi imediata: voltar à Jerusalém e anunciar a ressurreição de Jesus.

3.3 CURRÍCULO COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO

O termo “currículo” é empregado cotidianamente em dois contextos: como curriculum vitae, para apresentação de um candidato à uma vaga de emprego/pesquisa; ou ao currículo escolar, como conjunto de conhecimentos a serem adquiridos, organizados em componentes curriculares. Ambos usos expressam um conjunto de conhecimentos, ou já adquiridos e,

¹⁰² PROVÍNCIA MARISTA BRASIL SUL-AMAZÔNIA. 2018, p. 32 – 33.

¹⁰³ PROVÍNCIA MARISTA BRASIL SUL-AMAZÔNIA. 2018, p. 33 – 35.

portanto, habilitam alguém a uma determinada atuação no mercado de trabalho e/ou de pesquisa; ou aqueles que serão aprendidos, no caso farão parte da vida escolar do sujeito.

Tomaz Tadeu da Silva¹⁰⁴, ao considerar o conceito de currículo, relaciona-o, etimologicamente, com “pista de corrida”. Como trajeto pessoal, o autor afirma, também, que as ideias de subjetividade e identidade estão presentes no conceito. O caminho percorrido é próprio de cada sujeito, logo podemos dizer que ele também o caracteriza. Da mesma forma, podemos dizer que o percurso proposto por uma instituição escolar caracteriza sua identidade?

Sacristán¹⁰⁵ diz que, no caso da educação, o currículo organizou e regulou o ambiente escolar, bem como a vida dos e das estudantes, dividindo em graus a serem cumpridos, e com conhecimentos adquiridos de acordo com as idades. Essa sequência pressupunha uma coerência e qualidade na aprendizagem.

A ideia da transição, dos níveis a serem ultrapassados, relacionados à idade dos indivíduos, segue na compreensão de currículo como trajeto. No entanto, atualmente há cada vez mais presente na educação o debate de que não são apenas conteúdos a serem ensinados. Zaballa e Arnau¹⁰⁶ falam de conceitos, procedimentos e atitudes que, em conjunto, possibilitam o desenvolvimento de competências.

Também, na escola confessional católica se fala de um conjunto de conhecimentos teológicos, de responsabilidade de todos os educadores e as educadoras da instituição, que devem ser garantidos no processo educativo dos e das estudantes. A isso se conceitua de escola em pastoral¹⁰⁷, princípio importante do Projeto Educativo Marista.

Nos exemplos citados, e em outros tantos, podemos identificar que é possível perceber que o currículo não compreende exclusivamente um conjunto de conteúdos que são “ensinados” em períodos determinados, por uma lista de componentes curriculares. Popularmente, pode-se dizer que o currículo vai além do que “cai na prova”. Nessa ideia, a escola seria um organismo todo conectado e interdependente, no qual é possível ensinar e aprender em todos os espaços e relações. Dessa forma, as brincadeiras do intervalo, o lanche da cantina e o atendimento da portaria são currículo tanto quanto o que é planejado pela professora de Geografia.

¹⁰⁴SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. 3 ed. 7 reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015, p. 15.

¹⁰⁵ SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 18.

¹⁰⁶ZABALA e ARNAU, 2010, p. 36.

¹⁰⁷UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 67.

O currículo no Brasil Marista é compreendido dessa forma, tanto que em sua definição não aparece uma preocupação central com os componentes curriculares, mas com a compreensão de educação da instituição.

No Projeto Educativo do Brasil Marista, o currículo é concebido como um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da instituição, suas intencionalidades, contextos, valores, redes de conhecimentos e saberes, aprendizagens e os sujeitos da educação/aula/escola. No currículo estabelecem-se os espaços de aprendizagem e os modos de orientar as políticas e práticas educativas, que se constroem nas tramas do cotidiano escolar. A construção do currículo é um processo coletivo. Ou seja, ele não é construído *para*, mas *pelos* diversos sujeitos que compõem o processo.¹⁰⁸

Nessa compreensão, se o currículo é o todo do colégio, ele também é construído pelo conjunto de sujeitos que fazem parte da comunidade. Há um protagonismo no ensinar e no aprender. Tal posicionamento – de protagonismo dos sujeitos - está marcado no documento Projeto Educativo do Brasil Marista, aliado a outros, também fundamentais. Dentre eles podemos destacar a compreensão integral da pessoa humana, escola em pastoral, contextualização com problematização e entre teorias do currículo.

A pessoa é compreendida em sua inteireza e complexidade. Somos seres de relações e de vários âmbitos. Dessa mesma maneira é que o Projeto Educativo Marista compreende os seres humanos, o que promove implicações no currículo e cotidiano escolar. Ao considerar a pessoa em sua inteireza é preciso que o currículo considere esse sujeito, bem como proponha um trajeto para o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões. O currículo tradicional apresenta conteúdos para o crescimento acadêmico do estudante, enquanto o integral o supera.

Na mesma intencionalidade de complexidade e dinamicidade, o Projeto Educativo do Brasil Marista assume a compreensão teológica da “Escola em pastoral”. Essa supera uma pastoral tradicional, exclusivamente alicerçada na catequese e liturgia, para ser uma dimensão dos sujeitos da comunidade. Na escola marista, de acordo com essa concepção, é possível – e importante – ter um setor de pastoral que coordena, também, momentos de estudos e de liturgia. Mas, como principal atuação, considera a vivência dos princípios cristãos de respeito, amor ao próximo, solidariedade e fraternidade. A atuação é de todas e todos, uma vez que a dinâmica da comunidade é vivenciada pelo conjunto das pessoas. Ou seja, é uma pastoral das relações, do testemunho e do cotidiano.

Já quanto à aprendizagem acadêmica, podemos afirmar que, pelas opções feitas, ela não se dá de forma isolada. Especialmente porque “Contextualização” e “Problematização” são opções metodológicas que permitem que os conceitos estejam permeados de outros

¹⁰⁸ UMBRASIL, 2010, p. 59.

debates. Quando algo está contextualizado, por exemplo, é possível visualizar tal conhecimento próximo a realidade geográfica ou histórica do e da estudante, estimulando a leitura e o posicionamento crítico, debate ético e político. O próximo passo, a problematização, ao não oferecer respostas prontas aos e às estudantes, oportuniza que esses conhecimentos citados acima, junto a apropriação dos conceitos acadêmicos, possam ser organizados e sistematizados pelos sujeitos, auxiliando no desenvolvimento da autonomia e do protagonismo.

O Brasil Marista, em 2012, apresentou as Matrizes Curriculares, organizadas nas quatro áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e códigos e Matemática. Projeto Educativo e Matrizes Curriculares do Brasil Marista possuem os mesmos princípios de fundamentação. Contudo, vale frisar que o currículo marista não se esgota no documento das “Matrizes”. Como exemplo, basta recordarmos dois conceitos já apresentados: “escola em pastoral” e “protagonismo”. Nenhum desses pode ser medido ou sistematizado em sua totalidade, uma vez que dependem da atuação dos sujeitos em uma comunidade específica.

Sobre o documento “Matrizes Curriculares do Brasil Marista”, mesmo que em consonância com o que foi escrito, merece ainda o destaque da perspectiva dos Direitos Humanos.

A educação na perspectiva dos Direitos Humanos tem um vínculo forte com a dimensão evangelizadora do currículo. Nessa não se está preocupado com o título específico com que o transcendente será nomeado¹⁰⁹, e sim com os valores humano-cristãos que fundamentam a história e a missão do instituto marista. “A escola Marista tem como missão formar cidadãos humanos, éticos, justos e solidários para a transformação da sociedade, por meio de processos educacionais fundamentados nos valores do Evangelho, do jeito Marista de educar.¹¹⁰” A opção, que parte das opções do instituto e perpassa por documentos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), vem na intencionalidade de fortalecer a missão marista na educação, na qual educar para os direitos humanos também é uma opção política, fundamentada teologicamente.

Toda essa complexidade está alinhada à ideia de Sacristán: “o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as

¹⁰⁹ UMBRASIL, 2014, p. 20.

¹¹⁰ UMBRASIL, 2014, p. 21.

aprendizagens necessárias”¹¹¹. A complexidade do currículo marista, expresso pelas opções e fundamentações não cabem sob o prisma de uma única teoria do currículo. Da trama das diferentes concepções, surge o conceito de “entre teorias do currículo”. Conceituação importante para podermos analisar os discursos dos sujeitos de escolas maristas.

As duas escolas pesquisadas, bem como toda a Rede Marista parecem ter clareza de seu produto final e mesmo dos princípios que a orientam. Símbolo disso é que a reestruturação curricular, partindo das Matrizes Curriculares do Brasil Marista, e a intenção de um currículo integral considerando as diferentes categorias de competências, fazem parte do planejamento estratégico das dezoito escolas da Rede (planejamento válido até 2022). Contudo, a forma como cada escola dinamiza ou mesmo pensa esses projetos estratégicos, considera cada realidade. O que é comum as escolas pesquisadas é que dentro da reestruturação curricular há uma preocupação especial na formação docente.

3.4 ENTRE TEORIAS DO CURRÍCULO

Tomaz Tadeu da Silva¹¹² afirma que o debate sobre o que é uma teoria do currículo possui como pano de fundo qual o conhecimento deve ser ensinado. A definição sobre qual é o conhecimento que está em jogo define, por consequência, todo o restante do ambiente escolar.

No Projeto Educativo do Brasil Marista a referência é um conhecimento que não está acabado, que considera o que já foi produzido, mas articula os saberes proporcionando que outros novos possam surgir. Na compreensão de que o currículo é concebido coletivamente, cabe valorizar diferentes teorias, pessoas e contextos de construção de conhecimento, a fim de oportunizar a continuidade da complexidade e dinamicidade da construção dos saberes.

Uma instituição com longa caminhada histórica, como os Maristas, bebeu de diferentes fontes teóricas em sua trajetória. Os séculos de existência proporcionam saber identificar que as diversas teorias do currículo possuem acertos, e, também, proporciona maturidade para reconhecer que é possível atuar, utilizando-se do que há de melhor em cada uma delas.

O Projeto Educativo do Brasil Marista também adota um posicionamento teórico, fruto de decisões políticas, sociais, pedagógicas e pastorais, coerentes com a missão educativa do Instituto e com os novos cenários. Nesse sentido, visando a um trabalho entre teorias, assume as concepções teóricas tradicionais, críticas e pós-críticas, em

¹¹¹ SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 15.

¹¹² SILVA, Tomaz Tadeu da. 2015, p. 14.

reconhecimento à importância do movimento histórico dos conceitos, dos significados, das noções e das ideias produzidas no campo educacional, ajudando-nos a problematizar, a criar perspectivas e a prospectar processos educativos, sempre balizados pelos princípios e valores da pedagogia marista.¹¹³

Ao considerar as diferentes teorias, o Brasil Marista propõe, por exemplo, que elementos de organização do *espaçotempo* escolar, tão fundamentais nas teorias tradicionais de currículo, ainda estejam presentes no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, que as análises de poder, política e criticidade possam ser contempladas, como se propõe nas teorias críticas. E, ainda, que o multiculturalismo e a diversidade sejam pautadas, como consideram as teorias pós-críticas.

Conforme Tomaz Tadeu da Silva¹¹⁴, Bobbit no início do século XX se dedicou ao currículo considerando-o como um sistema de uma indústria. A intenção era achar mecanismos mensuráveis, visando ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, a economia. Dewey teve uma visão mais progressista compreendendo o currículo como uma preparação para a democracia. O fato é que esse modelo de ensino tinha por trás a ideia de preparação, superando o currículo humanista, mais contemplativo, vigente até então. Seja para a vida pública, ou para o mercado de trabalho, o currículo deveria capacitar crianças e jovens, com conhecimentos organizados e formais, para viver sua plenitude como adultos, cumprindo seu papel social.

A teoria tradicional de currículo estava preocupada em preparar, seja para a política ou para a economia. Como foco, precisava organizar as aprendizagens escolares para conquistar determinado perfil social. A teoria crítica percebe e identifica esse movimento, questionando, basicamente, a serviço de que ou de quem os currículos são postos.

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais.[...] Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de *como fazer* o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias da aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.¹¹⁵

Na teoria crítica há uma proximidade com a sociologia da educação, realizando análises sobre as intencionalidades da escola. Economia, política ou outras esferas da

¹¹³ UMBRASIL, 2010, p. 48.

¹¹⁴ SILVA, Tomaz Tadeu da. 2015, p. 24 a 26.

¹¹⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. 2015, p. 29 a 30.

sociedade não são esquecidas. Pelo contrário, são determinantes nas relações de poder que direcionam os conhecimentos essenciais na educação.

Para além dos questionamentos, Paulo Freire, um dos representantes da teoria crítica, propôs um currículo problematizado, no qual os conhecimentos superassem a educação “bancária”, que só é “ensinada” para que os e as estudantes “decorem”. No currículo problematizador os discentes são desafiados a construir o próprio conhecimento, tornando-se autores e autoras principais de sua própria aprendizagem¹¹⁶. Tal aspecto também é considerado no Projeto Educativo do Brasil Marista, como uma opção para o cotidiano escolar: a problematização forma sujeitos autônomos.

No caso da teoria pós-crítica, entra em pauta a etnicidade e a cultura dos sujeitos. Não são somente as relações de poder que precisam ser consideradas, para superar um currículo tradicional. Também é necessário olhar o sujeito enquanto identidade cultural: quais são as pessoas e os movimentos culturais representados? Como estão apresentadas e incluídas as diferentes culturas? Aqui há a percepção de que a história, ou mesmo os conhecimentos de um modo geral, não são exclusivos, nem lineares. Há várias histórias, dependendo de quem as conta. Há diversos saberes, uns mais cientificamente ortodoxos, outros nem tanto. E é justamente essa riqueza que as teorias pós-críticas irão trazer: existem saberes e culturas, que precisam ser entendidas, estudadas e valorizadas.

Ao mesmo tempo em que estes elementos são articulados, outros das mesmas teorias deixam de fazer parte da fundamentação da ação educativa das escolas maristas. Apesar do Projeto Educativo do Brasil Marista não falar sobre o que é “descartado” das diferentes teorias, suas demais opções determinam esta seleção.

Ao longo da história, as teorias do currículo foram vistas a partir de diferentes perspectivas – teorias tradicionais, teorias críticas e pós-críticas – diferenciando-se pela ênfase atribuída à natureza da aprendizagem, do conhecimento e às intencionalidades políticas e culturais relacionadas. Enquanto as teorias tradicionais davam ênfase à preparação do estudante para a aquisição de habilidades intelectuais e transmissão do conhecimento, como algo estático e objetivo, nas teorias críticas, o foco se desloca para as ideologias e relações saber/poder estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem. Em uma visão pós-crítica de currículo, há uma valorização do multiculturalismo com destaque pela diversidade das manifestações culturais do mundo atual. Nesse sentido, adota-se conceitos de currículos mais abertos e dinâmicos, que possam dar conta de tal multiplicidade.¹¹⁷

Ao se propor realizar uma educação dinâmica, complexa e integral, o Brasil Marista evidencia a possibilidade de enriquecer-se com as diferentes teorias, e, ao mesmo tempo, dá o

¹¹⁶ Cf. FREIRE, Freire e FAUNDEZ, Antônio, 1985, p. 28.

¹¹⁷ MARQUES, Cintia Bueno e COSTA, Gilberto Zimmermann. Currículo em Tempos de Mudanças. In: MARQUES, Cintia Bueno; MENTGES, Manuir José; SALDANHA, Patrícia (Org.). **Caderno Marista de Educação**. Porto Alegre: CMC, 2015, p. 8.

limite de não se restringir a alguma opção destas que impeçam a continuidade de algum dos princípios maristas. Assim, promover o diálogo entre teorias de currículo só é possível ao Brasil Marista no momento em que se tenha claro que o que baliza sua educação não é uma ou outra teoria histórica, mas fundamentos de seu *ethos* institucional. Esse coloca no centro os sujeitos do processo educativo, compreendendo-os como integrais e dotados de múltiplas possibilidades.

Por outro lado, se pode identificar que tal opção não possui um posicionamento determinado. Atuar entre todas pode ser compreendido, também, como atuar com nenhuma das teorias. Fundamentar ética e teologicamente o currículo não desvia a atenção da práxis educativa? Ter o *ethos* institucional como balizador do currículo não empobrece sua fundamentação pedagógica?

Nos documentos Matrizes Curriculares do Brasil Marista, fica clara a opção por dinamizar o currículo para desenvolver habilidades e competências integrais nos sujeitos. Tal opção, alicerçada nos princípios do Instituto Marista, não se constitui em si mesma uma teoria de currículo. Porém, supera elementos das teorias tradicionais, bem como integra perspectivas das teorias críticas e pós-críticas de currículo. Zabala e Arnau apresentam “o ensino das competências como a antítese do ensino tradicional”.¹¹⁸

Sabemos muito e somos incapazes de utilizar o que sabemos para resolver situações nas quais os conhecimentos que temos poderiam ser muito valiosos. Como víamos até aqui, ensinar competências implica saber intervir em situações reais que, por serem reais, sempre serão complexas. O ensino para a complexidade segue sendo estranho em uma escola baseada em modelos de aproximação à realidade extremamente simplificados. Além disso, o caráter procedimental das competências, ou seja, o saber fazer, implica, inevitavelmente, um saber e uma atitude. Aprende-se fazendo, fato que representa uma organização complexa da aula, com uma grande participação dos alunos, e que os diferentes ritmos de aprendizagem se façam, extraordinariamente visíveis.¹¹⁹

A superação se dá, basicamente, pela compreensão de que o conhecimento não está pronto e pode ser “dado” à alguém, e sim construído processualmente. Para ser pessoa hábil e competente no mundo – para além da escola – é necessário ler contextos, posicionar-se, interpretar os diferentes textos e propor solução de problemas. Apropriado e apropriada de si e do contexto, sendo capaz de propor alternativas e intervenções reais, os sujeitos estão conscientes das relações culturais e interpessoais presentes nas situações. Conhecimento e prática; e sala de aula e mundo: tudo está conectado.

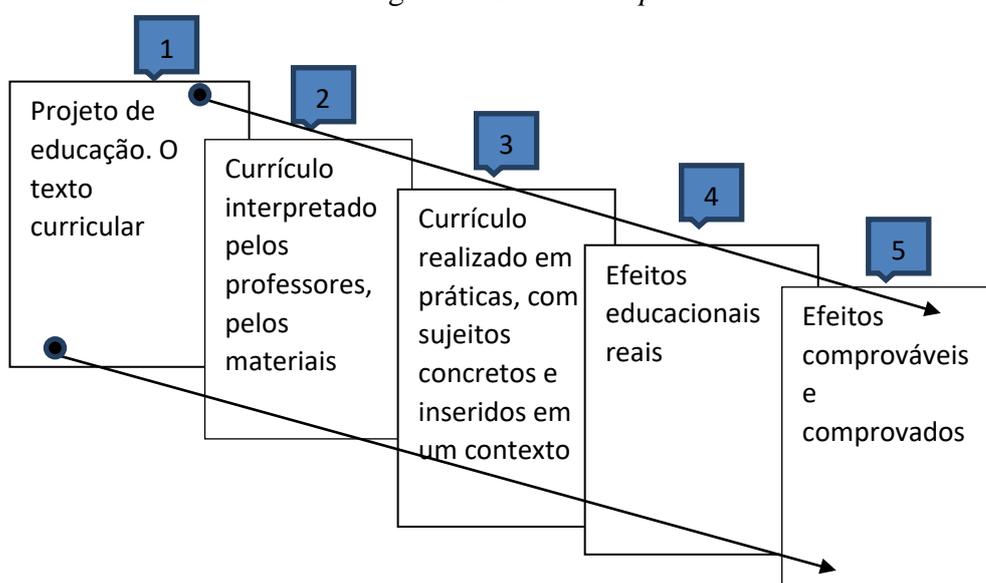
¹¹⁸ ZABALA e ARNAU. 2010, p. 115.

¹¹⁹ ZABALA e ARNAU. 2010, p. 116.

Ao falarmos em currículo na educação, além de trajetória, ou mesmo das concepções das diferentes teorias de currículo, também, cotidianamente, se remete a algum documento formal escrito. Normalmente, esse documento possui (ou deveria possuir) um vínculo direto com o Projeto Educativo da instituição, o que garante a intencionalidade da educação a qual é opção da instituição educativa.

Sacristán¹²⁰ apresenta um “esquema de concepção de currículo como processo e práxis”. Nesse, revela as fases de concretização de um currículo:

Figura 4: Currículo e *práxis*



Fonte: SACRISTÁN (Imagem redesenhada pelo autor)

Ao mesmo tempo em que apresenta essas cinco fases como um processo “natural” da concretização do currículo, desde o projeto em sua concepção até a comprovação de resultados pela avaliação, Sacristán diz não ser necessária essa sequência. “Uma coisa é a intenção de quem deseja reproduzir e alcançar êxitos guiados por determinados fins, realizando determinadas atividades de ensino, outra coisa são os efeitos provocados (...) nos receptores que aprendem.”¹²¹ Há nessa proposição do autor dois elementos a considerar: as subjetividades dos sujeitos e as circunstâncias da concretização.

A proposição das intencionalidades do currículo são palavras e discursos a serem interpretados por vários sujeitos no ambiente escolar. É possível aceitar que os objetos não

¹²⁰ SACRISTÁN, 2013, p. 26.

¹²¹ SACRISTÁN, 2013, P. 25.

são compreendidos/assimilados em sua inteireza. “As pesquisas demonstram que o currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com os materiais curriculares.¹²²”

Algo é o documento do currículo da “escola X”; outro é o que o “professor Y” compreendeu dele e, portanto, conseguiu planejar; outro, ainda, é o que a “estudante Z” conseguiu assimilar daquilo que foi planejado pelo professor. O currículo, nessa perspectiva, não é só trajetória quando propõe um itinerário formativo aos sujeitos, como também é caminho construído coletivamente e por diferentes interfaces dos indivíduos que se somam, e somam a ele suas próprias trajetórias e saberes. Assim, o currículo deixa de ser um documento estanque, isolado e objetivamente palpável. É antes, um documento vivo, dinâmico e colaborativo.

O outro elemento a considerar é que o currículo só se efetiva, tem sentido em si mesmo, quando é concretizado. Fora isso, é somente uma carta de intenções. No entanto, além das subjetividades, há várias outras adversidades do contexto da própria escola ou do contexto sócio-político que podem interferir, contribuindo ou prejudicando o andamento dos processos. Pode-se considerar desde elementos estruturais de ordem física e orçamentária, até a mão de obra qualificada, aprovação de leis ou mesmo fenômenos ambientais.

Currículo, nessa pesquisa, é compreendido de uma maneira dinâmica, complexa e vivencial, na qual todos os sujeitos da escola atuam em sua construção, seja de forma formal, ou informal. Também, ele é trajetória de cada pessoa, do coletivo ou mesmo representando a instituição educativa, portanto, é processo.

Se por um lado esses elementos se apresentam como pertinentes ao planejamento do currículo, Heloisa Lück¹²³ considera o papel da gestão escolar fundamental para a manutenção da unidade e a minimização das adversidades.

Isso porque gestão é o processo de enfrentamento de desafios e não de classificação de problemas. Compete, pois, a gestores educacionais e escolares responsáveis pela qualidade do ensino oferecido no sistema educacional e em suas escolas, compreender os fatores que produzem essas diferenças, de modo a mais qualificadamente exercerem sua gestão no sentido de elevar a qualidade do trabalho de todas as escolas e colocá-las todas em condições de oferecer a seus alunos a formação e aprendizagens necessárias para que possam assumir o desenvolvimento de suas vidas positivamente.¹²⁴

O contraponto trazido por Lück certamente não resolve a questão da linearidade do currículo apresentado por Sacristán. Porém, garante nesse debate que se por momentos a

¹²² SACRISTÁN, 2013, P. 26.

¹²³ LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 20.

¹²⁴ LÜCK, 2011, p. 20 – 21.

subjetividade pode influenciar para a não concretização dos processos de ensino e de aprendizagem propostos, por outros a gestão escolar pode acompanhar para uma sintonia cada vez maior. Possivelmente não encerra o debate, mas garante uma maior unidade de ação e, ao mesmo tempo, esperança de concretização da proposta de educação.

3.5 EDUCAÇÃO INTEGRAL EXIGE UM CURRÍCULO INTEGRAL

Tudo é currículo, se fala há certo tempo na educação. Há um desafio de debater e implementar um currículo para além da grade de horários estática, que não se comunica nem entre si, quanto menos com outras ações escolares e da comunidade.

Um primeiro elemento a ser considerado quanto se trata de currículo na educação marista é a sua não neutralidade. Toda a opção revela uma intenção. Partindo dessa ideia, o Projeto Educativo do Brasil Marista “também adota um posicionamento teórico, fruto de decisões políticas, sociais, pedagógicas e pastorais, coerentes com a missão educativa do instituto e com os novos cenários”.¹²⁵

O currículo é espaço de relações que produz conhecimentos, saberes, valores e identidades e caracteriza-se como prática produtora de sujeitos no *espaçotempo* da escola. Não é isento de interesses, de intenções; ao contrário, é um campo no qual decisões políticas são tomadas, lutas culturais por significados são travadas, tensões entre diferentes visões de mundo estão presentes¹²⁶.

Ter claro estes princípios oportuniza a definição de que tipo de currículo se quer efetivar. O próprio fato de dialogar com a realidade, e que este diálogo é baseado em alguns pressupostos pedagógicos, pastorais e éticos, expõe claramente uma forma de concepção de currículo e de educação.

Junto à perspectiva contemporânea, há um olhar diferenciado para o sujeito, fruto de uma teia de relações. O olhar para o sujeito também pode ser melhor compreendido no momento em que há a opção por dinamizar o currículo pelas problematizações. Nessas, os educadores e as educadoras planejam o início do processo, bem como as habilidades, competências e conteúdos envolvidos. Contudo, o que se segue é um espaço previsto para o protagonismo estudantil, justamente tecendo teias de relações, com os e as colegas estudantes, seus educadores e educadoras, comunidade e realidade em geral.

O sujeito, assim, é visto como parte da rede de conhecimentos, tanto na contextualização das problematizações, como na dinâmica de aprofundar e resolver problemas. O currículo, dentro da contemporaneidade que vivenciamos, percebe o sujeito

¹²⁵UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 48

¹²⁶UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 59 – 60

nesta teia de relações, onde nem mesmo o conhecimento e produção científica é fechada, mas permanece dinâmica.

Podemos afirmar que a cosmovisão pós-moderna considera as questões das diferenças, da alteridade e da subjetividade; de gênero, de geração e de raça/etnia; das escolhas e orientações afetivo-sexuais, religiosas, culturais e políticas; de região e de nação; da ciência e das artes; das culturas infantis e juvenis, eruditas ou populares; do multiculturalismo, da significação e do discurso; das múltiplas linguagens e mídias; do saber-poder. Ela não aceita as ciências e os conhecimentos como verdades absolutas, levando em conta sua provisoriidade e contextualidade¹²⁷.

Um currículo assim só pode ser pensado e dinamizado coletivamente. Para garantir sua diversidade, não basta ter recursos diversos, ou ler diferentes textos. É preciso também que um maior número de sujeitos, que ocupem diferentes funções na comunidade educativa, se envolva, oportunizando a diversidade desde a concepção de ações e projetos.

No Projeto Educativo do Brasil Marista estão sistematizadas as pedagogias da invenção e da produção de saberes¹²⁸. Tais pedagogias colocam os sujeitos como protagonistas e a escola como um *espaçotempo* dinâmico, tão dinâmico quanto os sujeitos que a compõem. O contrário dessas seria a pedagogia da manutenção, que mantém processos independente do momento histórico extra e intra escolar, repetindo ações ano após ano, sem proporcionar diálogo entre ensino-aprendizagem com a vida das pessoas e vice versa.

A dialética inovação-continuidade, apontada por Drucker, é fundamental para as organizações contemporâneas. Há certa incoerência em várias instituições no que diz respeito à continuidade. De um lado, a força da inércia favorece a resistência a processos de mudança e inovação. De outro lado, o personalismo e as lutas internas de poder ocasionam perda de sequência nas conquistas. Como os avanços de uma gestão são facilmente anulados pelo governo seguinte, fica nas pessoas a impressão de que as mudanças não tem raízes, pois estão condicionadas ao desejo de quem está no poder.

Então, a continuidade precisa ser bem entendida. Seu valor não consiste na repetição de rotinas ou na manutenção de estruturas e hábitos anacrônicos, e sim nos valores, nos princípios, no núcleo da identidade da organização e numa história de conquistas consolidadas. No correr desta história, há, simultaneamente, continuidade e rupturas.¹²⁹

Continuar processos, baseados em seus princípios e valores, pode ser inovador e criativo, sem a repetição de procedimentos. Para avançar, superando a manutenção de tudo, a problematização torna-se uma alternativa.

Pela problematização, presente nas pedagogias da invenção e produção de saberes, há o espaço para que os sujeitos sejam protagonistas, utilizando-se dos seus saberes, sendo incentivados a ir em busca de outros, bem como a criar alternativas, onde o currículo não fecha, mas abre possibilidades.

¹²⁷UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 50

¹²⁸UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 68

¹²⁹MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade**: uma porta entreaberta. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 34.

A “pedagogia da manutenção” transforma tudo em rotina, mesmo aquilo que já perdeu o sentido, e coloca no “automático” alguns processos que deveriam ser repensados e/ou recriados. Trabalha com objetos e conhecimentos sólidos, para usar um conceito de Bauman. Somente reage a sujeitos e contextos que fogem de um cotidiano “normalizado”, inserindo-os na rotina. Há algo de triste nessa forma de pensar educação: são os processos cíclicos sem sentido. Todas as perguntas resultam sempre nas mesmas respostas, que são seguidas de um conjunto de outras perguntas previamente definidas, e o estudante não é desafiado ou desafiada a ir além, porque a própria escola não sabe como lidar com novos conhecimentos. E quando consegue ultrapassar, é chamado a voltar à “normalidade” do cotidiano. Vale destacar que este jeito é o mais fácil, e, portanto, o mais tentador para os gestores e gestoras.

A pedagogia da invenção e produção de saberes vive em teias de conhecimentos e relações. Não está fechada, não se esgota. Só compõem a teia aquilo que é significado pelos sujeitos e/ou pelo contexto e que tende a ser superado, ou mesmo questionado, já que será problematizado em um currículo crítico.

Nas Matrizes Curriculares do Brasil Marista, há aqueles elementos que favorecem a comunicação dos componentes curriculares dentro da área, como os eixos estruturantes; e aquilo que é específico de cada componente, como as diferentes categorias de competências, objeto de estudo, competências e conteúdos nucleares. “As Matrizes Curriculares do Brasil Marista apresentam a concepção de competências e habilidades como forma de superação da fragmentação curricular”.¹³⁰ A proposição de trabalhar com esta opção, oportuniza um olhar para o desenvolvimento da pessoa, não apenas para a aquisição de informações isoladas.

Considerando a realidade e o processo de cada escola, na comunidade educativa é que deve ser realizado o desdobramento de habilidades e conteúdos específicos. Assim, ao mesmo tempo em que oportuniza a unidade de toda a educação marista no Brasil, as Matrizes respeitam a realidade de cada escola. Elemento que pode ser identificado nas respostas de pessoas da gestão e de docentes, quando apresentam estratégias diversificadas, muito próprias ou de sua realidade local ou de sua prática individual.

Por outro lado, esta prática tão diversa pode ser questionada como falta de alinhamento, uma vez que as pessoas adultas, ao responderem os questionários, não são unânimes na referência aos documentos maristas como origem e fundamento de sua prática.

¹³⁰UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2015, p. 47

Currículo, como vivência educativa no cotidiano, é aquilo que está escrito, de maneira oficial, mas também o que se soma a isso, que possibilita outras criações e autorias.

Tudo na escola é currículo, os questionários dos e das estudantes participantes da pesquisa podem nos dar boas pistas. De forma unânime, todos os e as estudantes responderam que o espaço onde mais aprendem é na sala de aula e com os seus professores e professoras. Um reflexo claro do formato como organizamos nossas escolas. Estranho seria se outro elemento aparecesse de forma tão marcante, já que a grande maioria das escolas – não só as maristas – priorizam como *espaçotempo* de ensino e de aprendizagem a sala de aula.

Merece destaque, porém, a organização da grade de horários das turmas de Ensino Médio nessas duas escolas. Ambas ofertam 30 horas/aulas semanais para cada uma das turmas. O que nem representa um número baixo comparado a outras escolas particulares do Rio Grande do Sul – e mesmo dentro da própria Rede Marista – mas nem um diferencial. Ou seja, a aprendizagem integral, e referenciada pelo SIMA, não está na carga horária semanal das turmas, mas em todo o processo escolar.

Há outros aspectos significativos nos respostas dos e das estudantes. Um deles é de que várias pessoas dizem aprender tanto com colegas estudantes como com outros educadores e outras educadoras do espaço escolar (gestores e gestoras, monitores e monitoras, funcionários e funcionárias de diferentes áreas). O que nos leva a acreditar que outros *espaçotempos* – para além da sala de aula – também são educativos, como o recreio, atendimentos específicos, atividades de integração.

Ainda, foi mencionado em ambas as escolas, por diferentes estudantes, a importância na educação pessoal as atividades curriculares extraclasse e seus respectivos educadores e educadoras. São citados aqui oficinas de robótica, grupos de teatro e dança, escolinha esportiva e grupo da PJM.

A obviedade precisa ser ressaltada neste instante: uma escola é um todo. Contudo, são tantas atividades, espaços, educadores e educadoras e tempos a serem planejados, que não necessariamente o reflexo poderia ser sistêmico. Assim, destaca-se que nessas duas escolas, o currículo dos diferentes espaços, coordenados por tantas pessoas diferentes, parece se comunicar. Sala de aula, momentos informais do currículo e atividades não obrigatórias parecem somar quanto a valores, organização, autoestima discente e resultados acadêmicos.

As múltiplas experiências, vindas dos *espaçotempos* variados que a própria escola oferta, seguem a lógica da formação integral. São outras vivências que, em sintonia com os demais espaços, educadores e educadoras, enriquecem ainda mais a formação dos sujeitos.

A relação em teias, ou em redes, que é uma das características contemporâneas, está presente também nas instituições. Esta forma de pensar as relações nos remete a ideia de que não estamos/somos isolados e que somos afetados (independente do juízo de valor) por diferentes sujeitos a todos os instantes.

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças¹³¹.

Assim, para pensar uma escola que promova educação integral, não basta definir o conceito, ou mesmo pensar seu currículo. Sujeitos, espaços, tempos e documentos precisam estar em sintonia, ou haverá falhas na relação na rede de formação integral. Esta forma de pensar a escola – em rede ou teias – também pode ser dita pelo sinônimo “sistêmico”, ou “sistema”. Ou seja, é o conjunto que efetiva um novo paradigma, não apenas uma iniciativa. É bem verdade que uma iniciativa pode desencadear o movimento de rede, porém, se as conexões não seguirem, não há processo sistêmico, há uma iniciativa pontual isolada.

Partimos da premissa que as tessituras curriculares não ocorrem no vazio e na improvisação, mas por meio de um bom planejamento pela escola e pelos educadores. Em sua essência, elas são concebidas na perspectiva de criar situações desafiadoras de aprendizagem e, ao mesmo tempo, evitar que sejam entregues informações prontas aos estudantes. O sucesso disso implica que cada escola planeje e acompanhe, de maneira efetiva, o currículo que deseja desenvolver com seus estudantes¹³².

A ideia de uma formação integral para professores e professoras não vem depois ou antes dos demais, mas relacionado, interligado e interdependente. Em outro momento foi apresentada a sistematização da formação de docentes em quatro frentes: reuniões de estudo; planejamento/trocas com os pares; acompanhamento individualizado e autoformação¹³³. Esta proposta oportuniza aos professores e às professoras olhar para o próprio conhecimento e fazer pedagógicos sobre vários ângulos, que auxilia na identificação das suas potencialidades e fragilidades. Também, aumenta a rede de entajuda para fortalecer seus conhecimentos práticos e conceituais.

A forma como os educadores utilizam o *espaçotempo* escolar influencia todo o conjunto das atividades pedagógicas desenvolvidas por eles na sala de aula. Como uma das principais competências desses profissionais é articular e mediar a

¹³¹CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira e CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2009, p. 10

¹³² UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2015, p. 42

¹³³ Proposta apresentada no XIV Salão de Pesquisa das Faculdades EST.

aprendizagem dos estudantes, é fundamental a proposição de estratégias variadas, visando um melhor uso desse elemento nas tessituras curriculares¹³⁴.

A este processo pode-se somar a ideia de Miguel Arroyo¹³⁵ de que a formação do ser vai para além das técnicas. O que significa dizer que a formação técnica do professor e da professora é importante e está incluída em uma concepção de integralidade, mas não se encerra nessas habilidades.

Quando se debate sobre as habilidades e competências não se pode ter em mente exclusivamente a necessidade do mercado de trabalho, ou o universo do trabalho em si, de forma exclusivamente técnica. Pois, se assim fosse, bastaria aos professores e às professoras estudos sobre como organizar uma turma, como e o que registrar no quadro, quando e o que usar do livro didático... algumas técnicas são importantes, tais como o uso de diferentes fontes para enriquecer uma pesquisa. Mas, aliada a esta, a formação sobre a contextualização e a problematização do tema a ser pesquisado, seguindo no exemplo, em como mediar o debate entre os e as estudantes e como relacionar os dados com outras situações de vida. O que significa que a escola e os educadores e educadoras também é oportuno o aprofundamento e estudo de outros temas, pertinentes à educação. Realidade social, realidade juvenil, mediação de conflitos, comunicação não violenta, entre outros assuntos, podem compor um currículo de formação inicial e continuada para docentes, em vista de um desenvolvimento integral.

Estas dimensões, que se relacionam às diferentes categorias de competências das Matrizes Curriculares do Brasil Marista, normalmente não compõem as pautas de formações iniciais nem continuadas de educadores e educadoras. Contudo, sabendo-se de onde se quer avançar, é possível que a equipe gestora preveja estas dimensões nas formações, em complementariedade à formação inicial docente e, na oportunidade de qualificar a atuação na própria escola.

O processo ensino-aprendizagem é, portanto, um exercício complexo que envolve e exige múltiplas responsabilidades e competências. Na sala de aula, ele depende, portanto, de um grande conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes do professor, a fim de que possa, a cada momento, no desenrolar de suas aulas, tomar decisões pedagógicas efetivas e aplicá-las em ações bem orientadas e informadas¹³⁶.

O professor e a professora estão para a necessidade deste contexto de escola bem mais do que apenas o especialista em um determinado conteúdo. Seus conhecimentos em um componente curricular específico são importantes na mobilização dos processos de ensino e de aprendizagem, mas não são os únicos necessários.

¹³⁴ UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2015, p 45

¹³⁵ ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 45.

¹³⁶ LÜCK, H. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 2014, p 31 – 32.

Os conhecimentos metodológicos se somam aos acadêmicos, bem como aos valores da pessoa e a relação docente com os próprios pares e com os e as estudantes.

Além disso, os professores, segundo Perrenoud (1999), precisam sentir-se responsáveis pela formação global do aluno. O ensino por competências propõe a educação integral do educando, de forma que não haja descompartmentação das disciplinas. Mesmo que, ao trabalhar com competências, o educando mobilize conhecimentos que também são de ordem disciplinar, o importante é que ele saiba transpor os conhecimentos de diferentes áreas utilizando-os como componentes da realidade¹³⁷.

Nos questionários os e as estudantes ressaltam que aprendem com pessoas variadas no cotidiano escolar, como citamos. Um desses elementos, porém, vai ao encontro de mais uma ideia de Miguel Arroyo: “quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que fazem e reinventam”¹³⁸. A grande unanimidade das respostas dos questionários é dizer que aprendem elementos integrais em sua formação e que os professores e as professoras são os que mais ensinam, através de várias formas, seja em reflexões, contextualizações, estudos, ou exemplo pessoal. A aprendizagem integral, nas escolas pesquisadas, está ligada a professores e professoras integrais. Para que a educação integral seja uma realidade é imprescindível que as pessoas adultas, tanto da docência quanto da gestão, identifiquem a necessidade de atuar nesta perspectiva, especialmente superando a compreensão exclusivamente “conteudista”.

Contudo, um dos desafios identificados nos dados parece ser a formação e o perfil dos e das docentes. Na pergunta “com quem você mais aprende” os e as estudantes de ambas as escolas, em todos os anos de aplicação do questionário, citaram um perfil muito específico de pessoa: professoras e professores dinâmicos. O termo “dinâmicos” foi sistematizado considerando os adjetivos encontrados, sendo que este foi o mais utilizado. Vale ressaltar que o termo se alia a um planejamento que se utiliza de diferentes recursos, que envolve a turma e que relaciona a temática abordada com o cotidiano.

Como chegar a compor uma equipe com professoras e professores dinâmicos?

Se pode pensar em dois movimentos: no perfil de ingresso deste profissional identificado na seleção de pessoas ou na formação continuada. Ou na complementariedade desses processos. Porém, a seleção do perfil dos candidatos e das candidatas não aparece, nem nos documentos, nem nas respostas dos questionários.

¹³⁷SILVA e FELICETTI, 2014, p. 22 – 23

¹³⁸ARROYO, 2000, p. 19

Os documentos institucionais analisados citam a importância da formação continuada. Já nas respostas dos gestores e das gestoras, esta estratégia aparece uma vez, em um único ano, em uma escola. Com o grupo de docentes este item não ganha relevância.

Os processos educativos, até mesmo pela forma que se organizam enquanto escolas, segue sendo centrado na figura do professor e da professora. Assim, o avanço na educação integral de qualidade só será possível no constante investimento na formação continuada e no olhar integral para esses docentes.

3.6 ENTRE TEORIAS DE CURRÍCULO E O COTIDIANO ESCOLAR MARISTA

Ao analisar os questionários de estudantes de Ensino Médio das duas escolas Maristas da Província Marista Brasil Sul Amazônia, a perspectiva entre teorias do currículo pode ser identificada. “Aqui não aprendi somente conteúdo, mas também a respeitar, manter e aperfeiçoar meus princípios e valores”.¹³⁹

Se por um lado os conteúdos, questões disciplinares e avaliações formais ganham destaque, há outros tantos elementos considerados, como a relação entre as pessoas, o respeito ao diferente, leitura de mundo, crítica social e desenvolvimento de valores éticos/morais.

No Projeto Educativo do Brasil Marista, o currículo é compreendido como um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da instituição, suas intencionalidades, contextos, valores, redes de conhecimentos e saberes, aprendizagens e os sujeitos da educação/aula/escola. No currículo, estabelecem-se espaços de aprendizagem e modos de orientar as políticas e práticas educativas que se constroem nas tramas do cotidiano escolar. Tal perspectiva de organização do currículo exige, por parte dos sujeitos da escola, a criação de redes e teias curriculares que favoreçam as conexões entre saberes, valores, conhecimentos e especificidades conceituais, discursivas, procedimentais dos componentes curriculares de modo a produzir perspectivas sistêmicas e amplas de conhecer, problematizar, pensar, dizer e viver as realidades.¹⁴⁰

Tais aprendizagens são coerentes com aquelas propostas do Projeto Educativo do Brasil Marista e com a perspectiva de entre teorias, apesar de uma evidência do caráter acadêmico. Porém, vale destacar que as “pontas” do processo se comunicam: Projeto Educativo e as aprendizagens dos e das estudantes.

No entanto, o meio do processo parece não ter tais elementos tão presentes: nem planejamento gestor, nem docente evidenciam elementos do *ethos* institucional enquanto

¹³⁹ Estudante, Escola A, 2015.

¹⁴⁰ MARQUES e COSTA, 2015, p. 8.

estratégias. Nos questionários de gestão praticamente inexistem alinhamento nestas questões no planejamento, somente aparecem na intencionalidade subjetiva.

Já nos questionários dos docentes há algumas peculiaridades. Há alguns elementos que demonstram sintonia com a proposta de entre teorias do currículo, como a preocupação com o desenvolvimento de senso crítico, valorização e respeito à diversidade, por exemplo. “Todos os professores são engajados em desenvolver o senso crítico dos estudantes”.¹⁴¹ Contudo, não há uma preocupação metodológica clara com tais aprendizagens.

O planejamento docente, segundo eles próprios e elas próprias, possui diferentes inspirações: as reuniões pedagógicas e outras formações na escola, os cursos de licenciatura enquanto formação inicial, leituras individuais, trocas de experiências com os colegas, documentos Maristas e o Planejamento estratégico da instituição. Esses dois últimos – documentos e planejamento estratégico – foram citados pelo mesmo professor, tanto em 2015 como em 2016. Ou seja, mesmo que seja interessante sua presença na lista das inspirações do planejamento, ainda é uma citação tímida. O que pode revelar uma preocupação com elementos como “leituras e formações individuais”, já que não garantem uma unidade de ação, uma vez que consideram a subjetividade e a diversidade de interesses. Por outro lado, o elemento mais lembrado - as reuniões pedagógicas da escola - pode expressar que, mesmo que documentos maristas não estejam diretamente citados, eles se fazem presentes nos alinhamentos formativos na escola, nessas reuniões.

Alinhamentos que podem ser conferidos quando os docentes citam “os elementos mais considerados ao realizar o planejamento”. As respostas dos professores e das professoras de uma das escolas participantes da pesquisa, dizem que a unidade de ação e combinados com os colegas educadores são fundamentais.

A presença não marcante de elementos estratégicos no que diz respeito ao currículo, chama a atenção na análise dos questionários. É possível encontrar mais alinhamentos conceituais estratégicos nas respostas dos docentes e até mesmo dos e das estudantes, do que dos próprios gestores e gestoras. Para esses e essas, há uma preocupação operacional, com a estrutura e condições para que estudantes, professores e professoras se envolvam nos processos de ensino e de aprendizagem. Um elemento que pode estar por detrás é uma clareza dos conceitos estratégicos a ponto de se tornarem óbvios. Vale retomar a ideia de Sacristán¹⁴², de que o currículo é práxis. Ou seja, de nada adiantaria uma explicitação conceitual dos

¹⁴¹ Professor, Escola A, 2015.

¹⁴²SACRISTÁN, J. 2000, p. 15.

gestores e gestoras, se os e as estudantes não estivessem aprendendo nessa dinâmica curricular.

Apesar dos docentes investirem sua metodologia e analisarem dados de avaliações acadêmicas, acreditam estar contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos integrais. A avaliação de gestores e gestoras, professores e professoras acompanha, quase que exclusivamente, os resultados de provas e outras avaliações que mensuram aquisição de conceitos. Assim, o currículo que está escrito no planejamento dos docentes, e que é acompanhado em seu desenvolvimento, tanto pelos próprios professores e pelas próprias professoras, quando pelos gestores e pelas gestoras, pouco se relaciona com os conhecimentos integrais e dinâmicos previstos nos documentos maristas e que, também, vem ao encontro da ideia de entre teorias de currículo.

Essa preocupação com os elementos práticos do cotidiano para que os outros vivenciem o processo, também pode ser verificado nas respostas das questões dos e das estudantes sobre “com quem você mais aprende”. Há muitas formas de expressar que os jovens aprendem com todos na comunidade escolar, porém, os sujeitos “professores e professoras” e “colegas” são os que mais se tornam evidenciados. O que viria ao encontro da percepção da resposta de que os gestores e as gestoras atuam para garantir condições de ensino e de aprendizagem no espaço escolar, mas nem sempre se envolvem nos processos-chave diretamente com os e as estudantes.

No entanto, a citação de “colegas” e de “aprendizagens no campo dos valores” impressionam pela clareza, quantidade e significância. Elementos que demonstram um currículo prático e em movimento. Também, estão em consonância com o desenvolvimento de habilidades e competências integrais, sendo desenvolvidas processualmente.

Ou seja, mesmo que os gestores e as gestoras não planejem estrategicamente as diferentes aprendizagens, ou que isso não esteja claramente elencado na metodologia docente, há uma diversidade de saberes sendo construídos pelos e pelas estudantes. Essas aprendizagens parecem não estar mensuradas, nem enquanto objetivos de um currículo formal escrito no planejamento docente, nem no planejamento estratégico da instituição, muito menos no acompanhamento das avaliações. Porém, ele acontece dinâmico, processual e integralmente.

A definição da teoria do currículo se dá ao compreender qual conhecimento é mais importante. Esta ideia já apresentada no texto, que é de Tomaz Tadeu da Silva, possivelmente ajuda a compreender as identificações de aprendizagens dos e das estudantes maristas participantes da pesquisa.

Ao considerar que é fundamental que a escola marista pautar valores éticos, respeito, criticidade, fraternidade, diálogo e outros elementos concernentes ao *ethos* institucional, acredita-se que todos os sujeitos dessa comunidade educativa estejam ajudando a construir esse currículo. Mesmo que tais elementos não sejam o centro do planejamento docente ou da gestão, eles estão presentes no cotidiano. A proposta do *ethos* institucional, que é alinhada à proposta de entre teorias do currículo, está presente na intencionalidade dos sujeitos adultos da escola marista. E essa, mesmo que não planejada, se faz marcante nas aprendizagens dos e das estudantes.

É provável que este alinhamento com o *ethos* institucional apareça em momentos como a definição do perfil docente, nas orientações sobre como realizar as intervenções, nas reuniões pedagógicas e nos diálogos informais. Assim, o currículo apresenta dinamicidade, complexidade e é cheio de sentidos e aprendizagens, e é desenvolvido tanto em sala de aula em seus momentos formais, como nas relações e em momentos informais da escola.

A integralidade da pessoa humana, tão cara e central no *ethos* marista e, por consequência, nos documentos, está em evidência no protagonismo que os sujeitos assumem no colégio. Os gestores e as gestoras com suas intencionalidades e preocupação com o todo do ambiente educativo; os professores e as professoras com um planejamento adequado à realidade dos e das estudantes e com seu aperfeiçoamento constante; os e as estudantes percebendo esse movimento dos adultos e, ao mesmo tempo, se envolvendo nos processos de ensino e de aprendizagem.

Sobre os estudantes e as estudantes, vale ressaltar ainda, que ocupam lugares diferentes nesse protagonismo. Se por um lado valorizam a escola enquanto instituição, seus docentes e estão abertos às diversas aprendizagens; por outro também estão dispostos a contribuir com os colegas a ponto de serem citados como “ensinantes” pelos seus pares.

O conceito de entre teorias do currículo, mediante tanta complexidade, poderia ser identificado como currículos. Esse plural não representa intencionalidades diferentes. Pelo contrário, representa que muitas pessoas, em funções diferentes, com jeitos diferentes, se responsabilizam pelo ensinar e o aprender nas escolas maristas pesquisadas.

Uma educação que faça sentido na sociedade contemporânea, que (res)signifique o currículo e de qualidade, só pode ser integral. Caso contrário, o estudante, a estudante, não são sujeitos. Ele e ela são uma parte, que pode facilmente ser descartado, ou levado pelas correntes fluidas da sociedade atual. É só como pessoa inteira que se pode ser protagonista de si mesmo, si mesma, da realidade em que se está inserido, inserida, e da própria escola.

Dois aspectos destacados positivamente nas pesquisas e conceitualmente, permanecem como grandes desafios: o olhar sistêmico e a formação integral continuada para os docentes. Já a formação integral docente requer desconstruir modelos de reunião e de acompanhamento estáticos e com pautas pré-prontas de um ano para outro, ou de uma realidade para outra, para um processo dinâmico e significativo.

Estes elementos aparecem como desafios por dois motivos significativos. Um deles é que a maioria das escolas não possui um planejamento estratégico que oportunize integrar as iniciativas e clarear seus conceitos. E mesmo para aquelas que possuem, como é o caso dos colégios pesquisados, a adequação desses processos é contínuo e nunca estará pronto. O que significa que a opção por uma educação integral de qualidade e significativa exige um desacomodar-se.

Não tem sentido uma educação que valorize apenas um ou outro aspecto da vida humana. A educação integral se afirma como uma qualidade para os sujeitos da comunidade educativa e para a sociedade em geral.

O Marista (...) é uma escola que busca ensinar um conteúdo, ensinar a matéria desde o básico até o conteúdo aprofundado. Mas não aprendo só conteúdo, muitas coisas graças a esta escola mudaram minha vivência, afinal o Marista (...) nos ajuda tanto em nossos estudos como também na nossa convivência com os demais colegas, professores e funcionários. Aqui não aprendi somente conteúdo, mas também respeitar, manter e aperfeiçoar meus princípios e valores¹⁴³.

¹⁴³ Estudante, Escola A, 2015.

4. CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS DA GESTÃO

Tendo ocasião de confabular demoradamente a respeito de minha fundação com o Padre Dervieux, pároco de Saint-Pierre, em Saint-Chamond, modificou seu parecer. Quando tornei a vê-lo, disse-me que seria uma pena, para ele, se meus projetos fracassassem. Repetiu-me que era necessário prosseguir, que minha obra era obra de Deus, e que por isso eu nada deveria temer. Fiquei muito satisfeito e reconfortado por estas palavras e, desde então, eu lutava com mais confiança para superar as contrariedades que se apresentaram.¹⁴⁴

Gestão é um termo muito utilizado no contexto administrativo ou de negócios. Contudo, no presente trabalho o conceito se relaciona à condução dos processos como um todo. Assim, consideram-se os elementos econômicos e administrativos, mas também se refere ao acompanhamento das pessoas e dos processos.

De acordo com Groppo (2006), o termo gestão é derivado do latim 'gestio', que significa ação de dirigir; portanto, não perde a essência também estabelecida para administração. Para Cury (2007) a palavra gestão provém do latim e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. O termo gestão tem sua raiz etimológica em ger, que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer; desta mesma raiz provêm os termos genitora, genitor, germen. O termo gestão, teoricamente teve seus referenciais desenvolvidos a partir de críticas à expressão "administração", originária do sistema fabril.¹⁴⁵

Dois são os motivos importantes para considerar a gestão como condução dos processos: um deles é o apresentado na citação, que significa a origem do termo. O outro é que se está abordando no texto a gestão da educação e, sendo assim, não se pode reduzir tudo o que acontece dentro da comunidade educativa a um único aspecto administrativo. Ou seja, assim como se referenciou a integralidade na compreensão dos sujeitos e dos processos educacionais, também a gestão educacional é compreendida desta forma: complexa, dinâmica e inteira.

Mesmo compreendendo a grandiosidade do conceito, o recorte a ser apresentado no capítulo referência algumas de suas faces. Dessas, destacam-se dois elementos que fundamentam tal compreensão da gestão: o fundamento teológico-pastoral da gestão na escola confessional e a ideia de que o produto final a ser gerado pelo processo educacional é a aprendizagem integral da e do estudante. Também, será abordado um aprofundamento acerca da gestão da aprendizagem, especialmente relacionando com os elementos identificados na aplicação dos questionários.

¹⁴⁴CHAMPAGNAT, 1997, carta 26.

¹⁴⁵ CHAVES, *Et al.* **Gestão da educação – uma revisão conceitual na perspectiva de análise do Plano de Ações Articuladas – PAR.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/VeraLuciaJacobChaves_GT1_integral.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2018.

4.1 DA ADMINISTRAÇÃO À GESTÃO

Ambos os termos – administração e gestão – remetem, costumeiramente, a questões técnicas administrativas, burocráticas, financeiras e com um fim mercadológico.

Gestão é a habilidade e a arte de liderar pessoas e coordenar processos, a fim de realizar a missão de qualquer organização. O termo “gestão” é a tradução atualizada da palavra inglesa management. Por muito tempo, no Brasil, usou-se outra palavra: ‘administração’. Mas ela tinha a desvantagem de aludir, sobretudo, ao patrimônio físico e monetário. Ainda hoje, os dois termos alternam-se.¹⁴⁶

A confusão entre os termos, ou até mesmo uma visão parcial da gestão, pode comprometer a atuação do todo de uma instituição. Inegável que tratar de assuntos administrativos é imprescindível: estar adequado às normas legais, contabilidade em dia, gestão financeira bem planejada, etc. O que o termo “gestão” traz consigo, é um processo maior que os aspectos administrativos, apesar de também os considerar.

A gestão tem remetido mais aos processos, problematizando as tomadas de decisão e o envolvimento dos sujeitos. Assim, os resultados não são frutos exclusivos de cálculos, mas antes passam por pessoas, estratégias e atuação conjunta.

As palavras-chave dos princípios essenciais da gestão seriam então: capacitação de pessoas para atuarem em conjunto, inserção na cultura, compromisso com metas e valores compartilhados, aprendizado constante, comunicação e responsabilidade, critérios de desempenho, resultado focado em seu destinatário.¹⁴⁷

No início de seu livro “Gestão e espiritualidade”, Murad¹⁴⁸ apresenta uma problematização da dicotomia entre uma instituição com fins exclusivamente mercadológicos e outra com fins na missão, como, por exemplo, obras religiosas. Percebendo que o lucro por si só tem tido cada vez menos adeptos, o autor faz o questionamento para os gestores e gestoras sobre qual a finalidade/missão/contribuição da instituição a qual dirigem para o mundo?

O questionamento, que pode parecer óbvio para algumas escolas confessionais, não é tão clara para outras, ou mesmo se tratando das demais instituições dos diversos setores da sociedade. O princípio de refletir sobre sua finalidade, supera a compreensão do trabalho que gera apenas o salário, mas coloca gestores, gestoras e todos os colaboradores e colaboradoras a pensar sobre o seu lugar no mundo.

Esta missão, ou o repensar a atuação, não se encontra nos processos internos, mas nas demandas externas da sociedade: o que o mundo precisa? “As atividades empreendedoras

¹⁴⁶ MURAD, 2007, p. 71.

¹⁴⁷ MURAD, 2007, p. 75.

¹⁴⁸ MURAD, 2007, p. 12 - 13.

começam com o exterior, ou seja, em resposta às demandas da sociedade, e são nelas focalizadas. A gestão existe para ajudar a realizar a missão da instituição.”¹⁴⁹

Podemos, para esse argumento, usar o exemplo da fundação do Instituto Marista por Marcelino Champagnat. O fundador marista já se sentia um vocacionado para contribuir com o Reino de Deus. Contudo, a tomada de decisão para o início e sobre qual seria a frente de atuação, se deu de leituras da realidade. Foi a falta de acesso à educação das crianças e jovens franceses, especialmente os de pequenas cidades, que inspirou Marcelino a iniciar uma obra educacional.

As demandas da sociedade inspiram a realização da missão institucional. Porém, destaca-se a importância das dimensões administrativas. Sem saúde financeira da instituição, por exemplo, a sua sobrevivência estará comprometida e, logo, sua missão. O que vale para instituições de diversas atuações e naturezas jurídicas. “Realizar bem a missão é ser competente naquilo que se faz, a ponto de criar e consolidar, com o tempo, um desempenho extraordinário, que será referência para os outros”.¹⁵⁰

Não se trata de rejeitar a priori o negócio nem de fazer apologia sobre ele. A questão iniludível é esta: se uma organização tem iniciativas na área de serviços, deve assumir que essas também são negócios. Sua primeira finalidade não é o lucro, mas elas necessitam de resultado positivo para assegurar sua viabilidade.

[...]

Gestão empresarial faz parte do dia-a-dia das organizações sociais e religiosas que têm empresas de serviços, mas não deve ser o elemento qualificador. Se acontecesse assim, o diferencial espiritual, humanista e social se perderia. E há muitos casos em que se constata a perda da missão humanizadora. Acontece uma perversão dos objetivos institucionais, quando a instituição se transforma num ‘bom negócio religioso’ ou num ‘bom negócio social’, enganando a população e enriquecendo seus gestores.¹⁵¹

Murad¹⁵², baseado em Drucker, apresenta seis princípios essenciais para a gestão, em qualquer espaço: atuação em conjunto entre as pessoas; valores e metas compartilhadas; zelar pelo cumprimento das metas; foco no público-alvo (e não em si mesmos); comunicação interna eficiente; desenvolvimento constante de habilidades.

Os princípios elencados por Murad podem ser aplicados a qualquer espaço de gestão. Ao analisar esses pelo viés do espaço educacional, se pode identificar que implicam em processos, assim como a escola está organizada para proceder, processualmente.

¹⁴⁹ MURAD, 2007, p. 35.

¹⁵⁰ MURAD, 2007, p. 79.

¹⁵¹ MURAD, 2007, p. 83 – 85.

¹⁵² MURAD, 2007, p. 21 – 22.

4.2 GESTÃO E EDUCAÇÃO

Ao referenciar o termo “gestão escolar” destaca-se todo processo planejado e realizado no ambiente escolar. Esta compreensão supera uma visão tradicional que identifica a gestão com elementos estritamente financeiros ou administrativos. Ou seja, novamente há o resgate do conceito de integralidade, tão importante nesta tese, desta vez, aliado à forma de gerir a escola.

Corroborando nesse sentido a compreensão de gestão apresentada no documento Projeto Educativo do Brasil Marista:

A gestão da Rede Marista de Educação Básica e de suas escolas abrange e integra os aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos e pastorais implicados na efetivação da missão educativa. Considerando as especificidades e a interdependência desses aspectos, adotamos um modelo de gestão que engloba procedimentos de gestão estratégica e de gestão compartilhada.

[...]

A gestão estratégica e compartilhada tem como principal objetivo cumprir a missão, a visão e os objetivos institucionais, de modo a garantir a perenidade da missão marista, do serviço e do negócio, sua sustentabilidade econômico-financeira, a qualidade educacional, o clima organizacional das escolas e da Rede, o respeito às necessidades das escolas e a qualidade de vida de seus colaboradores.¹⁵³

Embora breve, a definição do documento garante sua associação com elementos centrais da proposta pedagógica-pastoral, especialmente a integralidade e o protagonismo dos sujeitos. Nota-se que as dimensões financeiras e administrativas não ocupam um lugar de destaque, e que só fazem sentido se integradas às demais perspectivas da gestão. Contudo, destaca-se que a estratégia ressaltada no documento garante a assertividade da atuação pedagógico-pastoral, mas também a perenidade da missão institucional. Ou seja, sem dimensões administrativas financeiras e administrativas saudáveis, o restante da missão fica comprometida.

Mesmo adotando essa compreensão integral da gestão, é difícil encontrar autores ou autoras que se dediquem ao tema para poder aprofundar a temática, assim como sobre gestão e educação. Murici e Chaves¹⁵⁴ defendem que um bom processo de gestão é aquele que consegue entregar os resultados que se propõe. Os documentos analisados e a própria história de fundação do Instituto Marista apontam para a vivência de uma educação integral. Assim, seguindo a proposta das autoras, o “produto” a ser entregue em uma escola são os processos de ensino e de aprendizagem coerentes com os documentos institucionais, realizados com qualidade. Não são resultados palpáveis e vários deles, inclusive, são difíceis de mensurar.

¹⁵³ UMBRASIL, 2010, p. 71 – 72.

¹⁵⁴ MURICI e CHAVES, 2013, p. 33

Lück fala da gestão educacional como um processo de olhar sistêmico e orgânico, que indica caminhos, e busca alternativas, para que a aprendizagem da e do estudante possa acontecer:

É pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consciência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotados para tanto. Em vista disso, é sempre relevante destacar que o necessário reforço que se dá à gestão visa, em última instância, a melhoria das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que aquela gestão se desqualifica e perde a razão de ser. Em suma, aperfeiçoa-se e qualifica-se a gestão para maximizar as oportunidades de formação e aprendizagem dos alunos.¹⁵⁵

Alguns elementos mensuráveis na educação são as avaliações de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e algumas que consideram uma série de resultados como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Há alguns anos se destacou a atuação do Governo do Estado de Minas Gerais como uma boa prática. Em uma reportagem de 2014¹⁵⁶ a então secretária de educação destacou o investimento pedagógico do órgão público.

Oliveira *et al.*¹⁵⁷ analisa o caso de Minas Gerais no qual evidencia a atuação pedagógica da Secretaria Estadual de Educação. Há um grande investimento estratégico, de esforço e financeiro, na formação dos sujeitos atuantes na educação, divididos em três grupos: diretores e diretoras, os e as especialistas, e os professores e as professoras. Há a incorporação no meio educacional de termos e técnicas normalmente associadas à administração empresarial, como a compreensão do diretor e da diretora como gestor ou gestora, do estabelecimento de metas e resultados e a padronização de processos.

Como se vê, as características do diretor são compatíveis com os perfis de liderança corporativa, tão em voga atualmente. Assim, os instrumentos para a formação dos profissionais da escola mineira baseiam-se numa perspectiva gerencialista e trazem para a escola os princípios do *mamagerialismo* (GWEIRTZ, 2002) ou, como afirma Saviani (2010), os conceitos de “qualidade total” das empresas para as escolas.

[...]

As competências não são apenas as competências técnicas, mas também se constituem no conjunto de valores ético-políticos que vão formar uma nova subjetividade, adequando o indivíduo à sociabilidade requerida pelo neoliberalismo da Terceira Via.¹⁵⁸

¹⁵⁵ LÜCK, 2014, p. 18.

¹⁵⁶ FUCSI, José. **Como Minas Gerais conseguiu a melhor educação básica do país.** Disponível em: <<https://epoca.globo.com/tempo/noticia/2014/05/como-bminas-geraisb-conseguiu-melhor-educacao-basica-do-pais.html>> Acesso em 30 de maio de 2018.

¹⁵⁷ OLIVEIRA, Daniela Motta de; *et al.* Gestão escolar em Minas Gerais: qualidade em resultados. In: RODRIGUES, Rubens Luiz (Org.). **Educação Escolar no Século XXI.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 144.

¹⁵⁸ OLIVEIRA, *et al.*, 2013, p. 144 – 145.

As autoras ao mesmo tempo em que identificam melhoras nos índices educacionais e do reconhecimento nacional da educação pública de Minas Gerais, questionam o fato das políticas de gestão adotadas não serem aquelas oriundas de práticas educacionais, e sim de modelos administrativos neoliberais. Logo, indagam de que modelo de sociedade a formação proposta por estas escolas está a serviço.

Além de Minas Gerais, nos últimos anos tem ganhado destaque nacional os índices do Ideb do Estado do Ceará.

De saída, um dado salta aos olhos: considerando-se essa etapa do ensino, das 100 melhores escolas públicas do País, 77 estão no Ceará. O ranking revela ainda que as primeiras 24 posições são todas ocupadas por escolas cearenses. No topo do índice, aparecem empatadas com nota 9,8 as municipais São Joaquim, localizada no município de Coreaú, e a escola Emílio Sendim, da cidade de Sobral.

Com nota 5,9 no Ideb, o Ceará não só ultrapassou a meta estipulada para 2015, de 4,5, como também superou a projeção para 2021, de 5,4. Para se ter uma ideia, no registro do primeiro Ideb, de 2005, a nota do estado era de 3,2. Apesar de mais tímida, os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) também apresentaram melhora. Com nota 4,8, a rede de ensino cearense superou a meta de 4,3 e a projeção para 2017 (4,6).¹⁵⁹

Para este sucesso, são atribuídas algumas causas, na sequência da reportagem, também apresentadas no artigo de Gusmão e Ribeiro. A principal delas está vinculada a participação do Paic (Programa Alfabetização na Idade Certa). Através do programa foi possível realizar parcerias e maior investimento para a formação continuada de professoras e professores. Este item é considerado pela autora como um dos destaques do avanço educacional cearense.

O intercâmbio de gestores e gestoras é outro destaque. As escolas com os menores índices do Ideb são colocadas em um programa com as escolas de melhores resultados. Neste, há um intercâmbio, especialmente de gestores e gestoras, visando o desenvolvimento e aprimoramento de ambas as partes. O programa, apesar de ser identificado pela possibilidade de formação das pessoas da gestão, ainda é fruto de discussão e polêmica, uma vez que os participantes recebem um benefício, com um programa de meritocracia.

O aprimoramento da gestão é um dos eixos do Paic:

As ações de gestão são pautadas pelo desenvolvimento de uma cultura de ação cíclica calcada em planejamento (com base na realização de diagnóstico e definição de metas), intervenção, acompanhamento, monitoramento e avaliação, que apoie a estruturação e a implantação de uma política municipal. Para isso, a Seduc disponibiliza instrumentos às secretarias municipais de Educação, desenvolve ações de formação dos quadros municipais e apoia tecnicamente as equipes na definição de metas, elaboração de planos e acompanhamento e avaliação de processos e indicadores. [...] Apesar de serem processos que têm incidência direta na promoção

¹⁵⁹ PAIVA, Thaís. **O salto da educação cearense.** Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/o-salto-da-educacao-cearense/>>. Acesso em: 7 de agosto de 2018.

da alfabetização de crianças, geram um impacto que se estende a toda Secretaria de Educação. É disseminado um modelo de gestão.¹⁶⁰

O modelo de gestão em questão prioriza a análise dos dados, estabelecimento de metas, formação da equipe gestora e docente. Ambos processos públicos destacados – tanto de Minas Gerais, quanto do Ceará – apesar de suas particularidades, tem características em comum. A principal delas está na formação continuada de docentes. A outra, trata-se de um investimento de processo, com objetivos traçados.

Os textos acerca da educação pública mineira apontam para causas do avanço dos resultados: o estabelecimento de metas claras e compartilhadas com toda a comunidade escolar; e a capacitação dos sujeitos da escola para o alcance destas metas, especialmente das diretoras e dos diretores.

Por outro lado, os questionamentos presentes no texto de Oliveira *et al*, propõem repensar este modelo de “sucesso” de gestão. Não se pode negar que há no caso mineiro uma lógica de processo bem estipulada: as metas a serem atingidas, os sujeitos identificados e capacitados para atingir e o acompanhamento do andamento da execução. A problematização das autoras está, especialmente, no modelo que propõe atingir metas acadêmicas, que por si só, revelam uma compreensão educacional reducionista.

O pesquisador Martin Carnoy¹⁶¹ apresentou em entrevista à revista nova escola, dados que relacionam o sucesso da aprendizagem com o acompanhamento da aprendizagem: da gestão para com docentes; de docentes para com discentes. Ao comparar aulas de matemática de Cuba, com Chile e Brasil, Carnoy consegue identificar elementos que tornam a educação dos outros países mais significativa e de melhor sucesso do que a brasileira. Um destes aspectos é o acompanhamento sistemático ao trabalho docente. À formação inicial docente deve-se somar o acompanhamento, principalmente nas primeiras experiências, já que a regência de uma turma é diferente da experiência dos estágios curriculares. Também, porque a troca com outra pessoa permite agregar a metodologia do professor e da professora, favorecendo que se possa perceber outras formas de ensinar e de aprender. Também, que algumas dinâmicas de sala de aula no Brasil não são direcionadas, oportunizando que se “perca” tempo; enquanto nos outros países (Cuba e Chile) as estudantes e os estudantes são

¹⁶⁰GUSMÃO, Joana B. de; RIBEIRO, Vanda M. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. In: **Cadernos Cenpec**. V 1, n 1, 2011. Disponível em: <<http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/37/37>>, Acesso em: 8 de agosto de 2018, p. 17.

¹⁶¹ RATIER, Rodrigo. **Martin Carnoy**: aproveitar melhor o tempo de aula é o caminho cubano. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/aproveitar-melhor-tempo-aula-caminho-cubano-martin-carnoy-cuba-brasil-sala-formacao-511246.shtml>>. Acesso em: 5 de novembro de 2015.

desafiados e desafiadas para a aprendizagem com a mediação do professor e da professora, especialmente ao estabelecer os objetivos da atividade e o tempo para cada tarefa. O que, segundo Carnoy, responsabiliza e envolve a turma.

4.3 PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO NA REDE MARISTA

A dicotomia entre “estratégias de mercado” e “processos educacionais”, apesar de ainda identificada em alguns ambientes, tem reduzido. Grandes empresas neoliberais têm cada vez mais se utilizado de investimento em processos de formação integrais, para além da valorização do currículo técnico ou acadêmico, para que a empresa avance como um todo. Ao mesmo tempo, escolas e outros ambientes que, tradicionalmente, valorizam os sujeitos, tem percebido que é possível seguir com tais princípios e, ao mesmo tempo, incorporar ferramentas de gestão para superar resultados e solidificar suas atuações.

Há uma visão equivocada, que considera a estratégia como algo específico do capitalismo, intrinsecamente ruim, pois transforma as pessoas em meras peças de um jogo de xadrez. Na verdade, a habilidade estratégica é muito antiga. Em culturas tradicionais, é desenvolvida não somente nos povos que fazem guerra, mas também naqueles que exercitam o comércio e estabelecem relações culturais com outros. O confronto com o diferente desequilibra suas certezas e estimula a buscar um novo equilíbrio.

[...]

Os grandes gestores capitalistas descobriram que a visão estratégica é fundamental para ter sucesso num mercado de alta concorrência e de mudanças rápidas¹⁶²

A visão dicotômica dá lugar a um processo integrado, onde os valores institucionais regem a dinâmica da gestão, mas com a presença de ferramentas técnicas que possibilitem chegar a outros resultados. Nesse sentido, o planejamento estratégico como ferramenta oportuniza que a própria missão institucional seja viabilizada e até mesmo redimensionada.

O pseudo controle do resultado, baseado em comportamentos superficiais e não no desempenho total, configura o amadorismo em muitas instituições, o qual, por vezes, sustenta-se sobre uma rede de relações fundadas em preferências pessoais, em favoritismos, na ‘lei do jeitinho’. No entanto, é lido e interpretado como uma virtude. Ganha o nome de ‘visão humanista’. Mas trata-se, simplesmente, de falta de profissionalismo. Ora, numa organização diferenciada, é necessário que a visão profissional da gestão esteja associada a valores, a critérios humanizadores que efetivamente influenciem nas decisões. Isso, contudo, não significa aprovar a ausência de suporte técnico-científico de registro e acompanhamento, ou encobrir ações de natureza duvidosa para proteger algumas pessoas.¹⁶³

As autoras de “Gestão para resultados na educação”, defendem que “a função de um sistema de gestão é entregar resultados”.¹⁶⁴ Que resultados esperamos quando se trata de

¹⁶² MURAD, 2007, p. 44 – 45.

¹⁶³ MURAD, 2007, p. 55.

¹⁶⁴ MURICI e CHAVES, 2013, p. 33.

educação? Há resultados mensuráveis com maior facilidade e outros com fórmulas ainda sendo testadas, ou mesmo ainda não encontradas, especialmente quando falamos de relações, aprendizagem integral, construção de valores, desenvolvimento da fé e aplicação da ética no cotidiano. Elementos importantes na educação profissional e para as escolas como um todo.

Independente da facilidade de encontrar dados, é possível “mover-se”, superar desafios em busca de uma educação que dialogue cada vez mais com a realidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Murici e Chaves¹⁶⁵ apresentam dois ciclos do processo de gestão: o ciclo da operação cotidiana e o ciclo de melhoria.

Figura 5: Modelo PDCA



Fonte: PERIARD, Gustavo.¹⁶⁶

“O método que utilizamos é denominado PDCA – método de gerenciamento com foco na melhoria dos resultados. É composto por 4 etapas: Planejamento (P), Execução (D),

¹⁶⁵MURICI e CHAVES, 2013, p. 29.

¹⁶⁶PERIARD, Gustavo. **O ciclo PDCA e a melhoria contínua.** Disponível em <http://www.sobreadministracao.com/o-ciclo-pdca-deming-e-a-melhoria-continua/>. Acesso em 3 de janeiro de 2019.

Verificação (C) e Ações corretivas/Padronização (A).”¹⁶⁷As iniciais são da tradução dos termos originais de língua inglesa: *planning, developing, checkingaction*). Nesse ciclo o foco está na melhoria contínua dos processos.

Já “o ciclo SDCA tem por função manter os resultados que foram melhorados no PDCA ou estabilizar aqueles que já estão satisfatórios no período.”¹⁶⁸ O “S” desse ciclo vem da palavra inglesa *Standardize* (Padronizar).

Os ciclos citados podem ser visualizados tanto nos processos educacionais como em resultados mensuráveis numericamente. Contudo, o ciclo de melhoria contínua pode ser exemplificado tanto nos processos quanto nas metas de resultados, uma vez que o de padronização pode ser melhor referenciado nos resultados. Isso porque, na educação, anualmente contamos com outras pessoas envolvidas na dinâmica, seja como estudante ou como docente, ou na gestão ou suporte. Estas pessoas “novas” no ambiente provocam contínua necessidade de revisar e adaptar os processos. Além disso, mesmo que se pudesse permanecer com todos os sujeitos no ambiente escolar, algo novo acontece com estes, seja relacional, orgânica, psico ou socialmente. Ou seja, se as pessoas são diferentes, os ciclos precisam de adaptações contínuas.

Esses ciclos, especialmente o de melhoria contínua, inspiraram o Planejamento Estratégico (PE) da Rede Marista, dos 18 colégios onde os responsáveis pelos estudantes e pelas estudantes pagam mensalidades, e um planejamento conjunto para todas as unidades sociais.

A Rede Marista de Colégios e Unidades Sociais iniciou seu Planejamento Estratégico em 2012, vislumbrando o processo até 2022, ou seja, 10 anos de atuação. O início do planejamento foi formativo, uma vez que a linguagem estratégica de gestão ainda não fazia parte do cotidiano das unidades dessa rede. Para facilitar o acompanhamento, foi iniciado o planejamento por grupos de escolas, em um total de três, e, ao final, o PE das unidades sociais em 2015.

As duas escolas consideradas na pesquisa fizeram parte do G9 – grupo de nove escolas com menor número de estudantes, sendo o terceiro grupo de escolas a realizar o PE. Na primeira metade do processo (2012 – 2017) havia um projeto que estava tanto no Planejamento das escolas quanto no de Rede: a implantação do documento “Matrizes Curriculares do Brasil Marista”, tratado também como reestruturação curricular.

¹⁶⁷MURICI e CHAVES, 2013, p. 41.

¹⁶⁸MURICI e CHAVES, 2013, p. 116.

4.4 GESTÃO E ETHOS MARISTA

No documento “O diretor Marista e sua gestão a serviço da missão¹⁶⁹” não há uma separação entre os termos direção e gestão, uma vez que o documento se preocupa em dar orientação quanto a capacitação do diretor e da diretora. Porém, claramente há uma inserção deste movimento formativo dentro do contexto do Instituto Marista. Ou seja, o enfoque apresentado está na continuidade da missão para além do negócio. Há sim uma precaução quanto a sustentabilidade, mas em vistas de promover a missão institucional.

A missão de um Diretor Marista é liderar os processos de gestão escolar para que se conheça e ame Jesus, ao estilo de Maria, como primeiro responsável do legado de São Marcelino Champagnat entre as crianças e os jovens, e garantir qualidade educativo-evangelizadora e sua sustentabilidade considerando os cenários do mundo contemporâneo, nossa integração eclesial e fazendo da escola um espaço profético de formação integral, promoção humana e garantia dos Direitos Humanos, em especial da infância e da juventude.¹⁷⁰

O mesmo documento ressalta a importância de que diretoras e diretores se apropriem da leitura dos cenários contemporâneos, sejam educacionais, ou mais amplos e que promova, a partir do contexto, a promoção de planejamentos estratégicos. São exigências da realidade em que vivemos, certamente diferente do período de início das primeiras escolas maristas.

O grande destaque do documento, contudo, se encontra na motivação para a continuidade da educação iniciada por Champagnat, bem como do porquê realizar os processos como se fazem. Percebe-se que educação integral e direitos das crianças e adolescentes, tão presente no documento para os diretores e diretoras das Américas, são inspirações cristãs.

A integralidade, referenciada ao longo do texto por várias ocasiões, como atributo fundamental de vários princípios maristas, também se faz presente ao falarmos de gestão. Murad¹⁷¹ ressalta que espiritualidade e gestão não são antagônicos. Aliás, podem estar juntas para evocar uma atuação sistemáticas e integrada, que valorize as pessoas, o meio ambiente e os valores presentes nos processos. Superando uma visão dualista em que se atua com foco nos lucros ou se prioriza a missão institucional.

“Vigiem e rezem, para não caírem na tentação, porque o espírito está pronto, mas a carne é fraca.”¹⁷² É possível atuar contemplando diferentes aspectos de nossa vida. A

¹⁶⁹ SUBCOMISSÃO DE FORMAÇÃO DE DIRETORES MARISTAS DAS AMÉRICAS. **O diretor marista e sua gestão a serviço da missão.** [S/l]: impresso, [s/d].

¹⁷⁰ SUBCOMISSÃO DE FORMAÇÃO DE DIRETORES MARISTAS DAS AMÉRICAS, s/d, p. 28.

¹⁷¹ MURAD, 2007, p. 130.

¹⁷² A BÍBLIA Sagrada, 1990, Mt, 26, 41.

valorização de apenas um dos aspectos da dualidade não efetiva a missão institucional. A atuação integrada – vigiar e orar – representa a gestão complexa marista.

Por escola católica entende-se aquela que é dirigida pela autoridade eclesiástica competente ou por pessoa jurídica eclesiástica pública, ou que a autoridade eclesiástica reconhece como tal, mediante documento escrito (Código do Direito Canônico, 803, 1). A instrução e a educação na escola católica devem fundamentar-se nos princípios da doutrina católica; os mestres devem distinguir-se pela retidão de doutrina e probidade de vida (Código do Direito Canônico, 803, 2). Nenhuma escola poderá usar o título de escola católica sem o consentimento da autoridade eclesiástica competente.

A escola católica nasce com a pretensão de ser parte da missão da Igreja. Ela é, deste modo, meio privilegiado para a formação integral do ser humano. Ao mesmo tempo em que educa, voltada para a cultura e a construção da sociedade em geral, é também parte integrante da missão da Igreja e lugar de evangelização, de autêntico apostolado e de ação pastoral.¹⁷³

A formação e a promoção integral deve ser o grande balizador de toda análise e critérios da educação confessional católica, conforme analisa Balbinot¹⁷⁴ sobre o Documento de Aparecida¹⁷⁵. O autor ainda indica três grandes desafios do documento quanto ao ensino católico:

1) Formar e promover integralmente todas as pessoas que se envolvem com a comunidade escolar, de forma mais direta e intencional, os alunos, novas gerações que vivem intensamente o tempo da educação formal.

[...]

2) Trabalhar as disciplinas que compõem o quadro curricular, de modo a mobilizar os saberes intimamente relacionados a valores e espiritualidade.

[...]

3) Ativar o dinamismo espiritual das pessoas para a liberdade ética e a alegria do evangelho.¹⁷⁶

Vigiar e orar, ou o desafio da atuação integral permanente está presente no debate da educação confessional. Balbinot¹⁷⁷ destaca que a gestão é um imperativo da vida humana, no momento em que as pessoas se perguntam sobre seus sentidos da e para a vida. Gestar suas questões do projeto pessoal de vida, seus sentidos, suas vontades e suas atuações no mundo, considerando as diferentes dimensões humanas, exige gestar integralmente.

Esta perspectiva de atuar no mundo, quando acrescida da espiritualidade cristã, afirma Balbinot, indica uma missão. “A gestão cristã, portanto, cumpre sua finalidade quando consegue traduzir nos seus processos o encontro do movimento humano com o divino.”¹⁷⁸ Gestão integral colocada a serviço do mundo.

¹⁷³ JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Pastoral Escolar: conquista de uma identidade. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 19.

¹⁷⁴ BALBINOT, Rodinei. Gerir a escola católica com espiritualidade. São Paulo: FTD, 2015, p. 14.

¹⁷⁵ O Documento de Aparecida reúne as principais conclusões da V Conferência Episcopal Latino-Americana e do Caribe, realizada em Aparecida – Brasil, em 2007, sendo a última realizada até o momento.

¹⁷⁶ BALBINOT, 2015, p. 15 – 16.

¹⁷⁷ BALBINOT, 2015, p. 25.

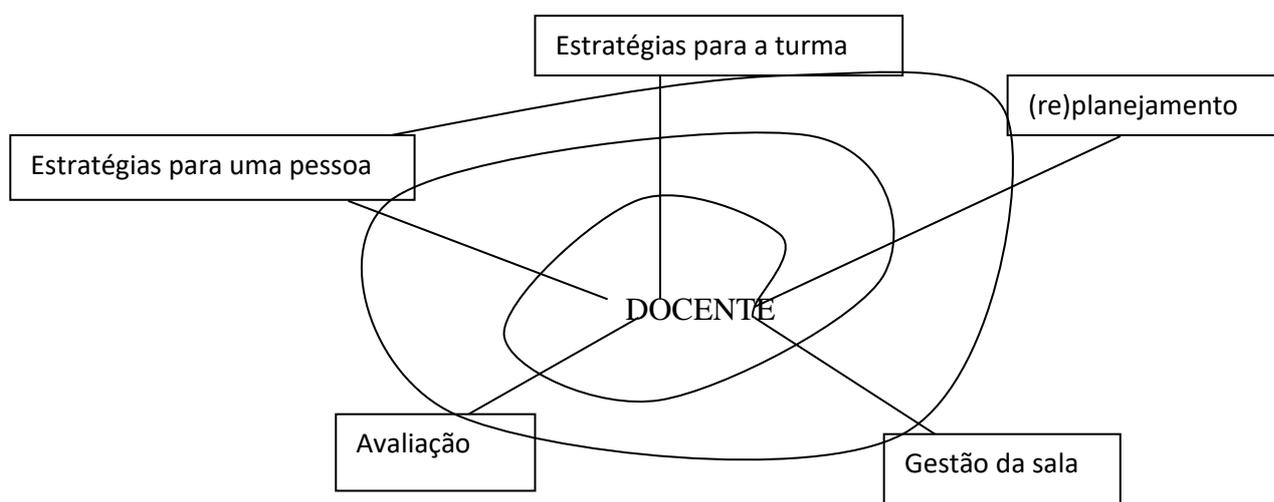
¹⁷⁸ BALBINOT, 2015, p. 31.

4.5 GESTÃO DA APRENDIZAGEM

No ambiente escolar a gestão da aprendizagem acontece quando todas as atenções, dos diversos setores e sujeitos estão focados no desenvolvimento das e dos estudantes. A gestão pedagógica “consiste no processo de mobilização e articulação de pessoas e de recursos de diversas ordens para a promoção de resultados devidamente compreendidos, envolvendo metodologias ativas e participativas voltadas para a promoção da formação e aprendizagem dos alunos.”¹⁷⁹

Lück também ressalta que o processo de ensino e de aprendizagem é, por essência, um movimento de gestão. Aos docentes cabe boa parte desta responsabilidade de gestão, que engloba desde a dinâmica de sala de aula em si, bem como o monitoramento da efetiva aprendizagem de cada estudante por meio do processo de avaliação, que subsidia o (re)planejamento, indicando quais estratégias a serem usadas com a turma, ou com um determinado estudante ou uma estudante em específico. “O trabalho do professor envolve, desse modo, habilidades de gestão pelas quais se torna capaz de articular os elementos interatuantes no ambiente pedagógico, na orientação efetiva da aprendizagem de seus alunos.”¹⁸⁰

Figura 6: (Re)planejamento e estratégias de aprendizagem



Fonte: do autor.

¹⁷⁹ LÜCK, 2014, p. 22.

¹⁸⁰ LÜCK, 2014, p. 32.

Uma vez que esses elementos estejam dialogando entre si em um movimento consciente da professora e do professor, pode-se afirmar que acontece a gestão da aprendizagem.

Sempre em movimento crescente em que um elemento influencia o outro, ao mesmo tempo em que é influenciado, a gestão, mesmo que complexa, acontece quase que simultaneamente entre estes elementos, apesar de um ou outro momento um deles estar mais em evidência. A dinamicidade dessa gestão da aprendizagem indica, da mesma forma, um currículo igualmente em movimento.

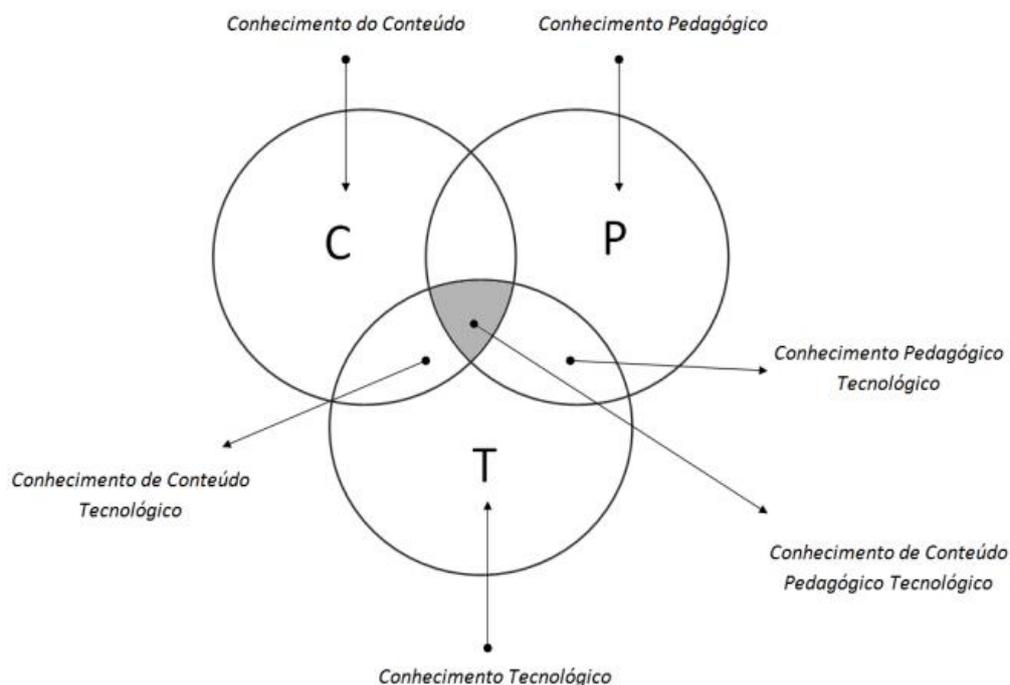
Em um movimento de escola com currículo exclusivamente tradicional podemos relacionar sua prática a uma aprendizagem que era inquestionável, “normal” e imutável. A concepção de currículo crítico e pós-crítico, bem como toda a complexidade e dinamicidade que a (pós) Modernidade trouxe à sociedade e, conseqüentemente, à escola, proporcionou o pensar sobre quais são os conhecimentos e metodologias que estão pautadas nas salas de aula.

Na compreensão de currículo, conhecimentos e escola em constante “movimento”, há de se identificar aprendizagens constantes e mutáveis. No currículo exclusivamente tradicional há um percurso óbvio do planejamento docente, bem como da aprendizagem discente. Como os discentes aprendem sempre no mesmo ritmo e da mesma forma, o planejamento docente pode se repetir, ano após ano, com diferentes crianças.

Na dinâmica escolar que se compreende na contemporaneidade, é necessário pensar sobre as formas de gestar as aprendizagens, uma vez que se identifica que os sujeitos são únicos, e os conhecimentos e processos são mutáveis.

Há um modelo de compreensão de conhecimentos docentes, que ajuda a pensar as diferentes conexões necessárias para o planejamento cotidiano, o modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), sistematizado por Mishra e Koehler.

Figura 7: Modelo TPACK



Fonte: COUTINHO

Modelo TPACK (adaptado de MISHRA & KOEHLER, 2006, p. 1025) Em termos teóricos, e segundo Koehler e Mirsha (2008), o TPACK resulta da intersecção de três tipos diferentes de conhecimento:

- O PedagogicalContentKnowledge: ou seja, a capacidade de ensinar um determinado conteúdo curricular;
- O TechnologicalContentKnowledge: ou seja, saber seleccionar os recursos tecnológicos mais adequados para comunicar um determinado conteúdo curricular;
- O TechnologicalPedagogicalKnowledge: ou seja, saber usar esses recursos no processo de ensino e aprendizagem.¹⁸¹

O modelo TPACK aborda a intrínseca relação entre conteúdo, metodologia e tecnologia a serviço da aprendizagem. Coutinho relaciona tal modelo com o uso cada vez mais contínuo das Tecnologias da Informação no ambiente escolar. Contudo, pelo termo “tecnologias” pode-se referir, também, a vários outros recursos construídos a fim de servir a aprendizagem, como livros, jogos de tabuleiro, bolas, microscópios, entre outros.

A proposta do TPACK, segundo a autora, “retoma” e “amplia”¹⁸² a ideia de Shulman, que definia atuação docente como um misto de equilibrar a preocupação pedagógica e de conteúdo. A proposta do modelo acrescenta às duas preocupações de Shulman o diálogo com a tecnologia: que recursos podem auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem de

¹⁸¹ COUTINHO, Clara Pereira. TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa. In: **Paideia: revista científica da educação a distância**. Vol 2, n4, jul 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13670/3/TPACKCCoutinho.pdf>> Acesso em: 11 de julho de 2018, p. 6.

¹⁸² COUTINHO, 2011, p. 5.

determinado conteúdo? Assim, se integra os três conhecimentos que devem compor a atuação docente.

O modelo proposto por Mishra e Koehle(2006) [...], assenta na ideia de que a integração das TIC no currículo resulta de uma mistura balanceada de conhecimentos de conteúdo, de conhecimento pedagógico e de conhecimento tecnológico, sempre adaptados aos contextos e especificidades dos aprendentes. Este modelo salienta, assim, o papel da tecnologia na sociedade pós-moderna, adaptando o modelo de Shulman (1986), a fim de acomodar a componente tecnológica necessária ao conhecimento profissional docente da atualidade. O saber docente que se caracteriza por múltiplas dimensões e envolve constantes desafios.¹⁸³

O modelo ajuda a dimensionar que não basta apenas um tipo de conhecimento para que a aprendizagem aconteça. Por exemplo: não basta só usar um bom microscópio para entender o que são células; ou mesmo que o conhecimento esteja todo só com o docente; ou mesmo que a professora ou professor saiba conduzir uma boa dinâmica de aula. É necessário integrar os três aspectos.

O arcabouço conceitual TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge, ou Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo) foi construído a partir da teoria de Shulman (1986) acerca do PCK (Pedagogical Content Knowledge, ou Conhecimento Pedagógico do Conteúdo), para descrever como a compreensão dos professores sobre as tecnologias educacionais e o PCK interagem para produzir um ensino eficaz com a tecnologia. O objetivo do TPACK é ajudar a responder à questão: que tipo de conhecimentos e habilidades é necessário para o uso eficiente da tecnologia na prática docente? As raízes do TPACK remontam a um antigo debate acerca do que é principalmente necessário para o professor: o conhecimento do conteúdo (como a sua compreensão de matemática ou de ciências) ou o conhecimento pedagógico (uma compreensão genérica de questões acerca da aprendizagem, gerenciamento da sala de aula, desenvolvimento e implementação de atividades e avaliação do estudante) (KOEHLER e MISHRA, 2009). Shulman (1986) aborda essa dicotomia introduzindo a noção do PCK, definido como “a forma particular de conhecimento do conteúdo, que inclui os aspectos mais pertinentes para o ensino do conteúdo” (p.9).¹⁸⁴

Koehler e Mishra¹⁸⁵, que desenvolveram a proposta TPACK, identificam um fluxo no conhecimento que precisa ser evidenciado, o da tecnologia. Para os autores, os conhecimentos, tanto pedagógicos quanto de conteúdo são utilizados de forma instrumental para acessar as tecnologias. No entanto, há também os saberes tecnológicos, que precisam ser considerados. O acesso à tecnologia não é um fim dos demais conhecimentos, mas, juntos,

¹⁸³NOGUEIRA, F., PESSOA, T. e GALLEGOS, M. Desafios e oportunidades do uso da tecnologia para a formação contínua de professores: uma revisão em torno do TPACK em Portugal, Brasil e Espanha. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.4, n.2, 2015, p. 4.

¹⁸⁴ VIEIRA, Maristela C. Docência em tempos digitais: análise do perfil e da ação do professor frente às tecnologias em cenários escolares. Tese (Educação) – UFRGS. Porto Alegre, 2017, p. 81.

¹⁸⁵ MISHRA, P.; KOEHLER, M. Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), pp.1017-1054, 2006, p. 1025.

conhecimento tecnológico, pedagógico e do conteúdo redimensionam-se, e desvelam os saberes de forma mais profunda e complexa.

Tanto Coutinho como Nogueira, Pessoa e Gallego defendem que este diálogo das três dimensões (o centro da proposta TPACK) deve compor a formação docente, de forma espiral, que considera o aumento da complexidade dos diferentes elementos. Esta forma de capacitar os docentes levará a um planejamento mais complexo, completo e inovador. Uma aula com recursos tecnológicos, pedagogicamente planejada, considerando o conteúdo, tem mais chances de sucesso da aprendizagem das e dos estudantes. Articular estas dimensões coloca os docentes num papel de mediador e mediadora ou mesmo facilitadora e facilitador, de uma forma mais dinâmica.

Lück afirma que um dos principais desafios na gestão escolar é compreender que todas as pessoas ali envolvidas são responsáveis pela aprendizagem das e dos estudantes:

Gestão é processo de mobilização e articulação do esforço de pessoas, coletivamente organizadas, de modo a promoverem objetivos em comuns, envolvendo a articulação e integração de diferentes elementos necessários a essa realização, inclusive a realização de impasses, dificuldades e tensões relacionadas comumente a esse processo e esforço. O conceito de gestão tem como pressuposto o entendimento de que são as pessoas que promovem transformações e realizações e que sua atuação, para ser efetiva, necessita superar as tendências do imediatismo e resultados superficiais, à fragmentação e ao reducionismo, à mecanização e formalismo burocratizantes, ao comodismo e omissão, dentre outros aspectos, o que alcança mediante a consciência dos desafios do processo em questão, em todas as suas dimensões e expressões.¹⁸⁶

Lück apresenta a escola como um organismo vivo, com uma dinâmica que envolve a compreensão e a forma de fazer, ou mesmo de se relacionar com os processos educacionais. No livro “Gestão da cultura e do clima organizacional da escola”, a autora coloca a pessoa a frente da direção como possível influenciadora desses movimentos.

Um texto baseado em estudos sobre o trabalho do diretor escolar (Office of Educational Research and Improvement, 1999) identifica que o diretor da escola, como seu líder, não apenas influencia, mas também molda o modo de ser e de fazer. E pode fazê-lo tanto positivamente no que se refere à realização das responsabilidades educacionais da escola, como negativamente, na medida em que deixa de oferecer os necessários balizamentos, correções de rumos e marcações educacionais aos fazeres espontâneos da coletividade escolar.¹⁸⁷

A autora ainda identifica a gestão da cultura escolar¹⁸⁸ como grande desafio da diretora e do diretor, o que oportuniza exercitar sua liderança, bem como ter maior clareza para propor ações para a unidade. Ao estar alheio ao que as pessoas acreditam e como elas compreendem

¹⁸⁶ LÜCK, 2014, p. 35.

¹⁸⁷ LÜCK, 2011, p. 22 – 23.

¹⁸⁸ Clima e cultura para a autora diferenciam em vários aspectos. Dentre eles destaca-se a temporalidade dos processos. Enquanto cultura tem um caráter duradouro, o clima tem uma perspectiva mais transitória. Cf. LÜCK, 2011, p. 78.

a escola, o planejamento corre sério risco de não somar, ou mesmo não ter efeito positivo, ou até prejudicar a comunidade escolar.

A cultura consiste, pois, no modo real de ser e de fazer da escola, isto é, em sua personalidade coletiva, que é constituída a partir de como as pessoas, em seu conjunto, pensam e agem. Vários aspectos expressam a cultura, dentre os quais:

- i) a dinâmica global da escola;
- ii) o papel profissional assumido por seus atores e a relação deste com o papel social da escola na comunidade;
- iii) os processos de comunicação e relacionamento interpessoal adotados;
- iv) o uso e o cuidado com os espaços;
- v) a disposição e o uso de artefatos e objetos expostos em seus vários ambientes, indicativos do que é julgado importante por seus profissionais e do que pretendem reforçar e orientar;

Enfim, a cultura organizacional da escola se refere a tudo que diz respeito às práticas interativas manifestadas de modo a constituir-se em regularidades, e que, portanto, ao mesmo tempo expressam e condicionam seu modo de ser e de fazer, peculiaridade e singularidade do estabelecimento de ensino.¹⁸⁹

Na gestão da cultura escolar torna-se essencial ser debatida no conjunto da tese como um todo e, especialmente, no capítulo que aprofunda a gestão, uma vez que este elemento surpreendeu na análise dos dados categorizados. Ao analisar os dois grupos de adultos respondentes aos questionários (docentes e pessoas da gestão) ambos responderam esperar que as e os estudantes aprendessem diferentes saberes, como acadêmicos, relações, projeto de vida, valores e dinâmica social como um todo. Expectativas confirmadas quando as e os jovens respondem sobre o que mais aprendem, apontando elementos semelhantes, com destaque para os conhecimentos acadêmicos e os valores.

A inspiração das e dos adultos respondentes ao questionário relaciona-se ao carisma, missão institucional, documentos, etc. Neste sentido, as pessoas da gestão são mais profundas teologicamente e conseguem relacionar a missão fundante do Instituto Marista com a educação cotidiana realizada na unidade escolar onde atuam. Os professores e as professoras são mais técnicos, citando documentos, legislações, estudos e cursos realizados.

No entanto, as e os docentes conseguem detalhar as estratégias utilizadas para garantir sucesso naquilo a que se dispõe, já as pessoas da gestão se utilizam de um repertório menor de estratégias e poucas delas se relacionam com suas intencionalidades (aquilo que gostariam que as e os estudantes aprendessem na escola marista). Contudo, os e as jovens dizem estar aprendendo estes diferentes saberes. Como isso ocorre? Porque isso ocorre?

Uma possibilidade é justamente pensar, com Heloisa Lück, num gestor e numa gestora que coordenam uma cultura escolar de aprendizagens integrais e que isso acontece de forma tão natural nas intencionalidades dos adultos que atuam naqueles espaços, que não se precisa

¹⁸⁹ LÜCK, 2011, p. 72 – 73.

planejar. Isso está imbricado naturalmente de forma tão orgânica que ocorre junto àquilo que se é planejado.

Esse modo de “ser e de fazer”, nas palavras de Lück, também são educadoras. Não se trata aqui de lista de conteúdos, ou planejamento de habilidades e competências que se desejam desenvolver. Mas aquilo que está impregnado na rotina da comunidade escolar, na forma como as pessoas fazem as intervenções, em como priorizam determinados fatos ou reflexões, ou mesmo como ignoram outros. São as escolhas não-programáticas do currículo, mas que o compõem tanto quanto.

Lück ainda destaca que mesmo que sejam escolas de mesma Rede, em ambientes similares, com mesmos documentos institucionais, como o que embasa o planejamento curricular, cada comunidade tem sua cultura escolar. E há que se destacar essa perspectiva na análise dos dados obtidos dos questionários: os dados indicam uma forte influência da cultura escolar como educadora em ambas as escolas, mas o detalhamento acerca de como isso ocorre, apesar de similaridades, são específicas.

Na “escola A” as pessoas da gestão e docentes preocupam-se em relacionar elementos do carisma marista ao cotidiano, incitando processos e formações. E isso aparece da mesma forma nas respostas dos e das estudantes, quando destacam um ambiente educador em processo constante.

Além de todos os conhecimentos adquiridos na sala de aula, uma coisa que eu aprendi/aprendo muito são os valores, desde pequena, e nesses últimos anos com a PJM. Acredito que seja o principal diferencial, é como se fosse a tua família. O fato de podermos vir à escola nos turnos contrários também merece destaque, pois perdemos aquela visão monótona do colégio, e no fim acaba sendo prazeroso.¹⁹⁰ Sem dúvida são os valores de vida. O colégio se preocupa, não só com o estudante, mas principalmente, com o ser humano. Dessa forma, entendo que conteúdos são passageiros, mas o calor humano, o relacionar-se com o outro permeado pelo respeito é o principal legado do colégio aos estudantes.¹⁹¹

Ao mesmo tempo em que a cultura escolar também é evidente na “escola B”, a forma como ela é citada aparece específica: as pessoas, tanto adultos quanto estudantes, falam de elementos que sempre foram assim, e que devem ser respeitados.

“Além de conteúdo o que mais eu aprendo é como respeitar e tratar o próximo, as atitudes que um marista tem que ter”.¹⁹² “Eu = pessoa. Os conhecimentos mais importantes estão voltados para o ser humano. Viver e aprender a fé. Uma visão cristã que envolva

¹⁹⁰ Estudante, Escola A, 2016.

¹⁹¹ Professor, Escola A, 2016.

¹⁹² Estudante, Escola B, 2016.

humildade, simplicidade e a modéstia. Aprendem práticas solidárias para levar a vida inteira, tendo sempre como exemplo, nós, professores”.¹⁹³

Mesmo com os destaques das aprendizagens integrais para uma vida toda, na escola B se destaca uma questão de temporalidade, como “levar para a vida inteira” e responsabilidade, como “atitudes que um marista tem que ter”.

As aprendizagens que acontecem em uma escola, ou àquilo ao qual se propõem, não pode ser reduzido exclusivamente aos documentos institucionais ou as propostas oficiais. O valor agregado pelas pessoas com o passar do tempo, como a forma de dinamizar algo, que são específicas de cada comunidade educativas porque só lá determinado conjunto de sujeitos se encontram, e constroem uma história específica, garantem características únicas.

Lück ainda destaca em seu livro que a cultura escolar é dinâmica. Aqui há uma forte influência das pessoas em geral que agregam ou deixam de pertencer ao grupo, bem como da capacidade dos gestores e das gestoras de se apropriarem e influenciarem esta cultura.

A autora compara esta temática a um iceberg: o que é evidente no cotidiano é apenas 10% da cultura escolar, o restante está submerso. Assim, obviamente, vem a pergunta: como saber se o que se identifica é causa, consequência ou somente uma parte da cultura?

Quando trata exclusivamente da gestão da aprendizagem, Lück¹⁹⁴ retoma a ideia de escola como um organismo dinâmico, porque feito de pessoas. As relações, específicas de cada realidade, uma vez que cada escola possui sujeitos únicos, fazem parte da dinâmica da aprendizagem. A cultura escolar e as relações interpessoais no contexto escolar fazem ressaltar que a aprendizagem é bem mais que um único aspecto, como o acadêmico. Além de saberes e habilidades de diferentes fontes e aspectos da vida humana, cultura e relações interpessoais reforçam a compreensão de que a gestão escolar precisa considerar os sujeitos em sua inteireza e dinamicidade. Se estes aspectos ficarem excluídos da gestão, ela ficará falha.

Seja com a cultura e as relações interpessoais, seja pelas competências ético-estéticas da Rede Marista, ou pelas sócio emocionais da BNCC, como tornar estes aspectos mensuráveis, ou palpáveis para serem avaliados? É possível ter diretrizes concretas para estes elementos? Como fazer gestão destes aspectos sem orientações concretas?

Também, há de se considerar a gestão dos afetos¹⁹⁵. Como as e os estudantes são afetados por nós? Como eles percebem nossa comunicação e atuação? O que provocamos

¹⁹³ Professor, Escola B, 2016.

¹⁹⁴ LÜCK, 2014, p. 42.

¹⁹⁵ LÜCK, 2014, p. 53.

neles? A aprendizagem em sala de aula é fruto deste contato interpessoal, assim, também precisa ser considerado na gestão.

“Gestão da aprendizagem é processo de articulação e integração em processo integrado e consistente de componentes que, isolados ou desconsiderados, deixam de convergir para bons resultados do processo.¹⁹⁶” Unir todas as dimensões e processos é focar no aprendizado dos sujeitos em sala de aula.

Nos questionários aplicados às pessoas da gestão e docentes nas duas escolas, haviam perguntas relativas à avaliação da aprendizagem, como pode ser observados no Anexo A. estas questões, contudo, não foram categorizadas. E isso se deve ao motivo de que as respostas obtidas por ambos os públicos, reproduziram a organização da avaliação acadêmica da aprendizagem. Houve sim evidências de preocupação com os sujeitos que não apresentam bons resultados, ou mesmo não acompanham tal processo. Contudo, ainda tendo como base a avaliação acadêmica.

Desta forma, se a percepção de todos os públicos que responderam aos questionários está bastante alinhada aos documentos institucionais quanto aos tipos de aprendizagens desenvolvidas; na avaliação da aprendizagem ainda a atenção das pessoas adultas da escola está voltada para o cognitivo.

Efeito possível de uma preocupação cultural com avaliações de larga escala/avaliações externas ou, também, com a dificuldade que é estabelecer métricas e procedimentos para mensurar e acompanhar outros tipos de aprendizagens das e dos estudantes. Mesmo assim, poderiam ter sido recordados nas respostas aspectos como “percentual de frequência”, “quantidade de horas de voluntariado ou projetos de liderança”, “adesão a clubes/atividades extracurriculares oportunizadas pela escola”. Estes elementos, mesmo que ainda não garantam a subjetividade da avaliação integral, poderiam contribuir com um acompanhamento mais sistêmico e complexo aos estudantes.

4.6 OS IMPACTOS DA GESTÃO NAS ESCOLAS PESQUISADAS

A gestão dos processos pensados pelas pessoas da gestão e por docentes, e como estes impactam as aprendizagens dos e das estudantes, pode ser analisada a partir dos questionários respondidos. Os adultos que responderam aos questionários possuem um amplo repertório de estratégias destinadas ao desenvolvimento das aprendizagens das e dos estudantes. A lista das

¹⁹⁶ LÜCK, 2014, p.44.

estratégias identificadas pelas professoras e pelos professores são mais extensas, há um número significativamente maior que a dos gestores e gestoras. O que há de comum, porém, é que a grande maioria das estratégias listadas está direcionada ao desenvolvimento de habilidades acadêmicas.

A estratégia mais citada considerando pessoas da gestão e docentes, diz respeito a contextualização, a preocupação de vincular os conhecimentos com a vida dos e das estudantes. Esta estratégia, parte integrante de algumas metodologias ativas, como sequências didáticas e resolução de problemas, pode indicar aprendizagens para além dos saberes tradicionais.

As respostas das pessoas adultas não vincularam a contextualização com outras aprendizagens. Porém, isso aparece nas respostas dos e das estudantes.

Além dos conteúdos de aula os valores maristas, a como se comportar na sociedade e as melhores formas de estudar e aprender afim de ajudar-nos no futuro. Matérias como matemática, física, química, filosofia, sociologia, religião, literatura além de serem minhas favoritas, são muito bem explicadas. Consigo associar mais fácil o mundo ao meu redor.¹⁹⁷

Para além de ser uma estratégia que desperta interesse, ou possibilita que as e os estudantes relacionem vários conceitos, a contextualização também oportuniza que a pessoa se coloque por inteiro. Quando a situação é real, próxima à vida dos sujeitos, mobilizam-se afetos, relações, valores, estratégias e diversos saberes. Assim, o fato dessa ser a estratégia mais comum utilizada, e também percebida pelos e pelas estudantes, demonstra que ambas escolas pesquisadas se dedicam a processos de ensino e de aprendizagem reais, de um mundo concreto, que as e os estudantes encaram e se envolvem desde já.

Esta característica também se relaciona com um outro dado que chama a atenção de forma significativa: os docentes dinâmicos. Ao responderem a questão “com quem você mais aprende”, se esperava inicialmente que as e os jovens respondessem identificando públicos de maneira geral, como “docente”, “membros da equipe diretiva”, “colegas”, etc. Porém, recebeu destaque um público que foi “qualificado” pelas e pelos estudantes: os professores dinâmicos e as professoras dinâmicas.

Superando a compreensão de aulas com “dinâmicas formatadas”, com uma “moral” ao final, os docentes citados como “dinâmicos” são aqueles que empregam diferentes técnicas ao longo de suas aulas. “[aprendo] com os professores principalmente, que buscam diversas

¹⁹⁷ Estudante, Escola B, 2016.

formas de transmitir seus conhecimentos, fazendo além de aulas teóricas, dinâmicas. Além disso, as tecnologias também são bastante utilizadas pelos mesmos.”¹⁹⁸

O destaque ao “docente dinâmico” relacionado ao uso de diferentes técnicas em sala de aula, adquire bastante sentido quando se analisa as respostas da questão “como você mais aprende”, respondido pelas e pelos estudantes. Os dados apontam estudantes em grande parte sinestésicos, mas também visual-motores, visuais e auditivos. Assim, faz bastante sentido, em uma sala de aula com diferentes formas de aprendizagem de estudantes, que, os docentes com maior destaque são aqueles que variam a dinâmica de sala, contemplando tais aprendizagens. Vale ainda ressaltar quanto a isso que, se por um lado há um número significativo de estudantes que se identificam como sinestésicos, os professores e as professoras pouco citam as aulas “práticas”.

Algumas outras estratégias docentes citadas além da contextualização, como problematização, pesquisas, metodologias ativas de um modo geral, oportunizam uma maior interação das e dos jovens com outros sujeitos da escola, para além da professora e do professor. O destaque para estas estratégias fica evidente quando outros grupos de pessoas são citados na pergunta “com quem mais aprende”. Além dos docentes em geral, ou das professoras e professores dinâmicos, aparecem “colegas” e outras pessoas que compõem a comunidade escolar, como a equipe diretiva ou setores de apoio.

Na “escola A” o destaque dos e das “colegas” se relaciona em sua maioria ao espaço de sala de aula ou a trabalhos; já na “escola B” os e as “colegas” também adquirem destaque nos grupos de estudos. Mas há uma percepção interessante, pelo público de ambas as escolas, de que se aprende com todos e todas, em todos os ambientes e oportunidades. O que novamente reforça o conceito de Lück, de uma cultura escolar. No caso destas duas escolas, uma cultura de ambientes e comunidade aprendente.

Se retornarmos aos dados categorizados nas respostas de pessoas docentes e de gestão, poderemos perceber que os conteúdos abordados são diferenciados quanto a sua classificação, consolidando uma educação integral. Porém, tanto as tecnologias quanto as metodologias se voltam quase que exclusivamente a subsidiar os conteúdos acadêmicos, negligenciando, em grande parte, os ético-estéticos, políticos e pastorais.

A capacidade do gestor de conhecer e compreender o clima e a cultura organizacional da escola corresponde à sua possibilidade de agir efetivamente como líder e orientador do trabalho escolar para a viabilização de objetivos educacionais de elevado valor social, tendo como foco os interesses e necessidades de formação e aprendizagem de seus alunos.¹⁹⁹

¹⁹⁸ Estudante, Escola B, 2015.

¹⁹⁹ LÜCK, 2011, p. 42.

Lück afirma que quanto mais intencionalidade clara tiver a diretora ou o diretor escolar na gestão na cultura, mais as aprendizagens serão significativas. Isso porque os saberes serão gestados em um todo orgânico da comunidade e não ficarão à mercê de processos aleatórios.

Nesta intencionalidade das pessoas da gestão, notam-se aspectos bastante positivos no processo. Um deles, já destacado, refere-se à expectativa de que os e as estudantes aprendam integralmente, especialmente no que tange aos “valores”. Também, se percebe o andamento do projeto estratégico da Rede Marista Reestruturação Curricular, com desdobramento em todas as escolas – e, portanto, nas duas pesquisadas. Tal projeto, em suma, prevê um currículo que tenha por base o desenvolvimento de habilidades e competências, dinamizado por sequências didáticas²⁰⁰ ou projetos interdisciplinares²⁰¹. Vários termos relacionados a este projeto como “pesquisas”, “contextualização”, “metodologias ativas” e “participação do estudante” ficaram registradas.

Ao mesmo tempo, se percebem características muito próprias de cada instituição. Por exemplo, “as metodologias ativas” estão presentes na “escola A”, enquanto o “atendimento personalizado”, exclusivamente na “Escola B”.

Porém, se termos relacionados ao projeto de reestruturação curricular aparecem para as pessoas da gestão e aos docentes, ou a relação com os colegas aparecem para as professoras e os professores, como a interdisciplinaridade, atuação conjunta e conhecer outras práticas docentes, chama a atenção que as reuniões pedagógicas não são citadas como estratégias de gestoras e gestores. É possível promover uma reestruturação do currículo sem momentos coletivos? Ou será que estes momentos acontecem, só não estão explicitados nas estratégias?

[Espero que o e a estudante aprenda] Conhecimentos que ficam para a vida, valores, convivência, bem querer. Conhecimentos técnicos, pedagógicos em cada área do conhecimento. Nossos estudantes são muito bem trabalhados, pois temos profissionais comprometidos, ao mesmo tempo em que exigem, são afetuosos, preocupados com o bem dos estudantes.²⁰²

²⁰⁰ Quando o planejamento da situação problema acontece dentro de uma área do conhecimento.

²⁰¹ Quando o planejamento da situação problema acontece por todas as áreas do conhecimento de forma conjunta.

²⁰² Gestor, Escola B, 2015.

5. CONCLUSÃO

Experimento grande satisfação em derramar em seus corações a afeição de que está repleto o meu. Desejo com toda sinceridade que as graças do Senhor se derramem sempre com nova abundância sobre cada um de vocês. Agradeço o carinho de que dão mostras para comigo. Como quisera neste momento fazer-lhes sentir toda a força de minha mais do que justa gratidão! O que vocês exprimem não é aquilo que a gente em geral procura em tais circunstâncias expandir, num fluxo de palavras vazias de sentido. São antes benefícios de uma categoria bem superior. Quanta coisa temos recebido na Sociedade de Maria! Sem perder de vista o passado, vejamos se já não recebemos o cêntuplo que nos é prometido. Portanto, de que sentimentos de gratidão deveremos nós andar repassados!²⁰³

Propor-se a responder as perguntas problematizadoras e fundamentar as respostas com a história e o *ethos* do instituto marista, documentos institucionais, fundamentação teórica e a análise das respostas dos questionários é se propor a vivenciar a *práxis*. Tanto na perspectiva das próprias escolas pesquisadas, quanto de outras instituições confessionais. Uma pesquisa a partir das vivências da comunidade educativa de duas unidades oportuniza que elas possam aprofundar suas vivências, transformando parte de seu cotidiano em reflexão e conhecimento. Também, essa pesquisa pode se tornar parte de estudos que inspirem novas práticas.

Se olharmos pela perspectiva do próprio pesquisador, ela se coloca como um processo de *práxis*, já que envolve pesquisa da atuação em duas escolas. Assim, cumpre tanto seu papel acadêmico, quanto de enriquecer a caminhada de educador do pesquisador, influenciando sua atuação futura como pesquisador e educador.

Considerando a pergunta central da pesquisa, foi delineada a metodologia. Nessa, havia alguns limites que poderiam causar dificuldades na execução da tese, especialmente o critério de escolha das escolas que seriam pesquisadas e o formato de levantamento de dados dos e das estudantes. Um limite está intimamente relacionado a outro.

Não se encontrou uma pesquisa de larga escala, que utilize os mesmos critérios de avaliação para poder efetivar uma comparação entre escolas de uma mesma rede ou de redes diferentes, que tenham indicadores mapeados de educação integral. Estavam disponíveis avaliações como Enem, Prova Brasil ou outras específicas de redes de ensino, mas que tem como pauta central avaliar habilidades acadêmicas. Como desenvolver uma pesquisa que tem como fundamento teórico a educação integral, com escolas que tem ótimo desempenho comprovado exclusivamente no âmbito acadêmico?

A dificuldade de ter este critério de seleção, gerou uma outra implicação metodológica: a necessidade de se ter que perguntar aos e às estudantes acerca de suas

²⁰³CHAMPAGNAT, 1997, carta 238.

aprendizagens de forma ampla. Se existissem dados, com avaliações já consolidadas, não seria necessário fazer este tipo de questionamento. Bastaria pesquisar nos relatórios.

Assim, se precisava de escolas com bons resultados, nas avaliações que se tinha disponível, para contar com a percepção de estudantes que estavam aprendendo, para poder falar do que era essa aprendizagem. Este dilema gerou, inclusive, uma das hipóteses de pesquisa, de que teríamos identificado muito mais dados acadêmicos do que em outras dimensões humanas.

Contudo, não foi o que ocorreu de maneira exacerbada. Os dados obtidos apontaram aprendizagens em diferentes dimensões. Levantou-se uma riqueza de dados, respeitando os diferentes públicos que participaram. Ficou evidente que diversas aprendizagens estão na pauta das escolas pesquisadas.

Outra questão metodológica que merece ser evidenciada, diz respeito à opção da análise de discurso. Se esperava, inicialmente, que com a análise de discurso, se fosse identificar elementos diferentes ou contraditórios dos levantados na categorização. O que não ocorreu. Contudo, ela serviu para reforçar, ou mesmo ilustrar elementos fundamentais identificados. Algumas ausências foram percebidas, como da questão disciplinar, mas, também, algumas referências não explícitas, como a formação docente e a utilização de metodologias que privilegiem a integralidade das e dos estudantes.

A opção metodológica de escolher escolas com bons resultados de aprendizagens, especialmente do “efeito escola”, era focar nos impactos positivos, as estratégias que tem funcionado para promover a construção dos saberes pelos e pelas estudantes. Não se tinha a pretensão de que a pesquisa ficasse envolta em listar problemas, antes de chegar às estratégias, ou mesmo de talvez nem chegar a estas. Porém, a ausência da citação de problemas disciplinares em sala de aula, por qualquer um dos três públicos, remete a concluir a ausência destas dificuldades. Ao mesmo tempo, as respostas, especialmente das e dos estudantes, faz concluir que se trata de escolas com vínculos de autoridade por parte de docentes e corpo diretivo, uma vez que são citadas muitas frases de carinho para com as instituições e às pessoas, e o contrário, referente à rigidez e ao autoritarismo, não são descritas em momento algum.

Assim, a ausência deste tipo de dificuldade – a disciplinar – mesmo que não seja objeto principal da pesquisa, e que não apareça nos registros, parece ser elemento essencial para que as demais estratégias possam ser pensadas, realizadas e vivenciadas com sucesso. Não no sentido de que “antes” a escola disciplinou e “agora” os e as estudantes aprendem. Parece haver uma cultura da aprendizagem, onde a gestão da disciplina faz parte das reflexões e

intervenções em sala de aula, e onde os processos levam às aprendizagens. As duas escolas parecem representar “organismos vivos”, onde os ciclos se completam. Assim, todas e todos os sujeitos podem ser considerados gestoras e gestores das aprendizagens.

Algo que foi respondido pelos adultos da escola e que não mereceu um destaque foi a forma como tais sujeitos avaliam os processos de ensino e de aprendizagem (a pergunta do questionário para docentes e pessoas da gestão era “qual a metodologia de avaliação da aprendizagem?”). As respostas, de ambos os públicos, foram muito semelhantes. Foram transcritos nos questionários as avaliações que compõem as notas trimestrais das turmas. Ou seja, se evidenciou nessa resposta a falta de articulação dos instrumentos avaliativos que consideram habilidades acadêmicas e outras avaliações, que podem revelar outras habilidades das e dos estudantes. Poderiam ser considerados dados como a frequência às aulas, participação em atividades de voluntariado, registros disciplinares, dentre outros.

A restrição das oito pessoas que responderam os questionários a um único perfil de resposta demonstra uma limitação no debate acerca da avaliação educacional em nosso país, mas, também, como as escolas pesquisadas podem avançar na promoção da educação integral se conseguirem desenvolver ferramentas de avaliação de seus processos integralmente. O que, obviamente, não é uma tarefa fácil, nem simples.

Da mesma forma não está citado diretamente com destaque a formação docente. Professores e professoras citam as reuniões pedagógicas, onde normalmente acontecem as formações de forma coletiva. Porém, a ausência desse aspecto é muito evidenciada nas respostas das gestoras e dos gestores.

Ao longo do texto foram citados casos que referem experiências de sucesso de Minas Gerais, Ceará, Cuba e Chile. Todas elas colocam a formação docente como a grande estratégia que alterou rotas e foi determinante para alcançar bons resultados.

Um outro dado se alia a este: a citação de um número muito maior de estratégias por parte dos docentes sem mesmo algumas vezes coincidir com as estratégias dos outros colegas de profissão. Na perspectiva que este dado se alia à falta de formação docente nas respostas das pessoas adultas das escolas, se poderia afirmar que não há um alinhamento de estratégias. Por outro lado, a estratégia pode ser exatamente diversificar as estratégias, para atingir um maior número de estudantes, já que as pessoas aprendem de maneiras diferentes.

E ao olhar os dados de maneira positiva, pode-se observar dois movimentos que comprovam a existência de formação docente, independente dela ter sido citada nas respostas dos questionários. Uma delas diz respeito à referência de docentes e pessoas da gestão aos valores institucionais e ao carisma marista, o que demonstra conhecimento da temática.

Outro ainda, se relaciona com o projeto estratégico da Rede Marista chamado Reestruturação Curricular, que prevê, explicitando de maneira sintética, a implantação de um currículo por competências. Este movimento estratégico, iniciado em 2012, se difundiu justamente pela formação continuada docente, uma vez que um currículo nesta perspectiva era novidade para todos os sujeitos das escolas maristas. Assim, o fato de várias estratégias docentes citadas estarem relacionadas com a possibilidade de desenvolver competências de diferentes categorias, demonstra uma apropriação, tanto conceitual, como vivencial por parte de professoras e professores. Aqui destaca-se as estratégias contextualização, problematização, pesquisa e aulas práticas, como exemplo.

Das estratégias citadas pelas pessoas adultas que atuam na escola, em primeira vista, se identificam aquelas relacionadas às competências acadêmicas. No entanto, os estudantes e as estudantes são muito incisivos em suas respostas ao afirmarem que aprendem diferentes conhecimentos nas respectivas escolas. E aqui, se evidencia um dos dados mais pertinentes desta pesquisa: a aprendizagem integral nas escolas pesquisadas se dá de maneira sistêmica. Não há separação entre o momento de aprender academicamente, o momento de aprender “valores” e o momento de aprender sobre projeto de vida, por exemplo. O *espaçotempo* é o mesmo. E ele só é possível, ou fica mais intensificado, ao se perceber a existência de estratégias de aprendizagem que proporcionem diferentes relações.

Ao se problematizar acerca do desastre ambiental que aconteceu em Mariana - MG, em 2015²⁰⁴, surgem debates acerca dos conceitos de biodiversidade e mineração; mas, também, sobre qual o limite do lucro; a eficácia, ou não, da fiscalização dos órgãos públicos; e a solidariedade e empatia para com as pessoas afetadas diretamente; entre outros.

Ao se contextualizar a aula sobre movimentos migratórios, com uma reportagem qualquer acerca da entrada de venezuelanos no Brasil²⁰⁵, especialmente em 2018, são incorporados os conceitos de migração e fronteiras políticas; mas também da implicação das políticas públicas na vida das pessoas; se os brasileiros devem ou não acolher os imigrantes; qual o preço econômico, social e ambiental deste processo.

Além destas questões, vale destacar que propostas como esta propiciam que os sentimentos que tais situações geram nas e nos estudantes possam ser pauta das aulas.

²⁰⁴ SANTOS, Vanessa Sardinha dos. **Acidente em Mariana (MG) e seus impactos ambientais**. Disponível em: < <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/biologia/acidente-mariana-mg-seus-impactos-ambientais.htm>>. Acesso em: 21 de agosto de 2018.

²⁰⁵ **APÓS ataques, venezuelanos continuam a cruzar a fronteira do Brasil**: 'na Venezuela está muito ruim'. G1. Disponível em: < <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2018/08/20/apos-ataques-venezuelanos-continuam-a-cruzar-a-fronteira-do-brasil-na-venezuela-esta-muito-ruim.ghtml>>. Acesso em 21 de agosto de 2018.

Também, que a construção do argumento, tanto individual ou coletivo, além de exercitar a organização do pensamento, oportuniza que se aprenda a ouvir e a falar, respeitando os diferentes momentos, pessoas e posicionamentos. Construir coletivamente algo, ou ter a possibilidade de discordar publicamente, exercita os medos e as lideranças, bem como a desconstruir verdades absolutas.

Neste tipo de estratégia utilizada, tanto a pesquisa ou construção conceitual possibilita uma série de outras relações para além do acadêmico, como a própria dinâmica de aula em si. As pessoas são vistas e percebidas pelas suas falas ou seus silêncios; pelos posicionamentos ou omissões. É nesta complexa sala de aula, que o professor e a professora conseguem exercer seu papel mais de mediador e mediadora, possibilitando que habilidades e competências integrais sejam desenvolvidas, ao mesmo tempo em que respeitam os tempos e os processos das e dos estudantes.

A diversidade de estratégias citadas, especialmente pelas professoras e pelos professores, não é reducionista à aprendizagem de conteúdos. Há preocupações didáticas da aprendizagem do conteúdo, como aulas práticas e mapas conceituais, e preocupações com recursos tecnológicos para a uma melhor didática na aprendizagem dos conteúdos. Esses elementos vão ao encontro de processos de ensino e de aprendizagem mais complexos e de maior sucesso, como apresentado no modelo Tpack.

Com esses exemplos poder-se-ia citar outros, tanto referentes a esses casos, como outros tantos, nas diversas áreas do conhecimento, com estratégias de aprendizagens diferentes. Essa riqueza de possibilidades que está nas salas de aulas das escolas pesquisadas, não aparece sendo um movimento consciente dos professores e das professoras. “Minha conduta como cidadão (pai, membro de uma comunidade, profissional, colega...); Relações (afetivo, cognitivo, afetivo-cognitivo); Relações (teórico-prático. Prático – teórico).”²⁰⁶

A busca pelo envolvimento dos estudantes é constante e desafiadora; em muitos momentos percebe-se que as intencionalidades dos docentes nem sempre são comunicadas adequadamente. Porém, o envolvimento maior se dá principalmente com as estratégias que fazem sentido a eles; que oferecem possibilidades de reflexão e debate.²⁰⁷

Este tipo de escrita dos professores e das professoras que responderam os questionários é frequente. Há uma intencionalidade, mas não aparece em suas respostas uma relação do porque estão usando determinada estratégia e não outra, identificando que a opção consciente pela estratégia “X” garante que a turma se desenvolva integralmente. É bem

²⁰⁶ Professor, Escola B, 2016.

²⁰⁷ Professor, Escola A, 2017.

verdade que o contrário também não está registrado: que se utiliza a estratégia 'X' porque ela garante melhores resultados exclusivamente na dimensão acadêmica.

Desta maneira, o fato de não existir esta conectividade de forma evidente nas respostas dos docentes pode representar duas possibilidades: ou há a proposição destas estratégias de uma maneira que não seja totalmente consciente por parte de professores e professoras; ou que esta conexão entre a estratégia e suas intencionalidades sejam tão óbvias, que não seja preciso registrar.

De qualquer forma, as estratégias de ensino e de aprendizagem que são vivências, que oportunizam que a vida do e da estudante se vincule de alguma forma como o “tema” abordado na aula, são identificadas como as de maior sucesso. Elas aparecem nas respostas dos docentes e, também, na lista das e dos estudantes ao citarem “como” eles e elas mais aprendem.

Essas estratégias também possibilitam que a aula não esteja centralizada na professora e no professor. Há mais interação com outras pessoas. Isso está registrado nas respostas das e dos estudantes nos questionários, quando são questionados sobre “com quem” mais aprendem. A maior parte das respostas aponta diferentes públicos de maneira positiva na construção das aprendizagens, evidenciando a interação de diversas pessoas no desenvolvimento de aulas com essas estratégias, como colegas discentes, educadores e educadoras convidados e convidadas, etc.

A obviedade não dita explicitamente nas respostas, especialmente por parte dos adultos que atuam na escola, é uma marca na análise dos questionários: a questão disciplinar, a formação docente e a conectividade entre estratégias e a promoção do desenvolvimento de habilidades e competências integrais nos e nas estudantes. As três obviedades não explícitas parecem estar ligadas intimamente a outros dois elementos-destaques da pesquisa: o *ethos* institucional e a gestão da cultura escolar.

Pela categorização dos dados pode-se perceber que houve pouca variação dos dados entre os anos e entre as escolas, exceto algumas estratégias específicas de uma ou outra unidade. Essa pouca variação pode estar diretamente relacionada ao fato de ambas as escolas fazerem parte de uma mesma rede de ensino, com documentos institucionais idênticos, e que, apesar das peculiaridades de cada comunidade e do planejamento local, há um planejamento estratégico institucional. A aplicação dos questionários ao longo de três anos serviu para fortalecer percepções e dados.

Há uma preocupação com a vivência dos valores institucionais, que isso se encontre tanto no planejamento das ações, como na vivência cotidiana. A forma como ambas

comunidades vivenciam os valores maristas é muito peculiar. Pode-se afirmar, a partir da análise dos dados, que existe uma ligação direta entre aquilo que está no Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas com aquilo que as e os estudantes aprendem. Processos de ensino e de aprendizagem integrais estão acontecendo nas duas escolas.

Inclusive, um destaque importante a ser feito é que há uma fundamentação na história e na missão institucional para promover tal educação integral. O *ethos* norteia e inspira as pessoas, independente da função que desempenham na comunidade escolar. Essa clareza, inclusive está com as e os estudantes, que no senso comum estão situados como que alheios a qualquer processo formal.

Contudo, é possível perceber que as estratégias elencadas pelos adultos que atuam na escola não têm promovido, de forma tão evidente, essa aprendizagem. A vivência do *ethos* no formato de cultura escolar é o grande elo entre as “pontas” do processo (Projeto Político Pedagógico e aprendizagem das e dos estudantes).

Mesmo que seja possível que tais valores institucionais estejam tão claros que não precisem estar evidenciados, trazê-los à tona possibilitaria planejar estrategicamente mais formas de disseminá-los. Ou seja, se as escolas possuem uma boa aprendizagem integral, baseada no *ethos* institucional, tais aprendizagens poderiam ser ainda mais impulsionada caso seus processos estivessem mapeados estrategicamente.

As pessoas da gestão destacaram-se pela gestão da cultura escolar, voltada para as aprendizagens integrais. Professoras e professores aparecem, também, como gestores em dois aspectos: gestando a cultura escolar; e propondo estratégias de ensino e de aprendizagem que desenvolvam habilidades e competências integrais com os e as estudantes.

Porém, ao se perceber que as e os estudantes também são gestores, se identifica um ciclo. Discentes aparecem gestores e gestoras tanto quando citam aprender em grupos vivências de protagonismo estudantil, como PJM e Voluntariado, como quando são citados pelos próprios e pelas próprias colegas como sujeitos que contribuem na aprendizagens uns dos outros, umas das outras.

A mesma cultura escolar que consolida a vivência de valores institucionais e aprendizagens integrais, também coloca todos os públicos – discentes, docentes e pessoas da gestão – como gestores desse processo. É uma gestão viva, onde as pessoas se afetam mutuamente e, no caso das duas escolas pesquisadas, afetam positivamente em vista da promoção de aprendizagens integrais.

REFERÊNCIAS

A **BÍBLIA** Sagrada. Tradução de Ivo Storniolo, Euclides Martins Balancin e José Luiz Gonzaga do Prado. São Paulo: Paulus, 1990.

APÓS ataques, venezuelanos continuam a cruzar a fronteira do Brasil: 'na Venezuela está muito ruim'. G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2018/08/20/apos-ataques-venezuelanos-continuam-a-cruzar-a-fronteira-do-brasil-na-venezuela-esta-muito-ruim.ghtml>>. Acesso em 21 de agosto de 2018.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALBINOT, Balbinot. **Educação e espiritualidade**. [S.l]: [S.n.], 2010.

_____. **Gerir a escola católica com espiritualidade**. São Paulo: FTD, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Lei 9394, sobre o Ensino Religioso Escolar, na lei de Diretrizes e Bases da Educação. Casa Civil, 1996, artigo 33.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 de julho de 2018.

_____. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 25 de abril de 2017.

CAMINHEMOS como família global: mensagem do XXII capítulo geral marista. Disponível em: <<http://lavalla200.champagnat.org/recursos/>> Acesso em: 13 de agosto de 2018.

CAMPOS e GOMES. Metodologia de elaboração do tesouro conceitual: a categorização como princípio norteador. **Perspectivas de Ciências da Informação**, Belo Horizonte, V. 11. P. 348 – 359, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. In: **Educação**. Porto Alegre. V. 37, n. 1, p. 33-41, jan. –abr, 2014.

CAREGNATO e MUTTI. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, nº 15, p. 679 – 684, 2006.

CHAMPAGNAT, Marcelino. **Cartas**. Ordenação e apresentação de Paul Sester. Tradução de Sulpício José e Irineu Martin. São Paulo: SIMAR, 1997.

CHAVES, *et al.* **Gestão da educação – uma revisão conceitual na perspectiva de análise do Plano de Ações Articuladas – PAR**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/VeraLuciaJacobChaves_GT1_integral.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2018.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, Eliane BambiniGorgueira e CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2009, cap. 1.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO – CELAM. Seção juventude. **Civilização do amor: tarefa e esperança: orientações para a pastoral da juventude Latino-Americana**. Tradução de Hilário Dick. São Paulo: Paulinas, 1997.

COUTINHO, Clara Pereira. TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa. In: **Paideia: revista científica da educação a distância**. Vol 2, n4, jul 2011. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13670/3/TPACKCCoutinho.pdf>> Acesso em: 11 de julho de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Freire e FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FUCSI, José. **Como Minas Gerais conseguiu a melhor educação básica do país**. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/tempo/noticia/2014/05/como-bminas-geraisb-conseguiu-melhor-educacao-basica-do-pais.html>> Acesso em 30 de maio de 2018.

FURET, Jean-Baptiste. **Vida de São Marcelino José Bento Champagnat**. Tradução Ângelo Mizael Canatta. São Paulo: Loyola: SIMAR, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1989.

GUSMÃO, Joana B. de; RIBEIRO, Vanda M. Colaboração entre estado e municípios para a alfabetização de crianças na idade certa no Ceará. In: **Cadernos Cenpec**. V 1, n 1, 2011. Disponível em: <<http://www.cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/37/37>>, Acesso em: 8 de agosto de 2018.

IBGE. **Taxa de escolarização da população de 06 a 14 anos de 2007 a 2015**. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html>> Acesso em: 25 de abril de 2017.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Pastoral Escolar: conquista de uma identidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

JUNQUEIRA, Sérgio R. A. e LEAL, Valéria A. A Escola Confessional Católica Romana. In: **Pistis & Praxis**. V. 9, n. 3., set./dez. 2017. PUCPR.

LANFREY, André. **Marcelino Champagnat e os primeiros irmãos Maristas, 1789-1840: Tradição educativa espiritualidade missionária e congregação**. Curitiba: FTD, 2017.

LIPOVETSKY, Gilles. **Da leveza para uma civilização do ligeiro**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2016.

LLANSANNA, Luís Serra. Champagnat e seu tempo. Disponível em <<http://www.champagnat.org/510.php?a=1a&id=2737>>. Acesso de 27 de dezembro de 2018.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARCELINO Champagnat. Disponível em <http://www.vatican.va/news_services/liturgy/saints/ns_lit_doc_19990418_champagnat_po.html>. Acesso em 27 de dezembro de 2018.

MARQUES, Cintia Bueno e CARDOSO, Shirley Sheila. Currículo por áreas: estratégias de construção identitária. In: MARQUES, Cintia Bueno; MENTGES, Manuir José; SALDANHA, Patrícia; CARDOSO, Shirley Sheila (Org.). **Vivências Curriculares em Tempos de Mudança**. Porto Alegre: CMC, 2016, p. 33 a 39.

MARQUES, Cintia Bueno e COSTA, Gilberto Zimmermann. Currículo em Tempos de Mudanças. In: MARQUES, Cintia Bueno; MENTGES, Manuir José; SALDANHA, Patrícia (Org.). **Caderno Marista de Educação**. Porto Alegre: CMC, 2015, p. 8-10.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. **Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge**. Teachers College Record, 108(6), pp.1017-1054, 2006.

MISSÃO educativa marista. Disponível em <<http://www.champagnat.org/510.php?a=1a&id=2732>>. Acesso em 27 de dezembro de 2018.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf> Acesso em 20 de julho de 2018.

MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade**: uma porta entreaberta. São Paulo: Paulinas, 2007.

MURICI e CHAVES. **Gestão para resultados na educação**. Nova Lima: Falconi, 2013.

NOGUEIRA, F., PESSOA, T. e GALLEGO, M. Desafios e oportunidades do uso da tecnologia para a formação contínua de professores: uma revisão em torno do TPACK em Portugal, Brasil e Espanha. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.4, n.2, 2015.

OLIVEIRA, Daniela Motta de; *et al.* Gestão escolar em Minas Gerais: qualidade em resultados. In: RODRIGUES, Rubens Luiz (Org.). **Educação Escolar no Século XXI**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, cap. 7.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 6 ed. Campinas: Pontes, 2005.

PAIVA, Thaís. **O salto da educação cearense**. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/o-salto-da-educacao-cearense/>>. Acesso em: 7 de agosto de 2018.

PERIARD, Gustavo. **O ciclo PDCA e a melhoria contínua**. Disponível em <http://www.sobreadministracao.com/o-ciclo-pdca-deming-e-a-melhoria-continua/>. Acesso em 3 de janeiro de 2019.

PERONDI, Maurício. **Jovens da Pastoral da Juventude Estudantil**: aprendizados da experiência. Dissertação (Educação) – UFRGS. Porto Alegre, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

PISA: Desempenho do Brasil piora em leitura e ‘empaca’ em ciências. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>>. Acesso em 19 de novembro de 2015.

PROVÍNCIA MARISTA BRASIL SUL-AMAZÔNIA. **Serviço de Pastoral**: identidade, metodologia e compromissos. Porto Alegre: Impresso, 2018.

PROVÍNCIA MARISTA DO RIO GRANDE DO SUL. **Diretrizes da Ação Evangelizadora da Província Marista do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: CMC, 2011.

_____. **Evangelizar na Rede Marista**. [S/l]: [s/n], 2015

RATIER, Rodrigo. **Martin Carnoy**: aproveitar melhor o tempo de aula é o caminho cubano. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/aproveitar-melhor-tempo-aula-caminho-cubano-martin-carnoy-cuba-brasil-sala-formacao-511246.shtml>>. Acesso em: 5 de novembro de 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, cap.1.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. **Acidente em Mariana (MG) e seus impactos ambientais**. Disponível em:<<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/biologia/acidente-mariana-mg-seus-impactos-ambientais.htm>>. Acesso em: 21 de agosto de 2018.

SERVIÇOS PEDAGÓGICOS E TEOLÓGICOS. **Manifesto por uma educação teológica de qualidade**. [S/l]: impresso, 2009.

SILVA, G. B. e FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente. **Educação por escrito**, Porto Alegre. V. 5, n1, p. 17 – 29, Jan. – jun. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. 3 ed. 7 reimp. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e juventude**: o aprender a aprender. São Paulo: EDUC – Paulus, 2003.

SUBCOMISSÃO DE FORMAÇÃO DE DIRETORES MARISTAS DAS AMÉRICAS. **O diretor marista e sua gestão a serviço da missão**. [S/l]: impresso, [s/d].

TREVISAN, Rita. Eles querem aulas com mais sentido. **Nova Escola**. Edição especial. n° 38, p. 28 - 30, Junho/julho de 2011.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Ensino Médio Marista**: problematizações e perspectivas em tempos de mudança. Brasília: UMBRASIL, 2015.

_____. **Projeto Educativo do Brasil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2010.

_____. **Tessituras do currículo Marista**: matrizes curriculares de educação básica: área de ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: UMBRASIL, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIEIRA, Maristela C. **Docência em tempos digitais**: análise do perfil e da ação do professor frente às tecnologias em cenários escolares. Tese (Educação) – UFRGS. Porto Alegre, 2017.

ZABALA e ARNAU. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXO A – QUESTIONÁRIOS

PESQUISA – ESTUDANTES

INFORMAÇÕES DO PROJETO DE PESQUISA

Pesquisa: O que se aprende e o que se ensina? Análise metodológica e epistemológica do processo de gestão em colégio marista

Objetivo: Investigar as estratégias de gestão do processo de ensino e de aprendizagem quanto a sua eficácia.

Resumo da pesquisa: Com o projeto pretende-se pesquisar as estratégias de gestão e suas implicações na aprendizagem de estudantes em dois colégios maristas. Neste, estratégias metodológicas eficientes, as aprendizagens que acontecem e aquelas aprendizagens que deveriam estar acontecendo segundo o Projeto Educativo. O problema central é "como se dá a relação entre Projeto Educativo, as estratégias planejadas pelos/as educadores/as e aquilo que os/as estudantes aprendem no ambiente escolar?" A metodologia, que prevê um diálogo entre fundamentação teórica, documentos institucionais e dados dos questionários que serão aplicados - dá a dimensão do dinamismo da pesquisa; o mesmo dinamismo do cotidiano escolar.

Doutorando: Fernando Degrandis

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES

- O que você mais aprende nesta escola?

- De que maneira você mais aprende nesta escola?

PESQUISA – GESTORES

INFORMAÇÕES DO PROJETO DE PESQUISA

Pesquisa: O que se aprende e o que se ensina? Análise metodológica e epistemológica do processo de gestão em colégio marista

Objetivo: Investigar as estratégias de gestão do processo de ensino e de aprendizagem quanto a sua eficácia.

Resumo da pesquisa: Com o projeto pretende-se pesquisar as estratégias de gestão e suas implicações na aprendizagem de estudantes em dois colégios maristas. Neste, estratégias metodológicas eficientes, as aprendizagens que acontecem e aquelas aprendizagens que deveriam estar acontecendo segundo o Projeto Educativo. O problema central é "como se dá a relação entre Projeto Educativo, as estratégias planejadas pelos/as educadores/as e aquilo que os/as estudantes aprendem no ambiente escolar?" A metodologia, que prevê um diálogo entre fundamentação teórica, documentos institucionais e dados dos questionários que serão aplicados - dá a dimensão do dinamismo da pesquisa; o mesmo dinamismo do cotidiano escolar.

Doutorando: Fernando Degrandis

QUESTIONÁRIO PARA GESTORES/AS

- Quais as estratégias de ensino e de aprendizagem planejadas na escola? (cite até 3)

- De que forma estas estratégias atingem o público alvo (estudantes)?

- Qual a metodologia de avaliação da aprendizagem?

- Quais os conhecimentos (de um modo geral) você considera que os/a estudantes mais aprendem neste colégio?

PESQUISA – PROFESSORES

INFORMAÇÕES DO PROJETO DE PESQUISA

Pesquisa: O que se aprende e o que se ensina? Análise metodológica e epistemológica do processo de gestão em colégio marista

Objetivo: Investigar as estratégias de gestão do processo de ensino e de aprendizagem quanto a sua eficácia.

Resumo da pesquisa: Com o projeto pretende-se pesquisar as estratégias de gestão e suas implicações na aprendizagem de estudantes em dois colégios maristas. Neste, estratégias metodológicas eficientes, as aprendizagens que acontecem e aquelas aprendizagens que deveriam estar acontecendo segundo o Projeto Educativo. O problema central é "como se dá a relação entre Projeto Educativo, as estratégias planejadas pelos/as educadores/as e aquilo que os/as estudantes aprendem no ambiente escolar?" A metodologia, que prevê um diálogo entre fundamentação teórica, documentos institucionais e dados dos questionários que serão aplicados - dá a dimensão do dinamismo da pesquisa; o mesmo dinamismo do cotidiano escolar.

Doutorando: Fernando Degrandis

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/AS

- Cite os elementos que você mais considera para realizar seu planejamento docente (cite até 3).

- Cite as principais estratégias de ensino e de aprendizagem utilizadas por você (Cite até 3).

- Há alguma estratégia de ensino e de aprendizagem comum aos educadores/as deste colégio? Se sim, qual?

- Quais suas ações/estratégias/processos de ensino e de aprendizagem mais eficientes com os estudantes? (cite até 3)

- Qual a origem das estratégias que são utilizadas no ensino e na aprendizagem neste colégio? (incluindo as suas pessoais e as comuns aos demais educadores)

- Qual a metodologia de avaliação da aprendizagem?

- Quais os conhecimentos (de um modo geral) você considera que os/a estudantes mais aprendem neste colégio?

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO MAIORES DE IDADE

Título da Pesquisa: “O que se aprende e o que se ensina? Análise metodológica e epistemológica do processo de gestão em escola confessional católica”

Nome do Pesquisador: Fernando Degrandis

Nome da Orientadora: Dr^a Laude Erandi Brandenburg

1. **Natureza da pesquisa:** *o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade identificar e analisar as estratégias de aprendizagem utilizadas na escola. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 – item IV do Conselho Nacional de Saúde.*
2. **Participantes da pesquisa:** 32 no total. Segue detalhamento:
 - 4 gestores/as.
 - 4 professores/as.
 - 24 estudantes do Ensino Médio.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o pesquisador aplique os questionários, faça análise do conteúdo, bem como divulgue seus resultados (sem referir o nome do/a participante da pesquisa). A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre os questionários:** durante um encontro anual, ao longo de três anos (2015, 2016 e 2017) o pesquisador irá entregar ao participante da pesquisa um questionário, lerá as perguntas na sequência e se colocará a disposição para esclarecer dúvidas. Em não havendo dúvidas, deixará o/a participante a vontade em uma sala reservada na respectiva escola para responder ao questionário, com tempo suficiente para responder as questões de forma manuscrita. Após encerrar, o/a participante entregará o questionário ao pesquisador. As entrevistas serão agendadas previamente, considerando a disponibilidade do/a entrevistado/a.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo servirão de base para estudo sobre as estratégias de ensino utilizadas por escolas Maristas. A identificação das pessoas envolvidas será preservada no anonimato. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados. Os questionários serão armazenados ao longo de cinco anos, de forma a preservar a confidencialidade, no escritório pessoal do pesquisador.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre estratégias de ensino, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a educação, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa e assino este em duas vias de igual teor, permanecendo uma via comigo e outra com o pesquisador.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Local e data

TELEFONES

Pesquisador: 51-98632969

Orientadora: 51-21111400

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARA MENORES DE IDADE

Título da Pesquisa: “O que se aprende e o que se ensina? Análise metodológica e epistemológica do processo de gestão em escola confessional católica”

Nome do Pesquisador: Fernando Degrandis

Nome da Orientadora: Dr^a Laude Erandi Brandenburg

Eu, _____, responsável, pela/o menor _____, autorizo a sua participação na pesquisa “O que se aprende e o que se ensina? Análise metodológica e epistemológica do processo de gestão em escola marista”.

9. **Natureza da pesquisa:** o/a menor está sendo convidada/o a participar desta pesquisa que tem como finalidade *identificar e analisar as estratégias de aprendizagem utilizadas na escola. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 – item IV do Conselho Nacional de Saúde.*
10. **Participantes da pesquisa:** A pesquisa acontecerá no contexto escolar. No momento da aplicação da entrevista os termos que não são do conhecimento do entrevistado serão explicados de forma que facilite a sua compreensão. Os participantes não terão despesas com o acompanhamento do pesquisador. Ao todo serão 32 participantes de duas escolas. Segue detalhamento:
 - 4 gestores/as, dois de cada escola.
 - 4 professores/as, dois de cada escola.
 - 24 estudantes do Ensino Médio. Considerando o ano letivo de 2015, serão quatro estudantes do 1º ano do Ensino Médio, quatro estudantes do 2º ano do Ensino Médio e quatro estudantes do 3º ano do Ensino Médio de cada escola.
11. **Envolvimento na pesquisa:** a sra (sr.) tem liberdade de recusar a participação do/a menor e ainda recusar a continuidade da participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr) e para o/a menor. Sempre que quiser poderá pedir

mais informações sobre a pesquisa através do telefone do/a pesquisador/a do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

12. **Sobre os questionários:** durante um encontro anual, ao longo de três anos (2015, 2016 e 2017) o pesquisador irá entregar ao participante da pesquisa um questionário, lerá as perguntas na sequência e se colocará a disposição para esclarecer dúvidas. Em não havendo dúvidas, deixará o/a menor a vontade em uma sala reservada na respectiva escola para responder ao questionário, com tempo suficiente para responder as questões de forma manuscrita. Após encerrar, o/a menor entregará o questionário ao pesquisador. As entrevistas serão agendadas previamente, considerando a disponibilidade do/a menor.
13. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos senhores/as ou dos/as menores.
14. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo servirão de base para estudo sobre as estratégias de ensino utilizadas por escolas Maristas. A identificação das pessoas envolvidas será preservada no anonimato. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados. Os questionários serão armazenados ao longo de cinco anos, de forma a preservar a confidencialidade, no escritório pessoal do pesquisador.
15. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre estratégias de ensino, bem como uma elevação da autoestima do jovem que faz parte da pesquisa, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a educação, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.
16. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que o/a menor sob sua responsabilidade possa participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar e autorizo o menor sob minha responsabilidade a participar da pesquisa.

Nome do/a responsável pelo menor

Assinatura do/a responsável pelo menor

Nome do/a menor

Assinatura do/a Pesquisador/a

Local e data

TELEFONES

Pesquisador: 51-98632969

Orientadora: 51-21111400