



EDUCAÇÃO JESUÍTICA: APRENDIZAGEM INTEGRAL, SUJEITO E CONTEMPORANEIDADE

Tematizando práticas e experiências significativas

ORGANIZAÇÃO

Dário Schneider

Adriana Fantin

Adriane Balzaretto Caldas

Andressa da Costa Ferreira

Joelene de Oliveira de Lima

Marcio Longhi

Renata da Silva Marques

Rosanita Moschini Vargas

Sidonia Martello

COLÉGIO  ANCHIETA

 Rede Jesuíta de Educação



EDUCAÇÃO JESUÍTICA:
APRENDIZAGEM INTEGRAL,
SUJEITO E CONTEMPORANEIDADE
Tematizando práticas e experiências significativas

Adriana Fantin
Adriane Balzaretto Caldas
Andressa da Costa Ferreira
Joelene de Oliveira de Lima
Marcio Longhi
Renata da Silva Marques
Rosanita Moschini Vargas
Sidonia Martello

EDUCAÇÃO JESUÍTICA:
APRENDIZAGEM INTEGRAL,
SUJEITO E CONTEMPORANEIDADE
Tematizando práticas e experiências significativas

Direção Geral

Pe. Jorge Álvaro Knapp, S. J.

Direção Acadêmica

Dário Schneider

Direção Administrativa

Inácio Reinehr

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Setor de Comunicação e Marketing do Colégio Anchieta:

Marcela Brandt Costabeber, Patrícia Martins e Valéria Machado

PROJETO GRÁFICO / DIAGRAMAÇÃO

Mario Melo - Clemente Design

FOTOS

Acervo - Capa: Nilton Santolin

REVISÃO TEXTUAL

Renato Deitos

REVISÃO TÉCNICA/NORMATIZAÇÃO

Denise Pazetto

PRODUÇÃO GRÁFICA

Cristina Guzinski

Reservados todos os direitos de publicação ao

COLÉGIO ANCHIETA | Av. Nilo Peçanha, 1521 - Porto Alegre, RS - 91330-000

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- E21 Educação Jesuítica: aprendizagem integral, sujeito e contemporaneidade : tematizando práticas e experiências significativas / Org. Dário Schneider ; Adriana Fantin ... [et al.] – Porto Alegre : Colégio Anchieta, 2018.
283 p. ; 15,5 x 22,5cm.

Compilação de trabalhos de conclusão de curso apresentados por profissionais do Colégio Anchieta como requisito parcial para aprovação no curso de Especialização em Educação Jesuítica, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2018.

ISBN 978-85-906964-1-4

1. Educação Jesuítica. I. Jesuítas. II. Colégio Anchieta. III. Schneider, Dário. IV. Fantin, Adriana. V. Caldas, Adriane Balzaretto. VI. Ferreira, Andressa da Costa. VII. Lima, Joelene de Oliveira de. VIII. Longhi, Marcio. IX. Marques, Renata da Silva. X. Vargas, Rosanita Moschini. XI. Martello, Sidonia.

CDU 37:271.5

271.5

Bibliotecária Responsável: Denise Pazetto CRB-10/1216

SUMÁRIO

Prefácio	9
----------------	---

Adriana Fantin

Educação Integral no Colégio Anchieta:
Um Novo Sujeito para Novos Tempos

1. Justificativa	13
2. A Pedagogia Inaciana.....	16
3. A Pedagogia Jesuíta e os Desafios da Sociedade Contemporânea.....	25
4. Formação Integral na Contemporaneidade.....	33
5. Metodologia.....	41
6. Conclusões.....	43
Referências	46

Adriane Balzarette Caldas

Avaliação da Aprendizagem: Relação entre o
Design Cognitivo e Tecnologias e a Educação Integral

1. Apresentação.....	49
2. Caminhos de Construção da Problematização	51
3. A Avaliação da Aprendizagem nas suas Dimensões Micro e Macropolíticas	62
4. DCT e a Produção de Efeitos para uma Avaliação Formativa	78
5. Considerações Finais.....	94
Referências	96

Andressa da Costa Ferreira

Ações Solidárias e Aprendizagem Integral:
Percepções e Sentimentos de Alunos Que Vivenciam a Experiência
do Voluntariado Durante a Formação Escolar

1. Introdução.....	101
2. Ausência do Estado e o Combate à Exclusão Social: uma Abordagem Diagnóstica.....	103
3. Ações Sociais no Contexto do Colégio Anchieta.....	105
4. Análise dos Resultados	111
5. Considerações Finais.....	119
Referências	122

Joelene de Oliveira de Lima

Tecnologias da Inteligência para um
Projeto Educativo Comum

1. Introdução	125
2. Centro de Ensino e Centro de Aprendizagem	129
3. Uma Rede Que Aprende com os Desafios da Contemporaneidade	131
4. Tecnologias Digitais e Comunidades para Aprender ..	135
5. As Tendências de Adoção das Tecnologias Digitais na Educação Mundial	144
6. Considerações Finais	147
Referências	148

Marcio Longhi

Educação Integral - Tradição, Inovação e Avaliação
na Perspectiva da Espiritualidade e Pedagogia Inaciana

1. Por Que uma Educação Integral?	151
2. Desafio Educacional no Contexto do Século XXI	153
3. Avaliação de Competências e Habilidades.....	168
4. Princípios de uma Avaliação Integral.....	183
5. Considerações Finais.....	194
Referências	196

Renata da Silva Marques

“Show Musical Anchieta”: Espaço de Formação Integral

1. Introdução: Abrem-se as Cortinas	201
2. Os Motivos da Pesquisa	202
3. Questão da Pesquisa.....	206
4. Fundamentação Teórica	207
5. Metodologia.....	209
6. Percepção das Pessoas Que Participaram do Show Musical Anchieta	210
7. Considerações Finais: Fecham-se as Cortinas	212
Referências	214

Rosanita Moschini Vargas

Perspectivas para os Processos Inclusivos no Colégio Anchieta

1. Introdução	217
2. Processos de (In)Exclusão a Partir de um Olhar para as Políticas de Educação Inclusiva	219
3. Dos Caminhos Metodológicos	230
4. Processos Inclusivos no Colégio Anchieta: Perspectivas Históricas e Vigentes	243
5. Considerações Finais	256
Referências	259

Sidonia Martello

Estudo de Caso: O Processo de Fidelização de Alunos do Colégio Anchieta

1. Introdução	263
2. Revisão de Literatura	264
3. Metodologia da Pesquisa	272
4. Análise de Dados	273
5. Conclusão	281
Referências	283

PREFÁCIO

Este livro *Educação Jesuítica: aprendizagem integral, sujeito e contemporaneidade* é fruto do curso de Especialização homônimo, idealizado pela Rede Jesuíta de Educação (RJE), a partir do lançamento do Projeto Educativo Comum (PEC) – 2016. Trata-se de uma proposta prática de formação continuada – parceria entre a RJE, a UNISINOS e os colégios da Rede – destinada a profissionais das áreas administrativa e acadêmica. O curso traz em sua estrutura os fundamentos e características da Pedagogia Inaciana que emanam dos Exercícios Espirituais, inspiração do Apostolado Educativo da Companhia de Jesus.

Desta primeira turma do curso oferecido na modalidade EAD, (2016/2017) participaram seis Colégios da RJE: o Medianeira, Curitiba/PR, o Santo Inácio, Rio de Janeiro/RJ, o Antônio Vieira, Salvador/BA, o Diocesano, Teresina/PI, o São Francisco Xavier, São Paulo/SP e o Anchieta, Porto Alegre/RS. Cada turma tinha nove alunos e um Orientador de Aprendizagem para garantir o acompanhamento dos grupos com encontros presenciais por Colégio, oportunidade para alinhamentos necessários, retomada dos conteúdos, avaliação e escuta dos relatos sobre o andamento da experiência. Tive a oportunidade de realizar escutas emocionantes e emocionadas, constatando que os encontros presenciais confirmaram a nossa identidade inaciana e contribuíram para nos reconhecermos como grupo representativo, ajudando-nos mutuamente, fazendo trocas significativas, fortalecendo-nos diante dos desafios impostos pela teoria e pela tecnologia, uma vez que a modalidade era nova para a maioria dos alunos.

O desenvolvimento e o fortalecimento pessoal e profissional ao longo desses dois anos de estudo deste grupo nos enchem de esperança para seguirmos agora compartilhando estes saberes e qualificando nossa prática no diálogo com as equipes. Como propõe o PEC, “Nas escolas da Companhia de Jesus, toda ação converge para a formação da pessoa, enfatizando a necessidade de reconhecer as potencialidades do indivíduo e garantindo o desenvolvimento das dimensões, afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica” (PEC nº 40).

A orientação explicitada no PEC nº 13, que diz: “[...] nosso objetivo como educadores é a formação de homens e mulheres competentes, conscientes e comprometidos na compaixão”, como já afirmava Padre Kolvenbach (1993), é para nós, hoje, um desafio em forma de interrogação: Que alunos desejamos formar? Provocação esta que norteou todo o trabalho e o diálogo nos módulos proferidos pelo corpo docente da UNISINOS

e professores convidados. Assim, leigos e jesuítas inspiraram o nosso grupo na reflexão sobre a caminhada pessoal no apostolado educacional da Companhia de Jesus, de ontem, de hoje e de amanhã.

Ao sistematizar práticas e experiências significativas, estamos manifestando a nossa identidade jesuítica, características do modo de ser e de proceder de gestores e educadores inacianos. Nesse sentido, é importante cultivar a semente da missão educativa da Companhia de Jesus, por meio da qual, jesuítas, leigos e leigas que abraçam a vida e missão comum, em meio aos desafios e oportunidades em busca da excelência, estejam capacitados. Assim, além da atualização acadêmica e profissional do grupo, criamos vínculos afetivos e efetivos com a missão educativa no século XXI, a partir dos fundamentos e pressupostos da Espiritualidade e da Pedagogia Inaciana. As reflexões sobre os conceitos, as tendências, as estratégias e as aprendizagens foram importantes eixos direcionadores com reflexos teóricos e práticos.

Ao passar pelas cinco vivências do paradigma – Contexto, Reflexão, Experiência, Ação e Avaliação –, chegou o momento de compartilhar esta riqueza aqui compilada em oito capítulos. A temática da Educação Integral permeou as escritas sobre um novo sujeito para novos tempos, abordando as tecnologias, a tradição, a inovação e a avaliação. Também a análise do Show Musical Anchieta como experiência significativa, um estudo de caso do processo de fidelização do alunado e a aprendizagem e sua relação com o *design* cognitivo são aqui destacados. Ainda temos estudos sobre os processos inclusivos e as ações solidárias, por meio do voluntariado. A sistematização dos temas conecta-se com o ideal de vida e missão de Santo Inácio de Loyola – “tudo para a maior glória de Deus” –, para assim atualizar o olhar no horizonte da nossa missão hoje. Os temas direcionadores e a inspiração do currículo, das aprendizagens e das práticas “abrem-se como as cortinas” de um espaço vital do protagonismo do educador inaciano – a formação continuada.

A busca pelo conhecimento e, se possível, a sua aplicação à prática, articula crenças, convicções e desafios do processo de formação continuada que segue sendo o maior legado da Educação Jesuítica. De acordo com a *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática*, há um desejo e um propósito de promover a Educação Integral educando a “[...] pessoa toda e para toda a vida” (PEC nº 25). Assim, as concepções de educação, currículo, tendências, práticas e inovação são pontos de partida, travessia e chegada para estes temas aqui apresentados.

Na condição de Orientador de Aprendizagem, constato que foi muito prazeroso e desafiador interagir com o grupo que formamos, pela representatividade administrativa e acadêmica, competência e criticidade, características que enriqueceram as reflexões e partilhas, considerando que

a experiência acadêmica exige disciplina e comprometimento, aspectos sempre presentes.

Que a leitura destes temas possa fortalecer a nossa identidade inaciana, orientar para a fidelidade criativa da nossa missão de educar e despertar em cada um o desejo de estar a serviço da Educação na perspectiva da experiência de ser *magis*.

O saber acompanhado da experiência mexe com a imaginação, desperta os sentimentos, abre espaço para a criatividade e aguça o sabor de saber viver. Assim, que este livro, em seus temas e reflexões, possa apontar caminhos de excelência, com desejo de ser útil e boa companhia! Na linguagem humanista existencial, onde há partilha do saber, há essência de vida com sabor de querer saber mais.

Dário Schneider

Diretor Acadêmico do Colégio Anchieta/RS



ADRIANA FANTIN

Educação Integral no Colégio Anchieta: Um Novo Sujeito para Novos Tempos

1. JUSTIFICATIVA

Quando se fala em educação, normalmente a imagem que nos vem à cabeça é a dos alunos que devemos ensinar, das metodologias que devemos aplicar e uma enormidade de recursos que poderíamos listar agora, como de extrema importância para que a educação se dê de forma eficiente. O foco do trabalho escolar, sem dúvida alguma, é o aluno como protagonista de sua formação enquanto sujeito da contemporaneidade.

Nascimento (2009), em seu artigo “Processos cognitivos como elementos fundamentais para uma educação crítica”, aborda a importância da construção do conhecimento do aluno como elemento primordial para sua formação como cidadão:

Contudo, importa que essa inserção social, essa formação, se dê de maneira reflexiva e crítica, de modo a tornar o conhecimento escolar capaz de dar sentido ao mundo e de propiciar elementos significativos para a vida do aluno, de maneira que esse conhecimento seja fundamento para uma visão renovadora de realidade, e também da produção desse conhe-

Especialista em Educação Jesuítica: aprendizagem integral, sujeito e contemporaneidade/ UNISINOS (2018); Especialista em Gestão da Educação/PUCRS (2015); Graduada em Pedagogia pela UFRGS - Habilitação Anos Iniciais do Fundamental I (1993); Possui 20 anos de experiência na área de Educação, com ênfase em educação básica - professora alfabetizadora por 6 anos (rede privada); Atua na educação básica como Orientadora Pedagógica de 1º e 3º Ano do Fundamental I/Colégio Anchieta/RS.

cimento. Um conhecimento escolar construído na base da compreensão e da reflexão propicia uma formação crítica que possibilita ao aluno o uso consciente e menos doutrinado do conhecimento para agir de maneira transformadora sobre a realidade. (NASCIMENTO, 2009, p. 267)

Nas palavras do autor e na perspectiva da Educação Integral, buscamos, a partir deste estudo, tecer algumas considerações que possam nortear o trabalho dos professores do Colégio Anchieta, à luz do Projeto Educativo Comum (PEC), buscando uma aproximação daquilo que se tem por ideal com aquilo que pode ser realizado, com a finalidade de trabalharmos na formação de pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas consigo mesmas, com o meio ambiente e com os outros.

Há 14 anos, faço parte do Colégio Anchieta, escola conceituada de Porto Alegre e que pertence à Rede Jesuíta de Educação (RJE). Ao ingressar no Colégio, ofertaram-me, assim como a todos os professores que ingressavam na rede, dois pequenos documentos, carinhosamente apelidados, nas salas dos professores, de “livrinho laranja” e “livrinho verde”: *Características da Educação da Companhia de Jesus e Pedagogia Inaciana: uma proposta prática*. Esses documentos colaboraram enormemente para que eu entendesse o funcionamento de um colégio da RJE, cuja história remonta a um passado distante e muito significativo na figura de Santo Inácio de Loyola e a sua experiência fundante: os Exercícios Espirituais¹.

Com o passar dos anos, pude estudar mais sobre a *Ratio Studiorum*², visitar as Ruínas de São Miguel e entender cada vez mais a importância da tradição educativa dos jesuítas na história do Brasil e do mundo.

E, hoje, podemos contar também com um importante documento, o PEC, cuja capa já nos convida à reflexão: “Que nova vida é esta que agora começamos?”, convidando os colégios da Companhia a trilhar um caminho novo de renovação, “[...] pressupondo o aluno como centro do processo de aprendizagem [...] para que o conhecimento seja constituído de diversas formas, individual e coletivamente”. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 46)

Diante de nós, educadores, uma missão grandiosa: a formação desse sujeito social, com suas peculiaridades próprias, seu modo de ser e de

1 Os Exercícios Espirituais constituem um processo, uma metodologia para uma experiência espiritual que tem como ferramenta principal a oração, e como meta o discernimento. Essa experiência deve ser vivida no núcleo mais íntimo de cada pessoa, sua afetividade.

2 A *Ratio Studiorum* (pronuncia-se *rácio*) surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de uma expansão em sua totalidade missionária. Constituiu-se numa sistematização da pedagogia jesuítica, contendo 467 regras e cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Recomendava que o professor nunca se afastasse do estilo filosófico de Aristóteles e da teologia de Santo Tomás de Aquino.

agir, sua vocação, sua missão. E para que sua atuação social seja repleta de significado, sua vida escolar também precisa, portanto, contar com uma Educação Integral centrada nos alicerces das dimensões cognitiva, socio-emocional e espiritual-religiosa. Há uma identidade, um pertencimento e um sentimento vinculados à experiência que devem ser estudados, amadurecidos e entendidos pelos profissionais que atuam na Rede Jesuíta por meio dessas dimensões.

Nesse contexto, a assembleia dos jesuítas reafirmava a importância de se prosseguir o apostolado educativo em instituições escolares, um dos principais trabalhos da Ordem, não obstante certas vozes internas discordantes, admitindo que ele poderia ser exercido de outras maneiras. Seguindo a finalidade primordial da pedagogia jesuítica, “virtude e letras” ou “fé e ciência”, o trabalho educativo visa fazer dos cristãos homens cultos e comprometidos com o apostolado moderno e propiciar aos não cristãos, por meio de uma formação humana integral, a orientação para o bem comum e o conhecimento e o amor de Deus ou, pelo menos, dos valores morais e religiosos. (KLEIN, 1997, p. 46-47)

Como traduzir no trabalho desenvolvido hoje dentro do Colégio a formação integral? Como o Anchieta percebe sua prática diante de tanta diversidade: cultural, étnica, social, inclusiva? Como trazer os valores mais nobres e atemporais, enfatizados em um documento escrito no século XVI, a *Ratio Studiorum*, para as situações presentes?

Este trabalho tem essa intenção. Trazer para o presente práticas e fundamentação teórica que traduzem o espírito dos Exercícios Espirituais e do Carisma Inaciano e que se constituem como modelo pedagógico dos colégios da Companhia de Jesus que, mesmo com o passar dos séculos, permanece atualizado e aponta a necessidade de uma educação não só de qualidade, mas de compromisso com as demandas da sociedade contemporânea.

Nesta perspectiva, busco, a partir deste estudo, tecer algumas considerações que possam dar luz ao trabalho que desenvolvemos no Colégio Anchieta.

Para este estudo, pretendo desenvolver a metodologia da pesquisa bibliográfica, buscando na interlocução com os autores algumas respostas, em uma reflexão sobre o tema *Educação Integral no Colégio Anchieta: um novo sujeito para novos tempos*.

Serão objetivos da pesquisa compreender o sentido da Pedagogia Inaciana; apontar os desafios da Pedagogia Inaciana na sociedade contemporânea; e estabelecer a relação possível entre a Educação Integral, a Pedagogia Inaciana e os 4 Cs.

2. A PEDAGOGIA INACIANA

2.1 CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS

Em 2007, o Centro Virtual da Pedagogia Inaciana (CVPI) foi constituído pela Conferência de Províncias da Companhia de Jesus da América Latina (CPAL) como um serviço público que faz parte do setor da Educação. Seu núcleo consiste em uma Biblioteca Digital com documentos de texto completo, resumos analíticos e referências a fontes bibliográficas, vídeos e outros recursos selecionados para apoiar os colégios pertencentes às Províncias da Companhia, nos processos de formação da pessoa, na investigação acadêmica e na elaboração de projetos. Tem a pretensão de responder às necessidades de apoiar e promover a produção teórica nas práticas sobre os fundamentos e processos da Pedagogia Inaciana, facilitando a comunicação entre especialistas, investigadores e educadores.

No Seminário Internacional de Pedagogia Inaciana e Espiritualidade (SIPEI), ocorrido na Gruta de Santo Inácio, em Manresa (Barcelona, Espanha), em novembro de 2014, os participantes puderam discutir e discernir a fim de encontrar novos pontos de colaboração entre Espiritualidade e Pedagogia Inaciana, em uma concepção de espaço social onde a Espiritualidade Inaciana e a tarefa educativa podem caminhar juntas. Como é dito na obra intitulada *Os antigos alunos jesuítas e a evangelização*: “É o princípio de Inácio: converter-vos em agentes multiplicadores, tornarmos pessoas capazes de assumir a visão de Inácio e a missão da Companhia em vossas próprias vidas” (COMPANHIA DE JESUS, 1988, p. 28).

O que entendemos dentro da Companhia é o que é dito por Inácio há muitos anos: “O amor se põe mais em gestos que em palavras”. Isso vale dizer que precisamos agir e que é na ação que conseguiremos concretizar as nossas expectativas, sejam elas de ordem disciplinar, nos métodos pedagógicos ou em novos programas curriculares.

Nessa perspectiva, podemos estar certos de que os colégios da Companhia de Jesus assumem mais do que nunca o compromisso de “edificar” seus alunos, instrumentalizá-los, ajudá-los a exercitar a criticidade, a pensar sobre as questões ambientais, raciais e todas as demandas da sociedade contemporânea. Para os inacianos: lembrar que o seu carisma reflete “ser” para e com os demais, com coragem e determinação.

2.2 A *RATIO STUDIORUM*

A *Ratio Studiorum* é um importante documento da Companhia de Jesus escrito no século XVI, no qual encontramos, dentre outras atribui-

ções, aquelas que devem fazer parte das funções do professor que ingressa nos colégios jesuítas. Nele, ainda que implicitamente, encontramos os Exercícios Espirituais de Santo Inácio.

Esses Exercícios nos traduzem, na prática escolar, uma forma de conceber o conhecimento: contexto, experiência, ação, reflexão e avaliação. Escritos há quase cinco séculos, revelam-se, ainda hoje, importantes documentos de pesquisa a serem resgatados e reavaliados para as práticas educativas da atualidade, de forma a trazer à tona princípios e valores perfeitamente aplicados à sociedade atual.

De acordo com o que aponta a *Ratio Studiorum*, temos as sete etapas do estudo: 1) preleção do professor; 2) estudo pessoal do aluno através de trabalhos escritos e de investigação; 3) exercícios de memorização; 4) exercícios de repetição; 5) trabalhos em grupo: desafios, debates, correções; 6) declamações, lições públicas, representações e exposições de trabalhos; 7) as avaliações e os comentários.

A metodologia da *Ratio Studiorum* utiliza os processos didáticos para a transmissão dos conteúdos, que compreende uma variedade de métodos em uma ampla liberdade de escolha que poderia ser facilmente adaptada ao contexto atual. Essa liberdade também estava presente na atuação do professor, que podia fazer uso dos métodos preestabelecidos ou apropriar-se de novos.

A preleção do professor, segundo a *Ratio*, é o ponto-chave do sistema didático, no qual o professor antecipa ao aluno as lições que este deverá estudar, variando de acordo com o nível intelectual dos estudantes.

Segundo Franca, a participação do professor se dá em maior importância quando este consegue ativar no educando a compreensão e a autorregulação de seu aprendizado:

A preleção, na sua finalidade, é menos informativa do que formativa; não visa comunicar fatos, mas desenvolver e ativar o espírito. Com uma compreensão viva, o aluno vai exercitando, não tanto a memória, mas também e principalmente a imaginação, o juízo e a razão. Observa, analisa palavras, períodos, parágrafos; resume passagens, compara; critica; adquire hábitos de estudo; desenvolve o desejo de ulteriores investigações para formação do critério de uma apreciação pessoal. (FRANCA, 1952)

Vejo com bastante entusiasmo um documento apontar, mesmo em tempos em que a educação tinha o formato de transmissora, que ideias como “desenvolver e ativar o espírito” e “apreciação pessoal” estejam presentes numa perspectiva de aprendizado interno do sujeito e não meramente

aquisição de conhecimento pronto. O que queremos de nossos alunos hoje senão que se desprendam de conceitos prontos e possam, a partir deles, avançar, rever, recriar, ter a possibilidade de novas interpretações e diferentes caminhos?

Nos dias de hoje, muitos jesuítas e leigos estudaram a *Ratio*, buscando-a como fonte de inspiração para trazer à contemporaneidade seus conceitos mais profundos. O vídeo *Jesuítas Educación 2020: el futuro que queremos*, “*una nueva Ratio Studiorum para el siglo XXI*”³ apresenta de forma muito contemporânea aquilo que creio ser a marca jesuíta: a inquietude, a coragem para a busca de novos horizontes e a certeza de seu compromisso com a missão apostólica.

2.3 SANTO INÁCIO, OS EXERCÍCIOS ESPIRITUAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS COLÉGIOS DA COMPANHIA

No seu artigo *A proposta pedagógica está clara. E a mudança?*, Pe. Luiz Fernando Klein questiona o atraso nas mudanças na maneira de ensinar das instituições jesuítas:

Em 1980 o P. Arrupe dizia aos jesuítas: Temos sido muito vacilantes, demasiado tímidos e excessivamente lentos em mudar [...] Recentemente, o P. Kolvenbach dizia aos colégios jesuítas: Renovar-se ou morrer! Tem havido mudança nos colégios jesuítas do Brasil? Qual a direção da mudança? Quais as condições de possibilidade para levar a mudança adiante, hoje? (KLEIN, 2002, p. 3)

Há algum tempo, Klein vem dedicando especial atenção ao tema “formação permanente” dos profissionais que atuam na Companhia de Jesus e como ajudá-los a provocar as mudanças junto aos alunos para que também estes possam, a partir da sua transformação pessoal, mudar o mundo no qual estão inseridos.

Certamente, a intencionalidade é o que há de mais importante na intervenção do professor diante de seu grupo de alunos e do conhecimento. Para que o professor possa executar com sucesso suas dinâmicas de sala de aula, Klein (1997) cita o conceito de Schön, a “*practicum reflexivo*”, que compreende três processos: 1) conhecimento-na-ação; 2) reflexão-na-ação; 3) reflexão-sobre-a-ação-e-sobre-a-reflexão-na-ação.

O autor afirma ainda que “[...] o conhecimento-na-ação é a capacidade natural do ser humano de saber fazer ou resolver problemas me-

3 Vídeo disponível em: <<http://h2020.fje.edu/es/materials/v01-jesuítas-educacio/>>.

diante um conhecimento técnico, semiautomático e rotineiro, fruto da experiência e da reflexão pessoal anterior” (KLEIN, 1997, p. 136). Reflexão-na-ação é o diálogo que a pessoa estabelece com a ação em curso e que demanda uma solução, apoiando-se para isso em esquemas, princípios e convicções, de modo não rigoroso nem sistemático. A reflexão-sobre-a-ação-e-sobre-a-reflexão-na-ação é realizada quando a pessoa, após a ação, a evoca, reconsidera e avalia com distanciamento crítico e isenção emotiva, e com instrumentos adequados de análise.

Dessa forma, entende-se que Schön (1995, apud KLEIN, 1997) propõe que a prática seja o lugar não apenas da aplicação dos princípios teóricos da formação inicial do professor, mas o lugar da pesquisa, da reflexão, da criatividade e da elaboração do seu conhecimento pedagógico. Se compararmos os três processos definidos por Schön com os Exercícios Espirituais de Santo Inácio, encontraremos muitos pontos em comum. Nos Exercícios Espirituais, Inácio aponta as cinco dimensões essenciais: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação. É uma descrição da contínua interação da relação “professor x aluno x conhecimento”, no processo de ensino-aprendizagem, que fornece respostas aos problemas educativos, por ter a capacidade intrínseca de “[...] ultrapassar o meramente teórico e chegar a ser um instrumento prático e eficaz no sentido de efetuar mudanças na maneira de ensinar e aprender” (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 38).

Esse processo do Paradigma Pedagógico Inaciano, consciente e dinâmico, realiza-se no fazer pedagógico em cinco etapas sucessivas e simultâneas:

1. Contextualização inaciana: situar-se na vida.
2. Experiência: integração do cognitivo com o afetivo.
3. Reflexão: imersão na verdade, na objetividade e nos valores.
4. Ação: o agir com os demais.
5. Avaliação: processo contínuo.

O modelo contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação tem como característica de importância decisiva a introdução da reflexão como resposta dada ao compromisso educacional de estabelecer a síntese entre Evangelho e cultura, e entre a ciência, a tecnologia e a fé.

O quadro a seguir foi organizado por mim ao longo do curso de especialização da Rede. Penso ser interessante apresentá-lo aqui porque resume, na minha interpretação, o Paradigma Pedagógico Inaciano:

Figura 1 – Resumo Paradigma Pedagógico Inaciano.

Fonte: elaborada pela autora.

Reafirmando, o conhecimento dos Exercícios Espirituais, traduzidos na rotina escolar e utilizados com intencionalidade pelos professores, favorece a aquisição do conhecimento, vinculado às questões sociais, desenvolvendo habilidades e competências tão necessárias para a resolução de problemas presentes no cotidiano. Além disso, promove seres capazes de pensar em uma sociedade mais justa e igualitária no momento em que se percebem “homens e mulheres para os demais”, buscando conhecer a realidade social na qual estão inseridos, partícipes dela e responsáveis por gerar as mudanças que a sociedade espera.

Kolvenbach ressalta o valor dos Exercícios:

Eles transformaram muitos corações e muitas vidas e foram fonte de importantes mudanças sociais e culturais. Não são um sistema rígido, fechado; pelo contrário, são flexíveis e podem ser adaptados às pessoas de distintos estágios na caminhada espiritual e a diferentes programas de acompa-

nhamento das pessoas na vida ordinária. A experiência mostra que cristãos não católicos podem tirar bom proveito dos *Exercícios* e estes também podem ser adaptados para ajudar os não cristãos. Estou pessoalmente convencido de que não temos nada melhor para oferecer. Convido-os a fazerem melhor uso deles, e espero que muitos de vocês aprendam a usá-los para ajudar os outros, como alguns já o tem feito. Insisto também que vocês reivindicuem de meus irmãos jesuítas que, ao trabalharem lado a lado com vocês, compartilhem a espiritualidade de Inácio de Loyola, especialmente os Exercícios Espirituais. (KOLVENBACH, 1991, apud KLEIN, 1997, p. 142)

Nessa perspectiva, o educador inaciano deverá, na sua formação, também passar pela experiência da ação e reflexão, como diz o Pe. Peter McVerry no seu artigo *La persona compasiva*: “Para permitir que nossos alunos sejam ‘homens e mulheres para os outros’, temos que investir muito tempo e esforço em nossos professores”⁴ (MCVERRY, 2014, p. 8, tradução nossa).

2.4 A PESSOA COMPETENTE, CONSCIENTE, COMPASSIVA E COMPROMETIDA

Para falarmos do perfil de aluno que nos comprometemos a formar dentro do Colégio Anchieta, é preciso buscar nos documentos o significado dos 4 Cs. No Projeto Educativo Comum, encontramos:

Competentes: Profissionalmente falando, têm uma formação acadêmica que lhes permite conhecer, com rigor, os avanços da tecnologia e da ciência. (ii) Conscientes: Além de conhecerem-se a si mesmos, graças ao desenvolvimento da capacidade de interiorização e ao cultivo da vida espiritual, têm um consistente conhecimento e experiência da sociedade e de seus desequilíbrios. (iii) Compassivos: São capazes de abrir seu coração para serem solidários e assumirem o sofrimento que outros vivem. (iv) Comprometidos: Sendo compassivos, empenham-se honestamente e desde a fé, e com meios pacíficos, na transformação social e política de seus países e das estruturas sociais para alcançar a justiça. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 30)

A citação nos deixa claro o quanto estamos implicados na formação de líderes, uma vez que se espera, ao final do período escolar, sujeitos com visão mais abrangente e que já possam sentir-se capazes de transformar

⁴ “Para permitir a nuestros alumnos ser ‘hombres y mujeres para los demás’, tenemos que invertir mucho tiempo y esfuerzo em que nuestros profesores lo sean.”

a realidade a sua volta. Não há outro objetivo maior – e creio que esteja falando pela instituição escolar como um todo, seja ela de que origem for – do que o de proporcionar um espaço de reflexão, de criação, de problematização de situações hipotéticas ou reais, com vistas a colocar os alunos num lugar de experimentação e resolução de problemas. O PEC ainda nos traz:

Os indicadores de qualidade da educação elaborados por agências internacionais ajudam a mapear as fragilidades e fortalezas dos sistemas educativos. Também parece pertinente a relação entre a qualidade da educação e a equidade social. Não há mérito de excelência acadêmica sem que isso seja seguido pela mobilidade social e diminuição da pobreza. Nosso modo de oferecer educação de qualidade, entretanto, não se restringe a atingir os índices de ranqueamento em avaliações padronizadas. Nossa finalidade considera mais as demandas pela sustentabilidade ambiental do planeta do que as metas de desenvolvimento econômico viciadas na exploração dos recursos naturais. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 37)

O que penso realmente sobre a educação básica é que não há mais como fazermos “vistas grossas” para aquilo que é imprescindível na sociedade e que se refere a ações humanas imediatas para resolver questões de justiça social e que deveria preponderar sobre a formação acadêmica única e simplesmente como *ranking* para o ingresso nas universidades. Claro que é na vida acadêmica das universidades que os nossos propósitos ganham mais corpo, forma e velocidade, porém, muito antes, nos espaços escolares de formação básica, é que se encontram os embriões dessa transformação, e isto é o que defendo aqui: uma base forte para o direcionamento das capacidades humanas. Com isso, teremos jovens ingressando nas universidades com propósitos mais claros e que vão além das expectativas da pontuação e ingresso nesta ou naquela universidade.

Nesse propósito, trago o que diz Pe. Pedro Arrupe, mencionado no texto de Klein:

Formar homens novos, com uma forma de vida tão coerente com os valores que aprenderam de Jesus Cristo que se destaquem no serviço aos outros. Formar homens abertos ao crescimento pessoal, ao mundo mutável atual. E, por fim, formar homens equilibrados, que conciliem os valores acadêmicos e evangélicos, já que não é ideal dos nossos colégios produzir estes pequenos monstros acadêmicos, desumanizados e introvertidos; nem mesmo o devoto crente alérgico ao mundo em que vive e incapaz de vibração. O nosso ideal aproxima-se mais ao insuperado homem grego, na sua versão

cristã, equilibrado, sereno e constante, aberto a tudo aquilo que é humano. (ARRUPE, 1980, apud KLEIN, 2017, p. 6)

Através de minha experiência no campo da educação, parto para as reflexões acerca do processo formativo que deve estar implicado no espaço escolar e fora dele, uma vez que o contexto também comunica e, comunicando, é capaz de produzir aprendizado.

Então, pergunto: quem são os jovens da atualidade que frequentam nosso espaço educativo?

Eles não conheceram o mundo sem internet, vivem uma vida *on-line* e imediatista. São críticos, dinâmicos e exigentes. Não gostam de horários e têm dificuldades com hierarquias. Vivem em um mundo pluralista, multifacetado, com muitos estímulos visuais e sensoriais. Nunca o aprendizado escolar foi tão contestado, uma vez que a informação hoje está literalmente na ponta dos dedos e não mais somente nas falas dos professores ou nos livros didáticos.

Então, como trabalhar com esse aluno? Que planejamento pedagógico dá conta dessa demanda?

Para responder a essas perguntas, há que se fazer algumas ponderações: ter acesso à informação, por exemplo, não significa adquirir conhecimento. De acordo com Freire (1987, p. 33), “[...] o conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si”.

Trazendo essas ideias para a formação integral, temos o entendimento de que “O nosso ideal é a pessoa harmonicamente formada, que é intelectualmente competente, aberta ao crescimento, religiosa, movida pelo amor e comprometida com a prática da justiça no serviço generoso ao povo de Deus” (KOLVENBACH, apud KLEIN, 2017, p. 7).

A afirmação desse ideal consta no livro *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática*, em que é definido o objetivo da educação jesuíta como “o desenvolvimento global da pessoa, que conduz à ação inspirada pelo espírito e à presença de Jesus Cristo, filho de Deus e homem para os outros” (PEDAGOGIA INACIANA, 1993). Assim, pretendemos formar líderes no serviço e na imitação de Jesus Cristo, homens e mulheres competentes, conscientes e comprometidos na compaixão.

Nesse entendimento, a Pedagogia Jesuíta tem o seu projeto educativo centrado na pessoa e preocupa-se em ajudá-la a se desenvolver de forma lúcida, íntegra, livre e autônoma. Klein reforça essa ideia:

Por todo o exposto, a Pedagogia Jesuíta tem uma contribuição a oferecer ao mundo contemporâneo, através de uma

teoria e de processos que formam a inteligência, o caráter, a personalidade, o relacionamento, o posicionamento e a missão dos educandos (KLEIN, 2014a, p. 11).

Essas habilidades geram as competências das quais nossos alunos devem lançar mão para resolver suas próprias questões e as questões a sua volta também, uma vez que são entendidos como agentes sociais. De acordo com o que venho estudando, a formação integral do aluno compreende, como nos mostra a figura a seguir, o aprendizado da pessoa toda, nas suas amplas dimensões, com a finalidade de formar a consciência humana para os desafios de seu tempo. Cada época tem suas exigências, e os passos da Pedagogia Inaciana mantêm-se atualizados porque colocam o homem sempre como agente de transformação.

Figura 2 – Formação Integral do aluno.



Fonte: KLEIN, Luiz Fernando.⁵

Acredito que na vida precisamos buscar algumas certezas, mas certezas aqui não entendidas como verdades absolutas e imutáveis, aliás, como bem disse Heráclito (540 a.C.): “Nada é eterno, exceto a mudança”. Refi-

⁵ Slide apresentado pelo professor Luiz Fernando Klein em aula na modalidade EAD, durante o curso de Pós-graduação em Educação Jesuítica: Aprendizagem Integral, Sujeito e Contemporaneidade, na UNISINOS, Porto Alegre/RS em 24/05/2017.

ro-me à certeza de que, nessa caminhada da educação, precisamos andar sobre o terreno fértil da renovação. Não se trata de fazer terra arrasada e desprezar o que já se construiu, muito pelo contrário: poder fazer releituras importantes da nossa história e descobrirmos novas maneiras de construir conhecimento. Um conhecimento significativo com vistas ao bem de todo ecossistema planetário e não apenas ao da humanidade. Esse ensinamento é o que devemos preservar no Colégio Anchieta.

Creio que a experiência humana é mais rica do que qualquer uma de suas interpretações, pois nenhuma delas, por mais genial e “compreensiva” que seja, poderia exauri-la. Aqueles que embarcam numa vida de conversação com a experiência humana deveriam abandonar todos os sonhos de um fim tranquilo de viagem. Essa viagem não tem um final feliz – toda a felicidade se encontra na própria jornada. (BAUMAN, 2003, p. 9)

Endossando as palavras de Bauman, creio que o caminho da educação nunca foi e nunca será um caminho pronto; vai se formando ao andar, e aí se encontra toda a beleza da jornada. Talvez algumas certezas venham exatamente do fato de entendermos a educação como uma ação de contínua reflexão. Nunca estaremos prontos. Que bom! Este é o caminho da humanidade, reinventar-se sempre, entendendo o contexto e suas necessidades.

3. A PEDAGOGIA JESUÍTA E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A educação sempre teve sua função social. Ainda hoje, em muitos espaços educacionais, ela apresenta-se como um modelo de reprodução, sustentada por um padrão político que impõe o perfil de sociedade que se deseja. Há muitos teóricos que trazem os efeitos dessa educação para a sociedade e qual a intenção por trás disso. O que temos que ter em mente é que não há neutralidade no que diz respeito à educação. Nessa perspectiva, qual o posicionamento da Pedagogia Jesuíta? O que ela almeja para a sociedade? Que importantes contribuições pode trazer à sociedade?

3.1 INJUSTIÇA E DESIGUALDADE SOCIAL

De acordo com Ivern (2002, p. 51), a Pedagogia Inaciana incorporou muitos elementos da formação humanista. “Essa visão humanista de

inspiração cristã coincide em muitos de seus elementos com o conceito de desenvolvimento integral da pessoa humana”.

Esse desenvolvimento integral mencionado pelo autor, a meu ver, amplia muito os antigos conceitos de integralidade que antes se pautavam mais pela quantidade de conhecimento adquirido e o consequente sucesso de sua aplicabilidade do que aquilo que seria realmente necessário para melhorar a vida das pessoas e da sociedade em geral. O que temos visto, e é um traço da contemporaneidade, é que os recursos planetários foram severamente subtraídos de nosso solo, de nossas matas, de nossos rios e mares, e que hoje, muito mais do que conhecimento adquirido e transmitido, precisamos de ações concretas e imediatas para estancar procedimentos que, se antes eram vistos como necessários para o desenvolvimento, hoje representam ameaça iminente para a manutenção da vida na Terra.

O desenvolvimento integral da pessoa humana precisa alinhar-se com o meio ambiente numa ótica na qual a ação humana deve estar presente de forma positiva a fim de sanar os problemas que outrora foram vistos como essenciais para o desenvolvimento humano. Necessitamos colocarmo-nos não mais no topo de uma cadeia, mas em uma rede interligada com todos os seres vivos e com o meio. Esse conceito é hoje definido por biocentrismo, no qual a vida, a preservação da vida e a permanência dela no planeta deverão ser o centro de nossas atenções e ações.

É também uma questão de articulação entre fé e justiça e de opção pelos pobres a inclusão das questões que envolvem a sustentabilidade ambiental do nosso planeta, em que as populações que menos contribuem para a degradação ambiental são e serão as que mais sofrem as consequências, tais como comunidades de pescadores, ribeirinhos do Amazonas, regiões tribais e tantas outras populações. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 36)

Nessa perspectiva, não há como não avançarmos em outras instâncias que dizem respeito à humanidade. Ora, se usarmos a nossa racionalidade para respeitar o nosso planeta, as espécies, os recursos, então estaremos mais sensibilizados para nos ajudarmos também. É quase um contrassenso que nós, humanos, dotados de infinito potencial criativo, estejamos à beira de um abismo, sem que não tenhamos senso de preservação de nossa própria espécie. Entretanto, o que quero mesmo pontuar é que, fazendo uma reflexão sobre os caminhos percorridos pela humanidade hoje, século XXI, percebemos que ainda não conseguimos o básico para a nossa espécie: alimento, abrigo e saúde.

A contemporaneidade nos trouxe com mais ênfase o aparato tecnológico, sobretudo a tecnologia digital. Com ela, a possibilidade de reduzirmos distâncias, de nos situarmos no tempo e no espaço em tempo real,

de agilizar nossas rotinas e de tornarmos concretos sonhos que há 20 anos eram tratados como ficção. E todo tipo de recurso tecnológico nos foi liberado, em uma acessibilidade quase que imposta, revelando uma face que também nos foi implantada, tal qual um chip: o desejo para além da necessidade.

As substituições tecnológicas – por outras mais modernas, enquanto as primeiras ainda têm um bom funcionamento – também foram imposições assustadoras, principalmente para a maioria dos imigrantes digitais (os nascidos nas décadas de 1970 e 1980). Até a própria necessidade, terreno fértil para as invenções, foi construída. Explico: nós consumimos aquilo que nem temos necessidade real de consumir, mas desejamos como nunca adquirir.

E os seres humanos no meio disso tudo? Hoje se fala muito em globalização. As pessoas têm esse conceito muito bem estabelecido em suas cabeças. A China tornou-se quase fronteira com o nosso país. As distâncias encurtaram e as possibilidades aumentaram significativamente. A globalização é um fenômeno planetário, sem dúvida alguma. Contudo, ao vermos os noticiários na TV, como o caso mais recente do ebola dominando as comunidades mais carentes da Terra e que se encontram no continente africano, uma questão vem à minha mente: aquelas pessoas que lá vivem em condições sub-humanas estão globalizando o quê?

Podemos ampliar nossa reflexão e olhar também para o nosso país. Há muitos famintos e negligenciados aqui também. Podemos erguer o nosso olhar e ver nossos irmãos humanos fugindo da guerra na Síria. Tudo isso é doloroso e confuso. A maioria de nós adquiriu, nos últimos tempos, temores, depressão, ansiedade e estresse, além de outros males do século, tudo apenas vivendo. E viver é uma palavra bonita demais para fazer parte dessa rotina de mazelas.

O fato é que vivemos em um mundo tecnológico, repleto de recursos que nos ajudariam a aumentar a qualidade de vida de todos, mas não estão a serviço de todos, apenas de uma minoria. Temos criatividade, inteligência e pouca sensibilidade para acabar com um dos mais graves problemas mundiais: a fome.

A intenção, nessas ideias apontadas, não é a de nos colocarmos em uma posição de vilões ou de desencanto pela vida, mas li esses dias que é do caos que nascem as estrelas. Piegas? Talvez. Todavia, há um fundamento científico nessa química do universo. E acredito que muitas respostas às nossas perguntas venham de lugares maiores e mais coerentes do que o nosso pequeno mundinho azul.

Bem, se é de um caos que estávamos precisando, temos muitos, agora vamos partir para o nascimento das estrelas.

Hoje, mais do que nunca, temos que desenvolver nossas habilidades, tornando-as ações concretas para os desafios que se apresentam. Mais do que a retórica, precisamos da prática organizada para realizarmos pequenas, médias e grandes transformações, e é na prática que a própria prática se concretiza. Mora aí a função da escola contemporânea: permitir que todas essas questões invadam os espaços escolares e para além deles numa dinâmica social coerente, na qual se estimule a pesquisa e se executem as ações pensadas com o foco na melhoria das condições de vida das pessoas e do ambiente no planeta.

Mais uma vez, Klein (2014a, p. 8) nos traz que “A Pedagogia Jesuíta trata de preparar os educandos para serem criativos, inovadores, produtores de soluções inéditas”.

3.2 OS DESAFIOS DA PEDAGOGIA JESUÍTA HOJE

Vivemos numa sociedade mundial desafiadora. Demandas relacionadas à desigualdade social fazem parte de grande parcela dessa sociedade. Alguns países parecem, com mais empenho, conseguir atenuar essa realidade, com suas políticas públicas. Porém, infelizmente, para muitos de nós que vivemos em uma sociedade desigual, parece estranhamente normal que as coisas sejam assim, desiguais ao extremo. Então, o direito das pessoas menos favorecidas fica ameaçado principalmente pela falta de “afeto” dos demais. Refiro-me a afeto como ato de afetar-se pelo que se vê, pelo que se percebe a partir disso e pelo que se transforma dentro de cada um. Se isso se acomoda dentro das pessoas como uma contingência da vida, então estamos mesmo fadados ao fracasso. E se isso atinge as escolas, e é sabido que atinge, muito pouco poderão fazer pela sociedade.

A esse respeito, Klein (2014a p. 5) afirma que “Os jesuítas não ingressaram no mundo dos colégios para ensinar técnicas de sucesso profissional, mas para contribuir para o pleno desenvolvimento das pessoas e, mediante elas, para a transformação da sociedade”.

A reafirmação desse ideal consta no livro *Pedagogia Inaciana – Uma proposta prática*, em que é definido o objetivo da educação jesuíta como “[...] o desenvolvimento global da pessoa, que conduz à ação inspirada pelo espírito e à presença de Jesus Cristo, filho de Deus e homem para os outros”. Assim, pretendemos formar líderes no serviço e na imitação de Jesus Cristo, homens e mulheres competentes, conscientes e comprometidos na compaixão. (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 23)

Nesse contexto, faz-se necessária a formação permanente do professor, instrumentalizando-o para que possa, com intencionalidade, planejar e aplicar estratégias que possibilitem ao educando desenvolver-se integralmente, atingindo a excelência humana e acadêmica.

Uma das bases da espiritualidade inaciana para iluminar a prática pedagógica é a meditação do amor a Deus e à criação, importante, sobretudo, na questão ambiental. Se tivermos consciência real das mazelas que afligem o mundo, talvez possamos reverter a situação e, assim, termos uma visão mais positiva do ser humano.

Em consonância com os quatro pilares imprescindíveis para a educação, apontados por Delors et al. (2010, p. 31) – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser –, a Pedagogia Jesuíta ampliou esses conceitos, acrescentando ainda o aprender a construir, aprender a empenhar suas capacidades para a transformação da realidade, aprender a conviver priorizando os necessitados, aprender a desenvolver-se integralmente ao longo da vida e aprender a direcionar a vida com vistas à transcendência.

Klein (1997, p. 11) reforça essa ideia: “Por todo o exposto, a Pedagogia Jesuíta tem uma contribuição a oferecer ao mundo contemporâneo, através de uma teoria e de processos que formam a inteligência, o caráter, a personalidade, o relacionamento, o posicionamento e a missão dos educandos”.

Nesse entendimento, a Pedagogia Jesuíta tem o seu projeto educativo centrado na pessoa e preocupa-se em ajudá-la a desenvolver-se de forma lúcida, íntegra, livre e autônoma.

3.3 A COMPANHIA DE JESUS E A PROPOSTA DA MUDANÇA PEDAGÓGICA

De acordo com a Companhia de Jesus, a educação jesuíta busca formar

[...] homens e mulheres que estejam preparados para acolher e promover tudo o que for realmente humano, comprometidos no trabalho em favor da liberdade e dignidade de todos os povos, e decididos a agir assim, em cooperação com outros igualmente empenhados em modificar as estruturas. [...] gente perseverante e capaz de renovar nossos sistemas sociais, econômicos e políticos, de tal forma que preservem nossa humanidade comum e libertem as pessoas para se dedicarem generosamente ao amor e cuidado dos outros. (COMPANHIA DE JESUS, 1993, p. 27)

Em outubro de 2015, tive a oportunidade de participar da palestra da pedagoga Montserrat Del Pozzo, em São Paulo, e conhecer a realidade vivida por ela, como diretora do Colégio Montserrat, em Barcelona. Segundo ela, “Devemos educar para a vida e para formar as pessoas”. Montserrat é pioneira na aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. Ela pensa na educação escolar em uma perspectiva de pensamento crítico e

criativo para a resolução de problemas. Ainda sustenta a ideia de uma educação que traga abordagens lógicas, nas quais o sujeito busque novas ideias para a solução dos problemas da atualidade.

Na sua experiência profissional, mais precisamente no ano 2000, a escola de Montserrat estava passando por uma crise, pois na região onde fica havia muita concorrência, muitas escolas próximas. Então, era necessário fazer diferente, caso contrário, não sobreviveriam. A mudança proposta aconteceu e deu tão certo que de 200 alunos a escola passou a ter 1.200.

As mudanças começaram a partir da ideia do trabalho cooperativo, no qual nenhum aluno poderia mais sentar-se um atrás do outro, mas juntos, em um espaço onde poderiam olhar os rostos uns dos outros para as trocas e partilhas. Essa foi uma pequena mudança nos conceitos de educação e organização dos espaços escolares tal como conhecemos hoje (e que são assim há muito tempo). O fato é que a mudança deu certo e, segundo Montserrat, são pequenas ações que geram grandes mudanças. Montserrat ainda afirma que qualquer modificação, por menor que seja, gera insegurança, pessimismo e críticas. Entretanto, precisamos enfrentar todos esses sentimentos se quisermos construir algo novo. Ela diz que precisamos nos preparar porque toda mudança afeta a escola como um todo, mesmo que seja pequena, e esse processo é “dolorido”, mas não é dolorido o tempo todo.

Certamente as mudanças propostas na escola de Barcelona não foram apenas estruturais, mas metodológicas, e, para isso, precisamos saber que passaremos por algumas fases que, segundo Montserrat, seriam: desconfiança, apatia, protesto, indiferença, até os níveis de aceitação, apoio, cooperação e plena identificação.

Percebo a importância de a palestrante ter trazido não só novas ideias, mas uma análise de como novas ideias passam pela escola e o tempo que as pessoas precisam para aceitar – desde a desconfiança até a cooperação e a identificação. Entendo que, assim como nossos alunos reagem diante do novo, os professores também têm suas reações. Alguns com certa resistência inicial, outros com grande euforia (nesse caso, bastante cuidado, pois, assim como a euforia vem, vai embora). O fato é que sentimentos estão implicados em um processo de mudança e devemos lembrar sempre de que somos todos humanos e precisamos de tempo para a acomodação de um novo fazer.

Novos fazeres escolares da contemporaneidade pressupõem que saibamos e queiramos implementar mudanças. O problema é que queremos mudar, mas não sabemos bem como. É necessário ter clareza para onde se quer ir. Montserrat aposta em um currículo baseado em inteligência múltipla, com competências globais: investigar o mundo, reconhecer perspec-

tivas, atuar, compartilhar. Uma educação que introduza os “extraescolares” no currículo: robótica, teatro, laboratórios, filmes, violinos, esportes, ateliês, capacitação dos professores, horta escolar. Tudo isso deve fazer parte do currículo e não serem apêndices. Ainda, fazer o aluno participar de competições, ter contato com empreendedorismo social. Atividades que estimulem o pensamento devem estar dentro do currículo, e não fora dele, em uma metodologia centrada no aluno e orientada para o serviço.

E o educador? O educador precisa estar atento, ter vontade de aprender, interesse em atualizar-se durante toda a vida e entender que o erro faz parte da aprendizagem. Tudo o que queremos fazer para nossos alunos precisamos fazer conosco, educadores. O modelo tem que ser o mesmo. O educador, quando participa, se envolve.

E o aluno? O aluno precisa acreditar que pode encontrar o melhor de si mesmo através da autonomia e descobrir quais são as suas habilidades. Essas habilidades é que geram as competências das quais ele lança mão para resolver suas próprias questões e as questões a sua volta, uma vez que ele também é agente social. As ferramentas digitais ajudam muito a avançar no conhecimento e precisam ser desenvolvidas para este fim: o progresso das pessoas e da sociedade. E, na escola, o melhor recurso dos alunos ainda é o professor. Nossos alunos precisam ter modelos, bons modelos de pessoas que estejam envolvidas nos processos de ampliação de conhecimento e boas práticas escolares, e essas boas práticas precisam ser compartilhadas.

Falando sobre bons modelos, as escolas, de acordo com Montserrat, precisam estar mais abertas, ter os pais participando e auxiliando com seus conhecimentos também. É para isso, segundo ela, que servem as escolas, para esse intercâmbio de pessoas que fazem trocas, que inspiram outras pessoas e que provocam mudanças.

A esse respeito, Nóvoa traz: “Por isso, o currículo para o século XXI há de ser o mais simples possível, deixando a máxima liberdade aos professores. Para que a escola possa centrar-se nas suas missões é indispensável que a sociedade esteja mais presente na educação das crianças” (NÓVOA, 2011, p. 10).

Na minha experiência, tanto como aluna quanto como profissional, não recordo, no passado, de ter mais do que meia dúzia de participações das famílias na escola em momentos que não fossem algum evento festivo ou entrega de avaliações. Refiro-me à atuação dos pais não como pais, mas como integrantes da sociedade e com participação efetiva na escola a fim de colaborar com sua tarefa educativa. Parece que, nestas últimas décadas, ficamos mais afastados de “nossos pais” do que antes. A escola ainda é um terreno pouco frequentado por outros adultos (pais), em uma ideia de partilha com os alunos, e isso, na minha visão, deveria ser revisto.

Temos pais que desenvolvem seus trabalhos com maestria, são bons e importantes exemplos dentro do universo escolar. Também são fontes de inspiração.

Lembro bem de um projeto desenvolvido por mim e mais um grupo de professoras no interior do Paraná. Por ocasião do Dia das Mães, resolvemos perguntar: “O que sua mãe faz de importante e que muda a vida das pessoas?”. Tivemos relatos lindos de um menino, filho de uma médica, falando de como sua mãe era ágil e habilidosa em salvar a vida das pessoas. Ele tinha forte convicção de que queria isso para sua vida quando crescesse. Tivemos também o relato de outro garoto, filho de uma doméstica, contando emocionado como era importante chegar em casa depois da aula e ter o bolo preferido sobre a mesa feito pela mãe. Não era sempre que ela tinha tempo para fazê-lo, mas em todas as vezes que isso acontecia, era uma festa para ele. Aquele bolo era o símbolo da felicidade e da paz naquele lar.

As pessoas estão no mundo para transformá-lo. A grande maioria de nós quer e procura produzir o bem. As escolas são espaços para que o bem se promova, inspire outros e conduza a uma paz de espírito tão plena quanto o relato do menino cuja mãe salvava vidas ou o relato feliz do colega sobre o “bolo transformador”. As duas mães, no fim das contas, a meu ver, salvam vidas. A beleza da escola pousa exatamente nisso, na intenção e na destreza de ajudar os alunos a produzir significados em absolutamente tudo quanto é produzido pela sociedade, sejam os bens de consumo, o conhecimento, os sentimentos, as atribuições de cada um na sociedade etc. Produzir significado é, afinal, uma construção, alicerce para novas ideias e projetos que tenham a intenção de melhorar a vida das pessoas. Como diz Tardif (2014, p. 244), “[...] seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros”.

Alegra-me ver, no espaço escolar onde atuo, a participação dos pais nos projetos de Apadrinhamento que desenvolvemos. O Apadrinhamento caracteriza-se por momentos de sensibilização, planejamento e execução de interativas que proporcionam o contato com o outro e a percepção de suas necessidades, apontando para a importância da vivência solidária e mudança de atitude no cotidiano. Visa contribuir na formação de bons cidadãos, pessoas compassivas, conscientes, competentes e compreensivas, voltados para os valores cristãos, dos quais tanto carece nossa sociedade.

Na prática, pais e alunos são convidados a acolher e conhecer a realidade de outras famílias, participando dos seus espaços, fazendo escuta das suas dificuldades assim como das suas conquistas, num momento em que a partilha e a colaboração encontram terreno fértil para acontecer.

Nesse sentido, as dimensões do PEC nos trazem:

Superando a discussão sobre protagonismo escolar, importante em seu tempo, acreditamos que professores, alunos, famílias, profissionais não docentes, todos são protagonistas do processo educativo, participando de diferentes formas e lugares da vida escolar. Sem sombra de dúvida, o principal foco de todo o trabalho desenvolvido é o aluno, sujeito das aprendizagens propostas mediadas pelo professor e por tantas outras possibilidades de acesso ao conhecimento. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 44)

Considero essa prática não só bela e gratificante; considero eficiente, uma vez que pode gerar mudanças imediatas na vida de uma comunidade, porque ali estão presentes pessoas que mostram as dificuldades e pessoas que têm a solução. Mais do que isso: há nesses encontros uma ajuda mútua. Muitos pais vêm transformados, sentem-se gratos porque também aprendem muito nas trocas e levam para suas vidas importantes reflexões.

4. FORMAÇÃO INTEGRAL NA CONTEMPORANEIDADE

Muito se tem visto sobre Educação Integral. Uma das definições mais importantes que tive a oportunidade de ler foi a de que a Educação Integral humaniza a escola. E essa é, ao meu ver, a definição mais clara e mais bonita daquilo que entendo por Educação Integral.

A seguir, alguns dos influenciadores dessa formação integral e que, ao meu ver, aproximam muito seus pensamentos com a Pedagogia Jesuíta.

4.1 A INFLUÊNCIA DE PESQUISADORES DA ATUALIDADE: EDGAR MORIN E PHILLIP PERRENOUD

Para começar este capítulo, cito Edgar Morin (2000, p. 13): “Há sete saberes ‘fundamentais’ que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura.”

Muito tenho lido sobre Morin (2000, 2003), e sempre o sinto afirmar a necessidade da formação de um indivíduo que assuma sua condição

humana para tornar-se cidadão, definido na sociedade como solidário e responsável em relação a sua pátria. O autor ainda amplia essa ideia para o entendimento de que fazemos parte de uma pátria maior, uma pátria terrena que compreende as várias pátrias-mães. Essa pátria é a nossa “Terra-Pátria”, com o propósito maior de um desenvolvimento em múltiplos canais, globalizando e civilizando as relações humanas. Nessa perspectiva, a organização dos currículos escolares teria o objetivo claro de humanizar as disciplinas, desde os primeiros anos de escolaridade, evitando destruir, ali, a curiosidade natural das consciências que despertam para as interrogações do mundo.

Em seu livro *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*, Morin trata dos princípios de um pensamento que une os saberes. Afirma que há a conexão dos saberes que se desdobram numa ética de união e solidariedade entre os humanos. Porém, todos os princípios abordados esbarram na ideia de que “[...] não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2003, p. 99). E, mais ainda, segundo o autor, temos o bloqueio da resistência pela rigidez, na maneira como os professores entendem a educação, sobretudo aqueles que têm suas autonomias disciplinares. Além disso, temos o bloqueio escola-sociedade. Como reformar a escola sem reformar a sociedade e vice-versa? Bem, o que temos é uma necessidade iminente de uma reforma de pensamento, compromisso da humanidade com aqueles que herdarão a Terra-Pátria.

A obra de Morin (2003) traz, no seu discurso, a urgência da reforma humana, entendida como a reforma do pensamento. Muitas das questões abordadas em sua obra, citada anteriormente, nos remetem a uma análise profunda dos saberes tal como estão organizados em nosso sistema educativo. Acho que “organizado” é uma palavra que perde seu sentido nessa obra. Melhor seria dizer “disposto”, “engessado”, “compartimentado”, “fragmentado”...

Impossível também é sentir-se tranquilo na prática pedagógica, quando nos expomos e mergulhamos em um novo sentido de entender a humanidade e a transmissão de culturas, tão bem explorada por Morin (2003), pois a obra sugere, ainda que intrinsecamente, uma análise de toda a nossa performance como educadores. Certamente é este o fim maior de um pensador ao expor suas ideias: a de nos desacomodar, não só em nosso cotidiano escolar, mas também na nossa visão de mundo e na maneira como concebemos a sociedade. A máxima “quando aqui cheguei, as coisas já estavam assim” já não nos cabe mais enquanto indivíduos ativos e atuantes no mundo em que vivemos. Digo ativos porque nunca se produziu tanto conhecimento e tecnologia; nunca se desenvolveu tanto os aparatos eletrônicos; e nunca se viu tanto uma enormidade de redes e conexões de

comunicação mundial como nos últimos dez anos. E vou além, acredito que as mentes brilhantes que se voltaram para a invenção de toda essa “parafernália globalizada” também podem ser mentes brilhantes para a real globalização de tecnologias, globalização de formas mais eficientes de se viver nesse mundo, de erradicar a fome e de gerar a felicidade.

Ao propor a reforma do pensamento, Morin (2003), no meu entendimento, vê na escola a semente da mudança, e mantém uma crença inabalável na figura do professor, esse profissional tão necessário à sociedade e que, se atualizado em cursos de formação, poderá operar as transformações essenciais a um novo estilo de vida e de seres humanos. E aqui nem nos cabe discutir se isso é bom ou não. A sociedade avança e com ela todas as demandas esperam mais pelas nossas adaptações e condutas do que pelas nossas opiniões, muitas vezes presas à modernidade. Os professores, em uma sociedade futura, serão os “professores da vida”, em uma ação planetária de fato globalizada, para que promovam, de forma no mínimo justa, uma educação para todos. Utopia desta professora aqui? Quem sabe? Mas arejar a mente, libertar o pensamento, observar o movimento da sociedade e discutir nos fóruns adequados as mudanças necessárias têm realizado um grande movimento dentro de mim e um forte desejo de transformação.

Masciotta e Medzo (2009, apud PERRENOUD, 2013) nos dão o seguinte exemplo: a pessoa encontra-se na parte superior de uma pista de esqui alpino, com a intenção de esquiar. A pista é muito íngreme e a neve está dura. O céu está nublado e há pouca luminosidade. Qual é a situação em que essa pessoa se encontra?

- Uma situação impossível para um esquiador principiante.
- Uma situação suicida para um esquiador com pouca experiência que se arrisque a esquiar.
- Uma situação perigosa para um esquiador experiente, mas amador, que tente fazê-lo.
- Uma situação de desafio para um esquiador muito experiente, mas amador.
- Uma situação de treinamento para um esquiador profissional.

Esse exemplo mostra como uma situação pode mudar de uma pessoa para outra.

Portanto, cada situação depende, ao mesmo tempo, das habilidades da pessoa e das possibilidades do ambiente. As modalidades internas dizem respeito aos recursos dos quais a pessoa dispõe, principalmente seus conhecimentos de esqui. As modalidades externas referem-se ao conjunto de circunstâncias em que a pessoa se encontra. (MÁSCIOTA; MEDZO, 2009, apud PERRENOUD, 2013, p. 43)

O que é importante considerar nesse exemplo é que as habilidades das pessoas variam muito de acordo com as suas vivências, oportunidades, meio em que vivem, biotipo herdado etc. Se considerarmos todas essas variantes distintas dos seres humanos, entenderemos com mais facilidade a ideia de que somos semelhantes, sim, temos um desenvolvimento considerado padrão, nascemos mais ou menos com 40 semanas, caminhamos mais ou menos com um ano etc. Entretanto, isso não justifica as mesmas habilidades, muito menos os mesmos resultados. Ainda bem! Não somos uma linha de produção, apesar de que já vivemos isso em algumas realidades históricas. Além disso, existem pessoas que apresentam diferenças de comportamento, percebem a vida em um outro enfoque. Outras, ainda, apresentam deficiências físicas ou mentais. O fato é que somos muitos e somos únicos. Enquanto ocuparmos-nos de receitas padronizadas, estaremos andando “às cegas”. Esse é, a meu ver, o ponto fundamental da mudança. O local onde devemos pousar nossas reflexões e posteriores ações.

4.2 A FORMAÇÃO DO EDUCANDO NO COLÉGIO ANCHIETA

Faz parte da minha rotina diária em uma instituição jesuíta, o Colégio Anchieta, o convívio e a troca com colegas que, assim como eu, buscam crescimento pessoal e profissional por meio dos cursos de capacitação. De acordo com o PEC nº 34:

Vislumbramos um processo educativo cujo paradigma supere a visão racionalista vigente e nos impulse na renovação dos currículos e dos modos de ensinar, assumindo de forma mais explícita que, na perspectiva da Educação Integral, aprende a pessoa toda, e não apenas a sua dimensão intelectual. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 45)

Buscamos, dentro do Colégio, aquilo que é inerente aos inicianos e que os Exercícios Espirituais sugerem: “Atividade constante, através de ações variadas: meditação, contemplação, exame de consciência, repetição, aplicação de sentidos, reflexão, revisão, celebração”⁶ (KLEIN, 2014b, p. 6, tradução nossa).

É gratificante, ao realizar um trabalho como este, ter o entendimento de que aquilo que trazemos como nossa marca é respeitado e mencionado em nossos relatórios, teses e publicações.

Vale salientar que esforços realizados em prol da educação têm sido vistos e apontados por diversos autores assim como muitos outros religiosos

⁶ “Constante actividad, através de acciones variadas: meditación, contemplación, examen de conciencia, repetición, aplicación de sentidos, reflexión, revisión, celebración”.

ou leigos que, de modo muito especial, também influenciaram e continuam influenciando positivamente a educação de suas escolas e com ideais muito próximos deste que trago e que é a razão de meus estudos: a Educação Integral de nossos alunos. Creio que isso só reforça a ideia de unidade, de partilha e de busca daquilo que percebemos como essencial no ser humano contemporâneo: um ser comprometido com o seu contexto, consciente de seu protagonismo, compassivo com os demais e competente para lidar com as demandas da sociedade.

No final do ano de 2017, um importante projeto foi desenvolvido com alunos do 4º Ano do Colégio Anchieta. A campanha *La Silla Roja*, ou A Cadeira Vermelha, foi trabalhada com os alunos a fim de que eles pudessem refletir sobre o acesso à educação, um problema que atinge 61 milhões de crianças de 6 a 11 anos, que hoje estão fora da sala de aula. A iniciativa partiu da plataforma Educate Magis, da ONG jesuíta Entreculturas, do Friends Of Fé y Alegria dos Estados Unidos e do Edujesuit, que iniciaram, em 2012, um movimento global para defender o direito de crianças e adolescentes a frequentarem a escola.

Diante desse contexto, os anchietanos refletiram sobre os direitos da criança, discutiram ideias que pudessem mudar essa realidade e pintaram cadeiras de vermelho, que posteriormente foram colocadas nas salas de aula como um alerta para esse problema.

Esse foi um dos muitos exemplos de atividades que são desenvolvidas no Colégio Anchieta. Trago aqui como referência daquilo que é a aproximação da teoria com a prática. Ações como essas iluminam nossa caminhada e nos mostram a direção a seguir porque, com certeza, elevam o que fazemos e aprimoram o olhar de nossos educandos.

4.3 O PAPEL E A MISSÃO DO EDUCADOR

Para que a Educação Integral se dê de forma eficiente, precisamos dos profissionais que conduzem as experiências dos alunos de forma que as reflexões e ações possam verdadeiramente efetivar-se, como traz o Paradigma Pedagógico Inaciano. Nesse processo, o profissional da educação tem papel relevante e fundamental. Para tanto, faz-se necessário que em sua formação permanente também ele possa perceber a importância do paradigma inaciano que sugere Experiência – Reflexão – Ação – Reflexão.

De acordo com Klein:

Em sua formação permanente o professor é aquele que está sempre indagando as ressonâncias, as implicações, o proveito do seu empenho formativo para a própria vida e a dos seus alunos. Numa educação baseada em valores não basta

oferecer ao professor o domínio teórico de determinados temas. Impõem-se outras perguntas: Quem sairá ganhando com a sua capacitação? Que valores surgirão ou sairão fortalecidos na sua vida pessoal e profissional por força da sua capacitação? Na ação, o professor entende que a experiência precedida pela contextualização e unida à reflexão transformará sua maneira de ver, sentir e atuar. Uma vez isto aprendido, terá capacidade de transmitir valor igual àqueles a quem medeia o conhecimento, os seus alunos. (KLEIN, 1997, p. 9)

Nos documentos *Características da Educação da Companhia de Jesus e Pedagogia Inaciana: uma proposta prática*, temos, segundo Klein (1997, p. 131), a indicação do duplo papel do professor, mencionada pela *Ratio Studiorum*: “[...] o de orientador de vida dos alunos na busca da verdade e dos valores da vida e o de orientador acadêmico” num ideal de responsabilidade sobre seus alunos onde “procura conhecer seu contexto e seu mundo, as causas dos seus sentimentos e problemas”.

Passados mais de 20 anos da minha jornada como professora, pergunto-me se nasci com uma predisposição para fazer a diferença na vida de meus alunos. Essa afirmação nada tem de vaidosa, creio que sempre tive extremo senso de responsabilidade e, com isso, adotei como princípio deixar minha marca. Sempre foi, para mim, uma obrigação profissional ser e fazer a diferença na vida daqueles que cruzaram, e ainda cruzam, o meu caminho na missão de educar. Uma amiga e colega vive afirmando que, na verdade, gostamos mesmo é de gente. E eu acredito nisso.

O magistério, apesar de tudo que se tem visto, é uma profissão de amor, de cumplicidade, de aceitação do outro como ele é. Encanta-me passar pelos corredores do Colégio e ver, vez ou outra, os professores conversando com seus alunos, explicando o “porquê” das coisas, ajudando-os a administrar suas frustrações e permitindo que suas ideias sejam expostas, dando-lhes o direito do argumento. E, com paciência e maestria, esses profissionais ajudam seus alunos a entenderem racionalmente aquilo que para eles ainda é um universo a ser explorado.

Todas essas experiências vividas por mim como professora e, mais recentemente, como orientadora pedagógica são encantadoras. E, como diz Tardif:

Os professores não buscam somente realizar objetivos; eles atuam, também, sobre um objeto. O objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas, relações individuais e sociais ao mesmo tempo. (TARDIF, 2014, p. 128)

Em minhas pesquisas sobre a educação na contemporaneidade, tenho percebido que muitos autores como Edgar Morin (2000, 2003) e Philippe Perrenoud (2013), citados neste trabalho, vêm questionando o modelo de ensino praticado nas escolas da atualidade. Preocupam-se com a forma com que as instituições concebem a educação, o que está sendo ensinado, como está sendo ensinado e o que de fundamental e útil os resultados dessa aprendizagem poderão trazer para as questões que afligem a sociedade. Nesse sentido, a Pedagogia Inaciana, traduzida para os anseios da contemporaneidade, revela-se atualizada, engajada com esse pensamento de “reforma” educacional e pronta para colocar-se em prática de forma intencional dentro das escolas, sugerindo ainda que “Revisar os processos é voltar a fixar a atenção e focalizar o pensamento nos próprios processos em que se está envolvido [...]” (COMPANHIA DE JESUS, 1997, p. 27).

A formação de educadores, com o olhar para as necessidades de seus educandos, precisa mais do que nunca ser aprimorada. Em uma cultura de diversidade social, racial e cultural, há muito que se entender e adequar aos novos anseios da humanidade. As mudanças são necessárias tanto nas metodologias e concepções de ensino quanto nas relações interpessoais. Somos sujeitos em permanente transformação, e isso deve significar ampliar nossos horizontes e melhorar nossa capacidade de entendimento sobre o mundo em que vivemos e que devemos cuidar e proteger em todas as suas dimensões.

De acordo com Pacheco, mencionando Charlot:

Para que tal se verifique, é fundamental não só que o currículo valorize um conhecimento que é produzido em contextos diferenciados, respondendo a situações específicas e preparando os alunos para situações complexas que requerem a discussão acerca do modo como os referenciais universais são produzidos na seleção, organização e transformação do conhecimento, mas também que se produza uma mudança substantiva em quem representa a autoridade do conhecimento, pois os professores são “exageradamente professores de respostas e pouco professores de questionamentos”. (CHARLOT, 2013, apud PACHECO, 2016, p. 74).

Portanto, a formação de educadores precisa contemplar todo esse universo multifacetado que é a contemporaneidade com vistas a entender esse novo sujeito que é o nosso aluno, o contexto no qual ele está inserido, o momento histórico do qual ele faz parte e, a partir disso, através da organização curricular, abrir espaços de escuta a fim de ajudá-lo a desenvolver suas habilidades no entendimento de que ele é corresponsável pela sociedade e sua colaboração é valiosa para a humanidade.

Enquanto professores, precisamos ter consciência de que nosso

exemplo vivo pode representar um desafio para que nossos alunos cresçam como “homens e mulheres para os demais” e que se sobressaíam por demonstrar condutas de integridade, compaixão e entendimento sobre os problemas sociais. A sensibilidade do educador no Colégio Anchieta precisa estar de fato nas suas atitudes diante do aluno, no pleno entendimento de que sua intenção e sua intervenção podem encaminhar de forma plena e segura os educandos que estão sob sua responsabilidade. Ramal nos traz:

Caro companheiro, percebes como é importante o teu papel? Em tuas mãos tens muito mais que nomes de uma lista de chamada. São pessoas que se entregam a ti, com horizontes abertos e com os anseios ainda brotando em seu coração [...] Podes estimulá-lo a lutar por grandes coisas, como podes ensiná-lo a repetir a mesmice do cotidiano, a se conformar com as desigualdades e com a injustiça, a tolerar as coisas que “sempre foram assim”. (RAMAL, 2002, p. 38)

Verdade, fé e justiça são, de acordo com a Pedagogia Inaciana, requisitos indispensáveis à formação do professor para que esse atinja a excelência humana tanto quanto ou mais do que a excelência acadêmica.

Em outro trecho, Ramal nos traz:

Querido companheiro, escrevo-te porque estou convencido de que o campo educacional [...] é uma desafiadora missão [...] Espalham-se velozmente pelo mundo ideologias que provocam desigualdades e injustiças, fomentam o individualismo, a ganância, a corrupção. [...] É verdade que a educação, sozinha, não pode mudar toda a realidade social, mas nenhuma grande transformação poderá ocorrer sem que nela esteja implicada uma tarefa educativa. E é para isso que te chamo: para uma grande transformação. Prepara-te: o que te peço é um movimento gigantesco de ruptura e crise que exigirá de ti não apenas as tuas forças, mas envolverá tuas crenças e teus princípios, porque deverás questionar-se ao educar hoje, não sobre os conteúdos que precisas ensinar, mas sobre o mundo que pretendes ajudar a construir com tua ação. Para isso, antes será necessário que definas que mestre desejais ser e quanto de ti estás disposto a colocar neste empreendimento. (RAMAL, 2002, p. 38)

Os conceitos apresentados por Ramal reforçam a responsabilidade assumida pelo educador inaciano diante dos alunos que estão sob sua responsabilidade e nos quais se pretende fomentar ideias que promovam transformações sociais, que buscam a justiça e a fraternidade.

5. METODOLOGIA

Todo trabalho de pesquisa nasce do desejo de conhecer mais a fundo algo que nos inquieta. Pode ser um fenômeno físico ou um fenômeno social. Pode ser o comportamento de uma determinada espécie ou a quase certeza de uma teoria. Isso faz da pesquisa muito mais do que uma análise profunda de dados, um reviver, um revigorar, um desacomodar, validando o que já se sabe, mas também somando ao que se acredita. É bonito querer saber mais, e isso é uma característica humana por excelência e pode acontecer até mesmo sem a escolarização, os autodidatas estão aí para nos dizer isso. Todos, afinal, pensam sobre tudo. Alguns desses pensamentos e questionamentos acerca da vida impulsionam descobertas, abrem debates e viram teorias. Como nos traz Gil,

Há muitas razões que determinam a realização de uma pesquisa. Podem, no entanto, ser classificadas em dois grandes grupos: razões de ordem intelectual e razões de ordem prática. As primeiras decorrem do desejo de conhecer pela própria satisfação de conhecer. As últimas decorrem do desejo de conhecer com vistas a fazer algo de maneira mais eficiente ou eficaz. (GIL, 2002, p. 17)

Este trabalho nasceu de uma intenção: a de compreender como se dá a educação na perspectiva da Pedagogia Inaciana, quem são seus principais inspiradores, como vem se desenvolvendo no século XXI e que correspondência há entre essa educação e a visão dos teóricos da contemporaneidade. Em suma, exercito aqui a minha percepção de profissional da Rede Jesuíta de Educação e transformo minhas indagações em certezas pautadas nos teóricos que me precederam, assim como em autores renomados que, para meu contentamento, sustentam as práticas desenvolvidas nos colégios jesuítas.

Ao iniciar concretamente a realização deste trabalho, tive muito menos dificuldade do que imaginei inicialmente. Isso se explica porque, como nos diz Gil:

Primeiramente, deve-se considerar que a escolha de um tema deve estar relacionada tanto quanto for possível com o interesse do estudante. [...] Não basta, no entanto, o interesse pelo assunto. É necessário também dispor de bons conhecimentos na área de estudo para que as etapas posteriores possam ser adequadamente desenvolvidas. (GIL, 2002, p. 60)

Um bom conhecimento da área que decidi pesquisar vem da própria prática que adquiri ao longo de 14 anos na Rede Jesuíta. Devo dizer que a

prática direcionou de forma mais pontual o meu objeto de pesquisa e ajudou muito a selecionar o material que eu deveria ler e citar neste trabalho. Gil explica essa organização:

A leitura seletiva é de natureza crítica, porém deve ser desenvolvida com bastante objetividade. [...]. Em termos práticos, pode-se estabelecer que uma leitura analítica adequada passa pelos seguintes momentos: leitura integral da obra ou texto, identificação das ideias-chaves, hierarquização das ideias e sintetização das ideias. (GIL, 2002, p. 78)

Assim, este estudo foi realizado a partir de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, com base em bibliografia específica, em artigos que tratam da missão da Companhia de Jesus, em teóricos que falam a respeito da contemporaneidade e, atrelado a isso, à minha própria percepção enquanto educadora inaciana. Busquei sintetizar aquilo que penso ser a prática dos educadores para uma nova era. Uma era em que precisamos com urgência ressignificar o valor das relações do homem entre si e com o meio ambiente. Para além do ressignificado, o compromisso da reconciliação humana com o meio ambiente do qual fazemos parte e para o qual devemos unir esforços para realizar as transformações tão necessárias para a permanência da vida na Terra. Uma vida digna e saudável para todos.

Para tanto, tive que fazer escolhas e acabei por selecionar autores como Edgar Morin (2000, 2003) e Philippe Perrenoud (2013), em um enfoque mais “filosófico” daquilo que sustenta a nossa prática humana, assim como Tardif (2014), em uma visão mais organizacional, e Klein (1997, 2002, 2014, 2017), por seu profundo conhecimento da Companhia de Jesus. Outros autores também foram apontados, porém com menos ênfase.

Devo dizer que me sinto profundamente realizada com esta pesquisa e com a organização de minhas ideias neste trabalho. Apesar de já estar findando estas linhas, de forma alguma o considero pronto. Percebo que abri um caminho importante de pesquisa, só o início daquilo que entendo ser a minha missão como educadora e como profissional da Companhia de Jesus. Em muitos momentos desta pesquisa, tive que buscar citações que, de forma clara, pudessem ir ao encontro do trabalho que é desenvolvido nos colégios da Rede e ao encontro das minhas crenças.

Também foi meu desejo realizar uma pesquisa que pudesse aliviar meu coração das inquietudes que me afligem. Se ainda, na minha prática, percebo que precisamos melhorar a educação, entendo que nos melhorando enquanto seres humanos podemos nos sentir mais vivos do que nunca na missão de educar.

No percurso desta pesquisa, parei inúmeras vezes nas leituras para reler, reler e entender, reler e fazer intensas reflexões. Emocionei-me com o

que li e com o que escrevi. E se é verdade que não há neutralidade em nossas palavras, pois bem, este é um trabalho que mostra isso, pois foi escrito a muitas mãos, e homenagem cada um dos autores que cito aqui porque me inspiram e me fortalecem a continuar insistindo nos ideais em que acredito.

6. CONCLUSÕES

Ao concluir este trabalho, trago mais uma citação do PEC:

Que Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus, e São José de Anchieta, padroeiro da Província Jesuíta do Brasil, intercedam junto a Deus por nossas comunidades educativas, para que, por meio de uma educação de excelência, formemos cidadãos globais, líderes no serviço, academicamente competentes e eticamente responsáveis, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, fraterna, solidária e inclusiva. Que Deus nos ilumine e abençoe no caminho que ora iniciamos! (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 18).

Lendo a citação acima, a sensação que me invade é de uma longa e promissora jornada para aqueles que como eu estão envolvidos com o Colégio Anchieta. É como se o trabalho pronto aqui fosse apenas a introdução de uma enormidade de reflexões ansiosas por acontecerem e de muitas ações para serem concretizadas. E fico aqui já ensaiando outras narrativas, citando outros autores e vislumbrando novas perspectivas. Que bom! É assim que deve ser o encerramento de um trabalho, um trampolim para outro.

No início da pesquisa, três objetivos iluminaram a estrada que eu deveria percorrer: compreender o sentido da Pedagogia Inaciana; significar o conceito de Educação Integral; e estabelecer a relação possível entre a Educação Integral, a Pedagogia Inaciana e os 4 Cs.

Nas leituras realizadas, não faltaram citações que pudessem ilustrar o pensamento e o fio condutor deste trabalho de conclusão.

Ao longo deste, apesar de fazer menção à Pedagogia Jesuíta, pontuei que muitos leigos ou mesmo outras congregações religiosas também buscaram e ainda buscam a educação como agente de transformação para a melhoria das condições das pessoas em nosso planeta. Assim, podemos entender que todos nós, bem-intencionados na missão de educar, somos pontes no momento em que cumprimos a mesma função: proporcionar travessias àqueles que nos buscam. Há muitos caminhos diferentes, sabemos

disso, e é essa diversidade que nos complementa, nos oportuniza as trocas e nos permite evoluir.

Nesse sentido, o meu primeiro objetivo parece muito claro quando entendo que temos e devemos ter liberdade para sermos quem somos e lutarmos por nossas crenças. E se reafirmo aqui a frase “homens e mulheres para os demais” tenho o entendimento de que a Pedagogia Inaciana me incentiva ao autoconhecimento para que as minhas próprias potencialidades possam ser desenvolvidas. Dessa forma, na liberdade de ser quem eu sou, poderei ajudar outros a descobrirem-se também como sujeitos.

Pelo muito que li, descobri que os jesuítas sempre foram homens à frente de seu tempo, reconhecidos pela maneira de lidar com as situações. Santo Inácio tinha a clareza de que cada indivíduo poderia encontrar o caminho que encaixasse melhor ao servir a Deus.

E a Pedagogia Inaciana na contemporaneidade? De acordo com os meus estudos, mantém-se atualizada porque sempre pregou os passos essenciais para o aprendizado da pessoa, contemplando o contexto, a experiência, a reflexão, a ação e a avaliação com a finalidade de formar a consciência humana para os desafios de seu tempo. Cada época tem suas exigências, e os passos da Pedagogia Inaciana se mantêm atualizados porque colocam o homem sempre como agente de transformação.

Como educadora da Rede Jesuíta e observando tudo quanto já foi dito e experienciado por mim na Companhia, coloco-me, neste trabalho, como modelo de inspiração para outros que, como eu, buscam a melhor maneira de ser útil às pessoas no exercício do magistério. Para além da formação acadêmica, o educador inaciano precisa, antes de mais nada: ser atento às necessidades de seus alunos, ser parceiro nas conquistas deles, ser presente também nas angústias, ser um pesquisador, ser um bom mediador de conflitos, enfim, ser exemplo vivo de pessoa que, com clareza e discernimento, busca desenvolver suas competências de modo compassivo, comprometido e consciente.

Para finalizar, ninguém melhor e mais apaixonado pela educação do que Rubem Alves. É imprescindível quando ele diz que:

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-las para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem

fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES, 2001)

Com o pensamento de Rubem Alves, encerro este trabalho com a certeza do dever cumprido e, mais que isso, de que estou caminhando sobre o terreno fértil da renovação.

O estudo não há de nos servir para outra coisa se não for para nos trazer mais felicidade e significado à vida, se não for para nos melhorarmos como pessoas, se não for para melhorar os nossos olhos, a nossa visão, como diria Rubem Alves. Então eu apuro a visão de tudo quanto aprendi ao longo desta jornada e chego à conclusão de que o curso oferta generosamente uma trilha e seu percurso pode ter muitos caminhos, muitos atalhos, muitos obstáculos, mas todos eles levam ao mesmo destino: permitir que as pessoas façam suas experiências e alcancem seu *MAGIS*. Mais do que isso, que auxiliem outros a alcançá-lo também.

Lembro então de que Inácio de Loyola não andou só. Muitos companheiros o ajudaram e foram ajudados por ele. Ele não teve certeza sempre, mas o que nunca lhe faltou foi coragem... coragem e ousadia. Que não nos falte nem uma, nem outra. E que sigamos parceiros, desejosos de mudanças, sedentos pelas melhorias e animados como só os bons jesuítas sabem ser. O caminho da educação nunca foi e nunca será um caminho pronto, vai se formando ao andar. Este ensinamento é o que levarei na estrada que escolhi trilhar.

REFERÊNCIAS

ALUNOS do 4º Ano participam de campanha global A Cadeira Vermelha. Site Colégio Anchieta, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/LgZrwg>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

ALVES, Rubem. Gaiolas e asas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 05 dez. 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0512200109.htm>>.

BAUMAN, Zygmunt. A sociedade líquida. [Entrevista cedida a Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke]. **Folha Uol**, São Paulo, 19. Out. 2003. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1910200305.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1989.

_____. **Os antigos alunos dos jesuítas e a evangelização**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. **Pedagogia Inaciana: uma proposta prática**. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. **Subsídios para a Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Loyola, 1997.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESDOC, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>. Acesso em: 02 fev. 2018.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. Disponível em: <<https://portalconservador.com/livros/Pe-Leonel%20Franca-O-Metodo-Pedagogico-dos-Jesuitas.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IVERN, Francisco. Administração e transformação social. In: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO, 3, Itaipi (São Paulo), 2002. **Anais...** São Paulo: Loyola, 2002.

KLEIN, Luiz Fernando. **A educação integral segundo a Pedagogia Inaciana**. [S.l.]: Centro Virtual de Pedagogia Inaciana, 2017. Disponível em: <<http://pedagogiaignaciana.com/Documentos/Documento/DocumentoLista.aspx?BusquedaAvanzada=true&PalabraBuscar=&TipoDocumentoBuscar=0&IdiomaBuscar=0&CategoriaTematica=0&CategoriaCaracter=0&NivelesEducativos=0&PadresGenerales=0&DebeContenerTodas=False&IdAutor=38>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. A formação do professor à luz da Pedagogia Inaciana. In: Congresso Inaciano de Educação, 2, 1997 São Paulo. **Anais...** São Paulo: Loyola, 1998. p. 129-158.

_____. **A proposta pedagógica está clara! E a mudança?** [S.l.]: Centro Virtual de Pedagogia Inaciana, 2002. Acesso em: <<http://pedagogiaignaciana.com/Documentos/Documento/DocumentoLista.aspx?BusquedaAvanzada=true&PalabraBuscar=&TipoDocumentoBuscar=0&IdiomaBuscar=0&CategoriaTematica=0&CategoriaCaracter=0&NivelesEducativos=0&PadresGenerales=0&DebeContenerTodas=False&IdAutor=38>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. **Restauração da Companhia de Jesus e da Pedagogia Jesuíta.** [S.l.]: Centro Virtual de Pedagogia Inaciana, 2014a. Disponível em: <<http://pedagogiaignaciana.com/Documentos/Documento/DocumentoLista.aspx?BusquedaAvanzada=true&PalabraBuscar=&TipoDocumentoBuscar=0&IdiomaBuscar=0&CategoriaTematica=0&CategoriaCaracter=0&NivelesEducativos=0&PadresGenerales=0&DebeContenerTodas=False&IdAutor=38>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. La Pedagogía Ignaciana: su origen espiritual y su configuración personalizada. In: ENCUESTRO DE DIRECTORES ACADÈMICOS DE LOS COLEGIOS JESUITAS DE AMÉRICA LATINA, 2., 8 a 12 set. 2014, Quito. [Anais...]. São Tiago (Chile): FLACSI, 2014b. Disponível em: <<http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2014/09/PedIgnacOrigenyConfig18set14.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. **Atualidade da Pedagogia Jesuítica.** São Paulo: Loyola, 1997.

MARTIN, James. **A sabedoria dos jesuitas para (quase) tudo:** espiritualidade para a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

MCVERRY, Peter. La persona compasiva. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA Y ESPIRITUALIDAD IGNACIANAS, 03 a 07 nov, Manresa. [Anais...]. Bogotá: Jesuitas Colombia, 2014. Disponível em: <<http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=1631>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, Ruben de Oliveira. Processos cognitivos como elementos fundamentais para uma educação crítica. **Ciências & Cognição**, v. 14, 31 mar. 2009. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/51>>. Acesso em: 10 de fev. 2018.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”. **Rev. Bras. Educ.**, n. 14, p. 154-157, ago. 2000.

NÓVOA, António. **Pedagogia:** a terceira margem do rio. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2011. Palestra conferida em 20

de maio de 2011 na FEUSP. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianova.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 64-77, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3510/pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **PEC: Projeto Educativo Comum**. São Paulo: Loyola, 2016.

RAMAL, Andrea Cecília. **Carta de Santo Inácio de Loyola a um educador de hoje**. São Paulo: Loyola, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.



ADRIANE BALZARETTI CALDAS

Avaliação da Aprendizagem: Relação entre o Design Cognitivo e Tecnologias e a Educação Integral

1. APRESENTAÇÃO

O desafio que apresento como fio condutor de minha pesquisa é repensar a cultura escolar sobre o processo de avaliação. Considero, neste trabalho, a perspectiva da inovação de modo que possamos buscar alternativas para transformar as práticas avaliativas em momentos significativos em que os alunos possam construir seu conhecimento. Embora muito já se tenha discutido sobre a avaliação, os processos e resultados escolares continuam profundamente marcados pela ótica da homogeneidade, o que faz coincidir os conceitos de avaliar e julgar.

Especialista em Educação Jesuítica: Aprendizagem Integral, Sujeito e Contemporaneidade pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS (2018); Graduada em Letras-Português/Inglês e as Respectivas Literaturas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS (2000). Participou como aluna ouvinte no programa de Pós-Graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS na Faculdade de Educação - Tecnologias da Educação: Ciência e Técnica (2003). Realizou cursos diversificados em comunicação avançada na área de estudo da Língua Inglesa na Universidade de Santa Bárbara (UCSB)/Califórnia e na Language Center (ELS) em Boston/Massachusetts (1996). Tem 25 anos de experiência na área de Educação. Exerceu docência no Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas redes pública e privada de Gramado/RS (1993-2000); Na UNISINOS integrou a equipe de docentes do Instituto de Línguas – Unilínguas (2002-2004). Atua no Serviço de Orientação Pedagógica, na representação de Área de Línguas Estrangeiras Modernas e como professora de Inglês do Ensino Médio no Colégio Anchieta.

O modelo de avaliação que me proponho a pesquisar traz uma discussão em torno das metodologias de ensino que contribuem para que esse processo avaliativo possa ser mais justo e coerente com a aprendizagem de todos os alunos. No caso do Design Cognitivo e Tecnologias – DCT, que estará aqui em análise, sua metodologia estimula a empatia, a colaboração e a experimentação, num processo em que o professor pode atuar como mediador, e o aluno, como autor.

Sabemos que a avaliação articula contextos e sujeitos e confronta os múltiplos conhecimentos que perpassam o saber, o fazer e o pensar de alunos e professores. A ruptura dos conceitos e das certezas da modernidade colabora para a ressignificação de práticas, e isso reflete-se diretamente no modo como avaliamos. Nesse sentido, apoiada em alguns autores – tais como Maria Teresa Esteban (2000), Cipriano Luckesi (1998), Maria Adriana Rosmann (2009), Julio Groppa Aquino (1997), Tim Brown (2010), Alfredo Veiga-Neto (2000), Maria Cândido Moraes (1997) e Luiz Fernando Klein, S.J. (2015) –, parto do conceito de avaliação como diagnóstica, processual e formativa, e analiso o quanto a metodologia do DCT pode contribuir nesse sentido.

Diante desse contexto, as escolas estão procurando soluções criativas, que agreguem valor ao que está sendo ensinado aos alunos, o que está sendo aprendido por eles, bem como para a forma com que ainda avaliamos. Sendo assim, a construção de práticas de avaliação inovadoras pode ser um caminho para qualificarmos nossas práticas em sala de aula.

Particularizando a reflexão sobre os desafios presentes na educação de crianças e jovens do século XXI, neste trabalho proponho-me a discutir por que alguns aspectos envolvidos nas formas pelas quais o componente curricular do DCT passou a ser incorporado na educação escolar e de que forma tem contribuído para o processo de avaliação dessa disciplina ministrada nas turmas de 8º Ano do Ensino Fundamental II em uma escola privada localizada em Porto Alegre/RS.

Organizei o estudo, portanto, da seguinte forma: no primeiro capítulo encontra-se a apresentação da pesquisa; no segundo, apresento os caminhos da problematização sobre minhas experiências profissionais e acadêmicas, bem como os caminhos metodológicos adotados; no terceiro, há a discussão sobre avaliação da aprendizagem nas suas dimensões micro e macropolíticas, sociedade neoliberal globalizada, tecnologias digitais, exames externos à avaliação da aprendizagem e à Educação Integral; e, por fim, o Design Cognitivo e Tecnologias e sua relação com a avaliação da aprendizagem.

2. CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DA PROBLEMATIZAÇÃO

Para situar o problema de pesquisa busco em minha trajetória profissional e nos estudos realizados no curso de Especialização em Educação Jesuítica: Aprendizagem Integral, Sujeito e Contemporaneidade, elementos que passaram a fazer parte das muitas interrogações vivenciadas na área educacional. Neste capítulo, apresento de que forma minha trajetória profissional e acadêmica influenciou a escolha de meu tema, principalmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem. Apresento as inquietações vividas nos momentos em que fui testada como aluna e, atualmente, ao testar meus alunos, como ainda percebo que a avaliação quantitativa se sobrepõe ao processo como um todo.

Entendo também que, durante a minha caminhada no curso de Especialização Jesuítica, pude, através de vivências e trocas de experiências, aperfeiçoar meu conhecimento sobre a educação proposta pela Rede Jesuíta de Educação. Hoje, sabemos que, baseada em quatro pilares – Autoconsciência, Inventividade, Amor e Heroísmo –, a Companhia de Jesus busca uma transformação no cenário mundial, acredita nos valores, no resgate do potencial humano, na integralidade do ser, na experiência-reflexão-ação, no processo criativo, enfim, no sujeito comprometido com o futuro.

Espero que as reflexões apresentadas no decorrer desta pesquisa possam, de alguma maneira, ser como uma válvula propulsora para novas formas de pensar e realizar a avaliação no cotidiano escolar.

2.1 SOBRE AS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS RUMO À CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Atuo na área da Educação desde 1993, nas redes de ensino Estadual e Privada. Atualmente, trabalho somente no Colégio Anchieta, como Representante de Área de Línguas Estrangeiras Modernas e como professora de Inglês do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

No Ensino Fundamental II, então “7ª série”, minhas aulas de História eram ministradas sempre da mesma maneira, mediante a leitura de textos. Como aluna, em cada aula, eu e meus colegas éramos “convidados” a realizar a leitura de um parágrafo do texto apresentado no capítulo a ser estudado. Durante todo o ano, essa era a prática. Posteriormente, nós respondíamos a um questionário sobre o texto lido. Para a testagem, eram selecionadas questões diversificadas dos capítulos e “cobradas” na prova com a mesma redação das solicitadas nos exercícios propostos. Como eu tinha facilidade em decorar questões, não cometia erros na prova; consequente-

mente, era considerada uma aluna nota “dez” nessa disciplina. No entanto, se essas mesmas questões fossem utilizadas no ano seguinte, certamente eu não conseguiria responder. Não houve aprendizagem significativa e a avaliação foi ineficaz.

Quando relato essa experiência, percebo que ela não é diferente da forma como muitos dos professores eram avaliados, e que muitos deles passaram igualmente pelo mesmo processo de avaliação quantitativa, ainda que em disciplinas diferentes. Muitos deles ficaram com defasagens na aprendizagem. Parece-me que, muitos anos depois, isso ainda continua acontecendo com grande parte de nossos alunos. A nota ou conceito que lhes é atribuído apenas utiliza instrumentos de quantificação nas testagens, e muitas vezes não condiz com as competências e habilidades que esperamos que eles desenvolvam em sua trajetória como alunos.

De acordo com Maria Teresa Esteban, em sua obra *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*, para muitos alunos, aprender não é tão importante como alcançar bons resultados nas avaliações, o que contribui para que as crianças se familiarizem com a estrutura hierárquica e se adaptem ao *ofício de aluno*. A nota obtida, que não tem relação real com o processo ensino-aprendizagem, passa a ser o estímulo para a aprovação, o que nem sempre está relacionado com ampliação e aprofundamento do conhecimento. (ESTEBAN, 2001)

Percebo que o discurso dos alunos na sala de aula confirma esse relato quando perguntam: “Vale nota?” “O que eu ganho fazendo isso?” “Essa atividade vai influenciar o resultado?” “Vou ‘perder nota’ se não participar?” “Ainda bem que a prova já passou – agora não preciso mais me preocupar em saber esse conteúdo...” Cito alguns dos comentários dos alunos para exemplificar o que escuto em sala de aula, mas existem inúmeros outros relacionados à avaliação. Sem dúvida, muito tem se discutido sobre as formas de ensinar, mas me parece que temos que avançar na reflexão acerca da forma de avaliar, principalmente porque estamos pensando na integralidade do sujeito. Não podemos pensar somente na testagem de conteúdos.

Tendo em vista o que relatei anteriormente, tenho como premissa do meu fazer pedagógico ouvir meus alunos. Peço que eles apontem aspectos positivos e aqueles que podem ser melhorados nas nossas aulas. Chamo de “English Feedback”. A maioria deles aponta projetos e discussões como sendo instrumentos de avaliação mais eficazes. Eles relatam que o envolvimento durante o processo é mais significativo do que apenas um momento de testagem. Neste ano, na 3ª Série do Ensino Médio, depois da retomada do conteúdo referente à Voz Passiva, propus a apresentação de manchetes de jornais de língua inglesa e sugeri que trouxessem notícias relevantes que estavam acontecendo no mundo e que estivessem de acordo com o

tema gramatical que fora estudado. Todos os alunos deveriam apresentar suas notícias para o grande grupo em aula e conseqüentemente algumas manchetes gerariam discussões.

Para chegar a tal resultado, todos tiveram que desenvolver a habilidade de “*reading*” – leitura. Essa proposta traz uma nova concepção de avaliação: todos os alunos precisaram se apropriar das notícias, ler os jornais de língua inglesa, selecionar e preparar a apresentação. Todos, sem exceção, tiveram aproveitamento positivo, entenderam o conteúdo e, durante o *feedback* realizado neste ano, sugeriram que a proposta permanecesse no ano seguinte, substituindo a “prova”. Como professora, percebi que houve engajamento nas discussões.

Essas reflexões, considerando a forma como fui avaliada e a forma como meus alunos percebem o processo de sua própria aprendizagem e a avaliação, levaram-me a buscar mais informações sobre o tema proposto para o trabalho sobre a avaliação da aprendizagem e sua relação com o Design Cognitivo e Tecnologias. Igualmente me mobilizaram a pensar de outras formas sobre o processo de avaliação, o quanto tal processo foi se modificando e como ele tem se colocado hoje nas instituições de ensino, e que relações tem esse processo com a própria forma de vida contemporânea. Assim, fui construindo o objeto deste estudo.

2.2 OLHARES SOBRE O OBJETO DO ESTUDO: EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS

Além da motivação pessoal e profissional, minha participação no curso de Especialização em Educação Jesuítica foi outro fator determinante para a escolha do tema da pesquisa. Os assuntos apresentados nos módulos perpassam o contexto para entender o mundo do aluno, a experiência que nos leva a sentir e saborear as coisas internamente, a reflexão como processo formativo e libertador, a ação pedagógica inaciana e a avaliação, considerando a pessoa e o processo que nos remete ao modelo do Paradigma Pedagógico Inaciano. O conjunto de atividades visto em cada módulo foi de grande importância para que eu pudesse rever meu papel como educadora inaciana, considerando as múltiplas perspectivas do processo de construção do conhecimento.

De modo mais específico, a apresentação do módulo V, no qual refletimos sobre a avaliação, foi um fator especialmente relevante para ratificar minha escolha, especialmente pelas leituras sugeridas nos artigos de Márcia Adriana Rosmann (2009), “*Relações de Poder na Escola: A Avaliação da Aprendizagem Enquanto Forma de Manter a Disciplina dos Alunos*”, e o de Maria Teresa Esteban (2000), “*Avaliar: Ato Tecido Pelas Imprecisões do Cotidiano*”. Da mesma forma, as discussões realizadas nas webconferên-

cias também foram fundamentais para a escolha de meu objeto de estudo quando trouxeram reflexões sobre a questão da equidade no atual modelo que avaliamos.

Atualmente, trabalho com mais de 200 alunos de diversas turmas. As informações que constam nos planos de aula são apresentadas da mesma maneira para alunos com diferentes personalidades, objetivos, valores familiares e experiências de vida, alunos que partem de lugares diferentes em relação ao seu conhecimento. Entendo que este seja um dos fatores que contribui para a ineficácia do atual modelo de avaliar, que utiliza, igualmente, o mesmo modelo de testagem para todos os alunos; ou seja, os processos e resultados escolares continuam profundamente marcados pela ótica da homogeneidade. É importante que os professores percebam que os alunos nunca terão uma mesma compreensão do conteúdo; nunca partirão de um mesmo lugar. Eles apresentam diferentes estilos de aprendizagem e diferentes experiências.

Hoje avaliamos considerando que todos partem do mesmo lugar. Testamos de forma “engavetada” e não compartilhada. O que prevalece é o conteúdo específico. Entendo que, estudando outros métodos de avaliação, que considerem o protagonismo do aluno em sala de aula, bem como a sua individualidade, poderemos caminhar para um sistema de avaliação diagnóstica, dialógica e processual.

Além da reflexão sobre as questões da equidade realizadas durante a webconferência do módulo V, os autores dos artigos mencionados anteriormente também apresentam questões relevantes para a fundamentação deste estudo, quando abordam, por exemplo, a questão das relações de poder instituídas na escola produzindo identidades e posicionando todos os sujeitos que estão nela inseridos. O professor, neste caso, utiliza os instrumentos de avaliação como forma de manter o poder na relação estabelecida com seus alunos. Ao mesmo tempo, entretanto, o aluno também tem esse poder quando, por exemplo, “gabarita” a prova ou se nega a realizá-la, ou ainda, quando grande parte da turma não consegue ir bem na prova. Desta forma, o professor não pode ser percebido somente como o único que tem o poder, mas ele é relacional.

O professor não é o especialista que possui o conhecimento e deve transmiti-lo, enquanto o aluno atua como um receptor passivo, cuja função é assimilar as informações recebidas. Essa lógica mais tradicional ou disciplinar da escola já não tem mais sentido, e o contrário tem sido enfatizado a partir da ideia de estilos de aprendizagem. Como o aluno parte de lugares diferentes em relação ao seu conhecimento, esse modelo se torna ineficiente.

Diante de tal cenário, as escolas brasileiras estão procurando soluções criativas para atender a uma nova demanda, que envolve aprender e ensinar nesse novo contexto social. Nesse sentido, a metodologia de

Design Thinking tem surgido como uma alternativa a essas práticas avaliativas mais tradicionais.

Levando em consideração os aspectos anteriormente ressaltados de minha experiência como aluna do Ensino Fundamental II e, atualmente, da Especialização Jesuítica, além de minha trajetória profissional, percebo que o processo avaliativo carrega em si uma visão de homem e de mundo e que, atualmente, o valor dado ao resultado final, medido por notas e conceitos, ainda prevalece em relação ao processo como um todo. Essa prática reflete diretamente no modo de pensar do nosso aluno quando frequentemente questiona a aplicabilidade das atividades e projetos propostos no ambiente escolar.

Ainda somos regidos por um sistema que propõe preparar o aluno para a busca do resultado, para a competitividade do mercado e para a seletividade. Acredito que podemos encontrar uma forma de avaliar que possa agregar as dimensões qualitativa e quantitativa, de forma que uma não refute a outra. Podemos nos aproximar da identidade de cada instituição com práticas avaliativas que sejam eficazes e que, ao mesmo tempo, não ignorem o que nos é exigido pelas políticas externas.

Nessa perspectiva conceitual, proponho-me a apresentar a pesquisa sobre o modelo de avaliação que está sendo desenvolvido num componente curricular que, em sua fundamentação, traz uma metodologia que propõe ensinar para a autonomia intelectual e para a práxis. O Design Cognitivo e Tecnologias apresenta um novo jeito de pensar e abordar problemas, utilizando um novo modelo mental, cujo processo é centrado no aluno. Neste modelo de avaliação, o ensino e a aprendizagem perpassam as experiências vivenciadas pelo aluno, resultando numa associação entre resolução de problemas e criação de soluções inovadoras. Ele estimula a empatia, a colaboração e a experimentação. O professor atua como mediador, e o aluno como autor do processo. Sendo assim, esse modo de avaliação pode vir a reconhecer as potencialidades do sujeito e poderá possibilitar o desenvolvimento das dimensões *afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica*, ou seja, a integralidade do ser a que aspiramos e que vem ao encontro do Projeto Educativo Comum.

A proposta pedagógica das escolas jesuítas está centrada na formação da pessoa toda para toda a vida, trabalhamos para realizar uma aprendizagem integral que leve o aluno a participar e intervir autonomamente na sociedade: uma educação capaz de formar homens e mulheres comprometidos, compassivos, competentes e críticos. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 37).

O Design Thinking, segundo Tim Brown (2010), é uma abordagem que se volta para a inovação, utiliza métodos do *design* para compreender,

conceituar e corresponder as necessidades humanas através da projeção de melhores projetos de *layout*, objetos e serviços. Aplicada na educação através da disciplina de Design Cognitivo e Tecnologias, penso que essa proposta pode ressignificar a sala de aula e, conseqüentemente, apresentar outras formas de avaliação, transformando-a num espaço colaborativo em que os alunos se desafiem, busquem ultrapassar os limites de meros espectadores e receptores de conhecimentos. Nesses espaços, eles podem vivenciar os ciclos de prototipagem, avaliação e refinamento de seus projetos; ali, o erro é visto como uma oportunidade de melhorar/refinar, e essa oportunidade acontece em cada encontro entre alunos e professora em sala de aula.

Ressalto aqui a relação que Esteban (2002) faz entre erro/acerto, saber/não saber. Saber e não saber, segundo a autora, são interpretados como opostos e excludentes, sendo atribuído ao *não saber* um valor negativo. A dicotomia tecida a partir de um padrão fixo e predefinido de conhecimento caracteriza o erro como algo negativo e, conseqüentemente, a partir do número de erros e acertos cometidos pelos alunos, eles serão classificados: eis, então, um modelo de avaliação excludente. A autora acrescenta que a avaliação adquire um novo sentido quando oportunizamos o diálogo com os alunos, pois, dessa forma, conseguimos diagnosticar o conhecimento que já está consolidado e aquele ainda em construção. A avaliação como prática de classificação é substituída pela avaliação como um processo de investigação.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como pergunta central: *por que Design Cognitivo e Tecnologias passou a ser incorporada na educação escolar e de que forma tem contribuído para o processo de avaliação de aprendizagem dos alunos nessa disciplina?* A seguir, aponto os caminhos metodológicos que foram necessários para coletar os dados a serem analisados para responder a essa indagação.

2.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Numa escola de ensino da rede privada de Porto Alegre, onde minhas experiências profissionais ocorrem, ao ser introduzido o Ensino Fundamental de nove anos, viu-se como oportunidade a inserção do componente curricular do Design Cognitivo e Tecnologias. Este seria apresentado como disciplina inovadora, numa abordagem trans e interdisciplinar do conhecimento, no qual o aluno contemporâneo é colocado no centro do processo ensino-aprendizagem para que, a partir da análise da aprendizagem, seja capaz de propor soluções para problemas e desafios.

Algumas teorizações clássicas na área educacional já apontaram isso em outras épocas, como, por exemplo, o autor que chamava a atenção para a necessidade de se valorizar a capacidade de pensar dos alunos, de prepa-

rá-los para questionar a realidade, de unir teoria e prática, de problematizar. John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo, Piaget, Vigotsky e muitos outros produziram e consolidaram teorias nesse mesmo sentido. Porém, hoje, parece que há uma necessidade de abriremos nosso olhar para outras correntes que não as da área da educação. Se positivo ou negativo, ou o quanto se ganha e o quanto se perde, não sabemos. Só sabemos que tem sido produtivo; tem produzido efeitos no contexto educacional. A pesquisa contribuirá para ficarmos atentos a esses efeitos.

Oportunizar a prática da interdisciplinaridade, aplicar a nova metodologia do aprender fazendo, estimular o pensamento lógico, crítico e inovador, propor experiências para o desenvolvimento de novas aptidões, estimular o empreendedorismo e trabalhar a construção colaborativa são objetivos desenvolvidos por essa disciplina. A partir deles podem-se evidenciar algumas premissas que têm sido muito enfatizadas pelos desafios educacionais na contemporaneidade.

Penso que situar e compreender o novo papel do professor dentro do campo da educação, (re)pensar a aprendizagem, o sujeito da aprendizagem, os espaços de aprendizagem escolar utilizando as tecnologias digitais para a inovação, conceber o sujeito e a formação integral dentro da Pedagogia Inaciana e refletir como o sujeito vai se construindo em suas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, estabelecendo suas relações com a avaliação contínua e diagnóstica, apresentam-se como desafios para a disciplina de DCT e para a investigação de minha pesquisa.

A pesquisa propõe-se a refletir sobre como a disciplina de Design Cognitivo e Tecnologias passou a ser incorporada na educação escolar e em que esta disciplina pode contribuir para que as mudanças ocorram. Nesse sentido, a pesquisa pode trazer elementos sobre o quanto é necessário para a prática pedagógica pautarem-se algumas perguntas: *Quem é o meu aluno? Quem é este sujeito? Como pensar uma aprendizagem integral que desenvolva em nossos alunos a consciência, a competência, a compassividade, o comprometimento e a criatividade? Como fazer com que suas reflexões e experiências o levem à ação?* E, principalmente, *como a avaliação se apresenta nesse contexto?*

Nossos alunos, *milleniuns* do século XXI, cresceram com as tecnologias digitais e, por esse motivo, dominam todas elas com proficiência, diferentemente de muitos educadores, que precisam primeiro conhecê-las para, posteriormente, aplicá-las. Percebo também que os alunos não conseguem manter a atenção em aula por períodos muito longos, porém se sentem confiantes em realizar diversas atividades ao mesmo tempo e usam a criatividade para tal. Somente esses três tópicos, quando reunidos em 40 alunos dividindo um mesmo espaço, já são suficientes para (re)pensarmos nosso fazer pedagógico.

Daiana Trein e Eliane Schlemmer (2009), em seu artigo *Projetos de aprendizagem baseados em problema no contexto da Web 2.0: possibilidades para a prática pedagógica*, afirmam:

A cultura do ensino se estrutura a partir de uma concepção epistemológica empirista, que conforme Becker (2003, p. 99) “atribui aos sentidos a fonte de todo o conhecimento”, e de uma abordagem pedagógica instrucionista, onde o professor detém o saber, e na qual segundo Schlemmer (2002, p. 141) “o espaço educacional é hierárquico”. Na concepção empirista, o sujeito é visto como tábula rasa (LOCKE, 1690), e sua bagagem de conhecimentos não é valorizada, a ele cabe apenas absorver o que lhe é ensinado, como se conhecer fosse algo independente de sua ação. A preocupação principal não é com relação ao processo de aprendizagem do sujeito, mas sim com o resultado, com o “produto final”. (TREIN; SCHLEMMER, 2009)

Em contraponto a essa concepção pedagógica instrucionista, apontam a cultura da aprendizagem como um caminho para as mudanças da sala de aula do século XXI. Acrescenta:

Na cultura da aprendizagem, não há mais espaço para o conhecimento fechado, dividido em disciplinas, que ignora a relação entre diferentes áreas de conhecimento. Assim, a escola que tradicionalmente inibe a curiosidade espontânea e ingênua do sujeito, como coloca Freire (1997), quando não dá a eles a oportunidade de perguntar, pesquisar, e de ir além, na busca do conhecimento, começa a sofrer modificações. A conhecida sala de aula com o ensino centrado no professor começa a dar lugar a um ambiente arrojado e dinâmico, que lida com as dúvidas, com as certezas, com as descobertas e desejos de professores e alunos. (TREIN; SCHLEMMER, 2009)

Segundo Daiana Trein e Eliane Schlemmer (2009), a metodologia da cultura da aprendizagem possibilita a metodologia de projetos de aprendizagem baseados em problemas e implica um projeto comunicacional descentrado, porém mediado em praticamente todas as funções interativas possíveis nos diferentes espaços. Os professores passam a ter a função de orientadores, articuladores, problematizadores, pesquisadores e especialistas na comunidade de aprendizagem. Isso implica participar, instigar a discussão, acompanhar e analisar a construção do conhecimento através da participação individualizada nos espaços de interação disponibilizados no ambiente. Essa metodologia pretende subsidiar práticas pedagógicas inovadoras que favoreçam a constituição de comunidades virtuais de aprendizagem no paradigma da Sociedade em Rede. Ela aponta para o fato de que,

nos Projetos de Aprendizagem, quem escolhe o tema a ser pesquisado são os professores e alunos tendo como ponto de partida suas curiosidades e indagações, uma vez que a motivação é própria do sujeito que aprende – e não imposta.

Penso que o Design Cognitivo e Tecnologias apresenta várias características da Cultura da Aprendizagem apresentada pela autora referida. O aluno é estimulado a ir além na busca do conhecimento; a sala de aula é dinâmica, os professores são orientadores e o aluno é o protagonista. A preocupação não é o resultado final, mas sim o processo que envolve todas as fases dos projetos desenvolvidos. A avaliação, desta forma, poderá ocorrer mais facilmente de forma contínua e diagnóstica. A forma como ela está estruturada dentro dessa concepção será analisada mais detalhadamente no capítulo 4 deste estudo, na análise de dados.

Meu questionamento acontece na perspectiva de como este aluno do século XXI, nesta sala de aula dinâmica do Design Cognitivo e Tecnologias, está sendo avaliado em sua integralidade e nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa. A hipótese é a de que, por meio dessa disciplina, esse processo de integralidade nas suas diferentes dimensões vem ocorrendo de forma satisfatória em detrimento de outras práticas de avaliação.

A análise de dados, que será investigada no capítulo 4, poderá apresentar aspectos que podem ser qualificados no processo avaliativo já desenvolvido dentro dessa disciplina ou ratificá-lo na forma como está sendo apresentado nas suas dimensões qualitativa e/ou quantitativa. Para tanto os instrumentos metodológicos utilizados foram a entrevista e o uso de questionário. Foram desenvolvidos dois roteiros de questões. O primeiro foi aplicado em forma de entrevista com a professora regente da disciplina de DCT. Num segundo momento, foi solicitado que um total de 30 alunos das sete turmas de 8º Ano do turno da manhã respondessem a sete perguntas sobre a forma como funciona o método de avaliação empregado nessa disciplina, por ela ser diferente em sua concepção.

Segundo a professora regente desse componente curricular, os aspectos básicos da metodologia de Design Thinking dizem respeito a colaboração, cocriação, empatia e experimentação. Trabalhar de forma colaborativa e criar a muitas mãos torna o processo mais rico e dinâmico. A cocriação envolve inovação com engajamento e participação de pessoas novas com um propósito comum. Ninguém sabe tudo: o outro nos completa; suas habilidades são encorajadas, incentivadas e valorizadas.

Na escola privada da Rede Jesuíta de Porto Alegre – espaço em que se desenvolveu a pesquisa –, a disciplina de Design Cognitivo e Tecnologias – DCT desenvolve essa metodologia, com as turmas do 8º Ano do EF, durante a realização de três projetos no decorrer do ano letivo. No primei-

ro trimestre, “Escritório de Arquitetura e Design”; no segundo trimestre, “Agência de Publicidade – Construções Visuais e Criativas + Orçamentos”, e no último trimestre, “Produtora de Eventos”.

Considerando que a avaliação no Colégio é feita trimestralmente, para a disciplina de DCT são utilizados os seguintes instrumentos avaliativos:

- a. Ficha de acompanhamento diária: preenchida pela professora e de conhecimento dos alunos;
- b. apresentação oral dos projetos de cada equipe para a turma, com entrega também de um meio digital para a professora;
- c. anotações particularizadas (visual ou digital: fotos, por exemplo) realizadas pela professora;
- d. ficha de autoavaliação: carinhosamente denominada Ficha de Desempenho dos Sócios, em que cada aluno-membro descreve o seu desempenho e a menção que entende ser merecida (A – não atingiu objetivo; AP – atingiu parcialmente o objetivo; A – atingiu plenamente o objetivo).

Optei por aprofundar o processo avaliativo em sua concepção, uma vez que, no Design Cognitivo e Tecnologias, ele adquire matizes próprios que merecem ser estudados.

Como instrumentos metodológicos, o estudo irá contar com:

1. aplicação de uma entrevista com a professora regente da disciplina;
2. aplicação de questionário com alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental II;
3. documentos que servirão de base para análise das respostas dos entrevistados.

Metodologia aplicada para obtenção dos resultados.

Tipo de instrumento	Quantidades	Sujeitos Envolvidos	Ano de produção do documento/ano escolar de atuação dos Sujeitos	Descrição detalhada
Questionário/Entrevista	1	Professora regente	2017	Questionário aplicado à professora regente em forma de entrevista no dia 23/1/2017.
Questionário	30	Alunos	2017	Questionário aplicado a 30 alunos de 7 turmas do turno da manhã do 8º Ano do Ensino Fundamental II de uma escola da Rede Privada de Educação.

Documento	Projeto Educativo Comum PEC		2016	Projeto Educativo Comum elaborado pelas Unidades Educativas que compõem a Rede Jesuíta de Educação (RJE). Tem por principal objetivo rever, reposicionar e revitalizar o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área da Orientação Básica do Brasil.
Documento	Projeto Político Pedagógico. (PPP)		2016	Projeto Político Pedagógico: O Projeto pedagógico do Colégio Anchieta, fundamentado pelo humanismo social cristão, tem no Paradigma Pedagógico Inaciano um de seus pilares, que visa a formação integral do ser humano em todas as suas dimensões.
Documento	Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana		2015	Reedição dos documentos educativos oficiais da Companhia de Jesus.

Fonte: elaborado pela autora.

Além das justificativas de ordem epistemológica e ético-política, dois argumentos de ordem metodológica, apresentados por Jean Poupart (2008), são geralmente alegados para legitimar a entrevista do tipo qualitativo, podendo ser invocados, simultaneamente, em uma mesma pesquisa. O primeiro, válido igualmente para a entrevista estruturada, é de que a entrevista de tipo qualitativo constituiria um meio eficaz para, apesar de toda a ambiguidade da expressão “coletar informações” sobre as estruturas e o funcionamento de um grupo (neste caso, a professora regente e 30 alunos do componente curricular pesquisado), uma instituição ou, mais globalmente, uma formação social determinada. O segundo argumento de ordem metodológica, invocado mais frequentemente para justificar o recurso da entrevista de tipo qualitativo, concerne à eficácia desse método quando se trata de dar conta do ponto de vista dos atores.

Não é raro ouvir dizer que dirigir uma entrevista é uma arte. A entrevista sempre foi considerada como um meio adequado de levar alguém a dizer o que pensa, a descrever o que viveu, ou o que viu, ou aquilo que testemunha. Poupart (2008) apresenta algumas estratégias para uma entrevista bem-sucedida: obter a colaboração do entrevistado, deixar o entrevistado à vontade, ganhar a sua confiança, levá-lo a tomar a iniciativa e se envolver. Ainda para o autor, o material produzido pela entrevista é considerado por

alguns como uma coconstrução da qual tomam parte tanto o entrevistador como o entrevistado.

Penso que o questionário aplicado aos alunos traz muitas das considerações apresentadas na pesquisa qualitativa, uma vez que os estudantes apresentam suas experiências em sala de aula, mostrando, em suas respostas, de forma livre, o que vivenciam na disciplina de Design Cognitivo e Tecnologias. Para que pudéssemos ter opiniões diferenciadas, sugeri que a professora regente me auxiliasse na seleção dos alunos. De acordo com as menções de avaliação, selecionamos alunos com aproveitamento A (objetivos atingidos plenamente), AP (objetivos atingidos parcialmente) e NA (objetivos não atingidos). Este último grupo considerou um número menor de alunos, uma vez que a disciplina tem a maioria dos resultados satisfatórios em relação à avaliação. Este é um dos motivos que me impulsionou à pesquisa.

Através desses recursos metodológicos, realizados mediante a entrevista com a professora regente do componente curricular e o questionário aplicado aos 30 alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental II, conseguirei apresentar o objeto de pesquisa proposto de forma mais aprofundada na literatura na área educacional, na sua relação com a área do *Design*.

3. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS SUAS DIMENSÕES MICRO E MACROPOLÍTICAS

Diversos fenômenos têm tomado conta dos espaços escolares e provocado inquietação no cenário da Educação no Brasil. Vários são os fatores responsáveis por isso.

Tem se tornado senso comum que a educação do futuro deve privilegiar novas competências para os jovens, principalmente porque o ritmo acelerado de mudanças a que estamos expostos reflete a necessidade de preparar cidadãos capazes de resolver problemas, de questionar como meio de geração de conhecimento, de se adaptar às novas situações e aprender de maneira autônoma. Tais projeções colocam em crise a maneira pela qual entendemos a educação e, conseqüentemente, a forma como avaliamos hoje. Nos subcapítulos que seguem, apresento algumas considerações do cenário da avaliação nas suas dimensões micro e macro e aponto como a metodologia do *Design* pode contribuir nesta perspectiva.

Primeiro, podemos perceber que, fora das fronteiras da escola, todos os dias os jovens acessam uma quantidade muito grande de informações

e são capazes de se adaptar facilmente a novas tecnologias e dispositivos móveis. O mundo digital faz parte da rotina do aluno. Devido a isso, precisamos buscar alternativas para a inovação no ambiente escolar, e é por isso que a relação com outras áreas do conhecimento pode contribuir para novos modos de pensar a avaliação.

Não podemos pensar nosso aluno desconectado de seu mundo; por outro lado, com o uso da tecnologia, as barreiras de tempo e lugar antes criadas agora não existem mais. Elas foram redimensionadas. A reflexão de Veiga-Neto (2000) aponta para a necessidade de ressignificar espaços escolares e repensar as práticas e os espaços temporais. Parece que os corpos de nossos alunos não precisam de mais docilidade, no sentido de disciplinamento; percebemos, em nossas salas de aula, que eles não se adaptam mais a elas. Eles precisam, sim, de movimento e experiências, para tornar a aprendizagem mais significativa.

Os exames externos e o currículo fragmentado também são fatores que contribuem para o amplo debate que envolve nosso atual sistema de avaliação. O que os sistemas de avaliação externa apresentam é que, no Brasil, o desempenho dos alunos não tem sido satisfatório. Tomemos como exemplo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA – Programme for International Student Assessment). Ele apontou uma queda de pontuação em três áreas avaliadas: ciências, leitura e matemática. O País ficou na 63ª posição em ciências; na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática (BRASIL..., 2015).

Alguns autores já citados no texto deste capítulo questionam a eficácia de avaliações externas, as quais apenas quantificam resultados, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Da mesma forma, também apontam para a inexistência da relação entre a teoria apresentada nos documentos que regulam nossas escolas (LDB-BNCC) e a prática realizada cotidianamente nas nossas instituições.

Com autores como Luckesi (1998) e Rosmann (2009), retomo a importância de uma avaliação diagnóstica, que vem ao encontro do Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), ideal para o crescimento dos alunos e professores e para a construção de um novo modo de pensar a avaliação. Penso que a avaliação externa não precisa ser desconsiderada, mas, sim, deveríamos repensá-la no sentido do que fazer com os resultados alcançados pelos alunos (principalmente quando não são satisfatórios). Sendo assim, ela poderia ser considerada muito mais sob a perspectiva de avaliação diagnóstica, processual e formativa, e não somente classificatória e ranqueadora.

Por fim, apresento as características da Educação Integral como caminho para esses novos olhares para a educação. A Educação Integral poderia ser comparada à indissociabilidade da vida, à não fragmentação.

Assim como a Educação Integral, a avaliação não poderia ser desassociada do processo de aprendizagem como um todo. Penso que ela perpassa o contexto, a reflexão, a experiência e a ação. A percepção desse novo modelo de avaliação projeta na escola um espaço mais humano, envolvente, que trata os conteúdos escolares de maneira conectada com o que ocorre no mundo real.

3.1 ESCOLA CONTEMPORÂNEA E OS DESAFIOS NA AVALIAÇÃO NA SOCIEDADE NEOLIBERAL GLOBALIZADA, TECNOLOGIAS DIGITAIS

Vivemos atualmente num modo de vida urgente; a ruptura das certezas da modernidade colabora para a construção de uma nova cultura, em que jovens adotam condutas e atitudes diferenciadas. Isso tem influenciado diretamente as famílias e, conseqüentemente, a forma de agir e pensar de nossos educandos. Eles pertencem à geração dos *sempre conectados*.

A tecnologia e as distintas formas de comunicação contemporâneas criam um clima mental, afetivo e de comportamento diferente do vivido por gerações anteriores. Mudam as formas de pensar e aprender. Criam novos ambientes de aprendizagem a partir dos quais as pessoas veem e mundo, se comunicam, partilham informações e constroem conhecimento, estabelecem novas relações com o tempo e espaço e exigem uma nova epistemologia e novas formas de conceber a aprendizagem. (KLEIN, 2015, p. 270)

As mídias digitais fazem parte do cotidiano do aluno, ressignificando suas formas de aprender. Veen e Vrackin (2009) caracterizam a atual geração de estudantes de *homo zappiens*; é um aluno que busca na educação algo diferente. Com essa e tantas outras transformações, a educação está no foco das atenções, visto que ela é considerada fundamental para promover o desenvolvimento das pessoas, das instituições e das sociedades. Não podemos manter as mesmas práticas, tais como quando se inventou a escola.

Segundo Cipriano Luckesi (1998), tradicionalmente, nos últimos 500 anos da educação ocidental, praticamos exames escolares; ou seja, nós trouxemos para dentro da sala de aula os modos de agir e de ser que ocorriam na sociedade anterior ao século XVI. Era e continua sendo a seletividade, ou seja, nós importamos para dentro da escola a questão “[...] de sabermos se o estudante aprendeu ou não”. Anteriormente ao século XVI, a escola não era como nós a conhecemos hoje. Existiam as oficinas de mestres e aprendizes (um mestre, dois aprendizes). A partir do século XVI, começou-se a pensar que um não deveria ensinar para apenas dois, mas para muitos. A questão era: Como saber se eles aprenderam? Para isso, impor-

tou-se da vida social os exames que se faziam, para selecionar profissionais, soldados do exército etc. Então, se esses processos eram seletivos, eles foram importados para dentro das escolas como seletivos. Leia-se: quem aprende permanece na escola, quem não aprende é reprovado. Esse modelo tradicional perdurou do século XVI ao século XX na educação ocidental.

Ao refletir sobre educação, Morin (2001) considera que o desafio a ser vencido é o da reforma do pensamento para que o ensino seja reformado. A questão fundamental da escola seria oportunizar um ensino em que o pensamento fosse construído para além do conhecimento fragmentado, superando a visão disciplinar, que torna invisíveis as interações entre o todo e suas partes. Porém, ele aponta um impasse fundamental a ser superado para a reforma do sistema educacional, “[...] não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes; mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2001, p. 99). Penso que não se trata de reformar, mas de apresentar outras formas de pensar, e por isso a conexão com outras áreas é importante. Parece-me que a questão aqui não se fundamenta em formar ou reformar mentes, mas sim a de ressignificar processos.

Para agravar esse impasse de acordo com a vertente neoliberal, uma escola modelo deve conseguir competir no mercado. O aluno passa a ser um mero consumidor de ensino, enquanto o professor fica conhecido como um funcionário treinado para capacitar os seus alunos a se integrarem no mercado de trabalho. Contudo, acredito que não seja necessário excluir a ideia de preparar o aluno para o mercado. O que não pode acontecer é pensar somente que a educação escolarizada tenha esse único objetivo.

Precisamos de educadores que estejam dispostos a se reinventarem e reinventarem tempo e espaço escolares. Nós, educadores, fomos educados de forma diferente, mas sabemos que ocupamos um lugar fundamental na vida de crianças e adolescentes. Somos modelo para nossos educandos, e a Pedagogia Inaciana, que se inspira na fé, ajuda-nos em nossa caminhada para a formação de alunos competentes, compassivos, conscientes e comprometidos.

A pedagogia é o caminho pelo qual os professores acompanham o crescimento e desenvolvimento de seus alunos. A pedagogia, arte e ciência de ensinar, não pode ser reduzida a mera metodologia. Deve incluir uma perspectiva do mundo e uma visão da pessoa humana ideal que se pretende formar... A visão do mundo e o ideal da educação da Companhia em nossos dias foram expostos nas Características da Educação da Companhia de Jesus. A Pedagogia Inaciana assume esta visão do mundo e avança mais um passo, sugerindo modos mais explícitos que permitam aos valores inacianos integrar-se no processo ensino-aprendizagem. (KLEIN, 2015, p. 175)

Alfredo Veiga-Neto (2000), em seu texto *Espaços, Tempos e Disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola*, localiza a escola a partir da discussão histórica de como a disciplina foi constituindo o espaço e o tempo escolar a fim de instituir o sujeito aluno. O objetivo do texto aponta a escola moderna como a grande instituição envolvida com disciplinamento dos corpos infantis no que concerne aos usos que tais corpos fazem do espaço – denotado pela palavra sentados – e do tempo – denotado pela palavra pontualmente (VEIGA-NETO, 2000). Ele também nos possibilita pensar a escola de outros modos.

Considerando também o que nos traz Cipriano Luckesi (1998) acerca da escola do século XVI, percebemos que, em relação a tempo e espaço, ainda não temos grandes mudanças, mas já existe grande reflexão e movimento para que gradualmente elas possam acontecer. A disposição das classes e os horários regulamentados tomam o corpo das crianças com o objetivo de torná-los dóceis, embora, atualmente, possamos perceber, devido ao contexto social em que vivemos, que a maioria de nossos alunos já não responde mais a essa expectativa. Os corpos precisam se movimentar para experimentar, descobrir, interagir e socializar.

Se compararmos a escola do século XVII com a escola contemporânea, o que percebemos é a mudança de recursos, mas a lógica de organização escolar é a mesma. O texto de Luckesi aponta também para o fato de que, com o intuito de ensinar as crianças a ocupar disciplinadamente um lugar e um tempo a ela destinados, a escola moderna e seus saberes pedagógicos contribuíram para a fabricação do sujeito moderno, e este processo continua tendo “falhas”.

Aponto novamente para o fato de que, quando a educação conversa com outras áreas do conhecimento, ela pode ressignificar o ensino, aproximando-se mais daquilo que é necessidade dos sujeitos e de seus contextos, ampliando repertório de conhecimentos, mas também de vida, de valores humanos. Esses modelos de escolas, se quisermos caracterizar, conforme Júlia Varela (2000), misturam-se, complementam-se e até se confundem na atualidade. A autora afirma que, a partir do século XVIII, o modelo de escola disciplinar passa a ser questionado, pois se coloca a questão acerca de por que algumas crianças estando tão bem “disciplinadas não aprendiam”. Varela chama essa ênfase de Pedagogias Corretivas, que passaram a considerar as crianças que precisariam ser corrigidas, seja do ponto de vista disciplinar ou mesmo cognitivo. Um conjunto de especialistas da área médica e clínica passou a orientar as práticas escolares e a produzir tipos de avaliações a fim de classificar quem deveria estar nesse modelo de educação escolar ou passar a ocupar outros tipos de instituições mais adequados ao seu nível intelectual.

A partir do século XX, as Pedagogias Psicológicas vão marcar essa preocupação com o sujeito. Colocando-o no centro do processo, esse sujeito passaria a ser visto a partir dos seus interesses e desejos (VARELA, 2000). A partir desses interesses e desejos, faz-se necessário dinamizar o processo de construção do conhecimento, pois entende-se que o educando tem mais motivação para aprender aquilo que tem significado para ele. Quanto mais relações o aluno conseguir estabelecer com seu cotidiano, com suas experiências e por meio do diálogo com seus pares, mais significativa será a aprendizagem para ele. Para tanto, torna-se imprescindível a discussão acerca da organização do espaço escolar.

A aprendizagem se dá em todo o espaço escolar e não somente na sala de aula. Considerando esse aluno como protagonista no centro do processo, “[...] acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interação e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional” (BRASIL, 2006, p. 8).

O espaço define o tempo. E o tempo se institui e se organiza pela nossa ação (VEIGA-NETO, 2000). Assim como o espaço não deve ser compreendido como um simples cenário onde se dão nossas ações, estas não se dão simplesmente ao longo de uma duração de tempo. Muito mais do que isso: é na própria ação que se institui um tempo capaz de ser percebido e de ter algum sentido para nós. Dito de outra forma, o tempo se institui e se organiza pela nossa ação. Então, como estamos organizando nossas ações em nossas práticas educativas? Precisamos ter maior clareza acerca das práticas espaçotemporais a que estamos submetidos e às quais estamos submetendo nossos alunos dentro e fora da escola.

A escola moderna nos últimos anos foi sendo concebida como sendo a grande e a mais ampla e universal máquina de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar, e assim torná-los dóceis. As consequências disso são imensas, seja no nível individual, seja no nível populacional. E a avaliação, neste contexto, continuou sendo seletiva, na lógica de que quem aprende é promovido, e quem não aprende é reprovado, independentemente das metodologias aplicadas para contribuir com o aprendizado dos alunos. A sociedade globalizada exige novas formas de pensar as práticas espaçotemporais e, igualmente, de novas formas de avaliação que transcendam o espaço escolar. Não podemos pensar no nosso aluno desconectado de suas relações, sua realidade e do mundo que o cerca.

Quando um aluno é encaminhado a um especialista, para que um distúrbio de ordem cognitiva ou até mesmo comportamental – como aqueles muitos que se abrigam sob o ambíguo rótulo de “problema de aprendizagem” – seja tratado, está se pedindo explicitamente para que um profissional externo às relações escolares e, portanto, ausente delas, dê conta do

enfrentamento de um quadro sintomático. As causas de tal quadro remetem à interioridade mesma do cotidiano escolar, ou seja, às suas relações constituintes e, em particular, à relação entre professor e aluno.

O que tanto os educadores quanto os especialistas, muitas vezes, parecem esquecer, no ato de uma avaliação diagnóstica, contínua e permanente, por exemplo, é que a criança/adolescente em questão não é um “caso” clínico em abstrato, mas um sujeito sempre tributário de instituições, ocupante de lugares e posições concretas, e que se funda a partir de relações nas quais sua existência está inscrita. Ele é estudante de determinada escola, aluno de certo(s) professor(es), filho de uma família específica, integrante de uma classe social, cidadão de um país (AQUINO, 1997).

Nesse sentido de avaliar a escola numa dimensão macro, que utiliza como régua uma sociedade neoliberal competitiva, é que a avaliação externa à escola se movimenta a fim de acompanhar as mudanças da sociedade para propor mudanças. No entanto, conseqüentemente, também acaba por padronizar as diferenças dos sujeitos.

3.2 AVALIAÇÃO EXTERNA E O CURRÍCULO ESCOLAR

Nossa escola apresenta as características de um currículo ainda fragmentado, que sofre pressão resultante das políticas de avaliação externa (WERLE, 2011). A sociedade exige que a escola prepare um sujeito para que esteja bem qualificado para conseguir bons resultados em exames externos ou no mercado de trabalho. Contudo, verificamos que o atual modelo de ensino está em crise na alfabetização intelectual, emocional e moral.

Percebe-se que a política educacional no Brasil vem sofrendo modificações desde a época de Dom João III (1548) até os dias atuais. As verbas destinadas à educação nunca são suficientes para as demandas educacionais desde tempos muito remotos. Além disso, propostas para a melhoria do sistema educacional não faltaram ao longo da trajetória histórica da educação brasileira, mas a aplicabilidade das propostas, incluindo os exames externos, não resultaram na eficácia e no avanço do ensino nas escolas de um modo geral. A esse respeito Sandra M. Zákia L. Sousa afirma:

Iniciativas de avaliação direcionadas aos diversos níveis de ensino, que se inserem em um movimento de redefinição do papel do Estado na gestão das políticas educacionais, foram desencadeadas no Brasil, particularmente a partir da última década do século XX. Fortalecendo mecanismos discriminatórios, os delineamentos adotados tendem a provocar impactos nos currículos escolares, no sentido de sua uniformização

e enrijecimento. Tendo como foco iniciativas do governo federal, como a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb –, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – e o Exame Nacional de Cursos – ENC –, destacam-se, neste texto, suas principais características, observando-se, no caso dos exames, seu potencial de condicionar os currículos e, desse modo, intensificar desigualdades escolares e sociais. (SOUZA, 2003)

Tomemos como exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Uma das metas de todas as escolas atualmente é preparar os alunos para essa prova. Contudo, a atual presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Maria Inês Fini, diz que “Hoje, no Enem, não se avalia o Ensino Médio” (FINI, 2016) e propõe mudanças na prova, já que o Enem mudou de processo qualificatório para classificatório, portanto precisa mudar o modelo. Entendo que o Estado e a União estão sempre “buscando alternativas” para a qualificação e o avanço do sistema educacional brasileiro, mas percebo que nunca se considera o que realmente precisa ser modificado.

A concepção da avaliação, nesses modelos de exames externos, distancia-se de sua função diagnóstica, processual e contínua, visando à aprendizagem e não à competição; pelo contrário, volta-se para a classificação. Como retroalimentar o aluno que teve desempenho baixo no Enem, por exemplo? Sandra M. Zákia L. Sousa afirma:

Cabe ainda indagarmos que benefícios poderá trazer aos alunos e o que poderá ser feito retroativamente? Diante da constatação de dadas incompetências, o que poderá um aluno egresso da escola pública fazer? Exigir do poder público um processo de ensino que garanta seu direito à real escolarização? Nada nessa direção é expresso nos seus objetivos, elencados no “Documento Básico”, elaborado pelo Inep/MEC. Ao que parece, pelos objetivos anunciados, o Enem pretende legitimar-se como mecanismo de referência a processos seletivos, seja para cursos profissionalizantes, para cursos superiores ou mesmo para inserção no mercado de trabalho. (SOUZA, 2003)

Nosso sistema de ensino, na escola privada onde ocorre a pesquisa, segue a regulamentação do Sistema de Ensino do Estado do RS, Secretaria de Educação e Conselho Estadual de Educação. Precisamos seguir as normas definidas pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) no que diz respeito a questões como carga horária mínima, disciplinas obrigatórias, entre outras. Percebe-se que a LDB e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apontam para questões relacionadas à formação integral do sujeito, conforme as seguintes citações:

SEÇÃO IV III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Art. 35-A.: § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa. (BRASIL, 2017) (Grifos nossos)

Nos textos de apresentação, cada área de conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais, considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização.

Contudo, parece-me que ambos são apresentados apenas com a finalidade do “politicamente correto” e não propriamente na busca do aprimoramento de sua aplicação dentro das escolas. As questões de ordem burocrática e da avaliação classificatória se sobrepõem às de ordem do processo de construção de sujeitos comprometidos com a sociedade, com pensamento crítico e autonomia intelectual.

Raquel Goulart Barreto (2016), em seu artigo: “Entre a Base Nacional Comum Curricular e a Avaliação: a Substituição Tecnológica do Ensino Fundamental”, vê a BNCC como mais um modelo de padronização de conteúdos apenas com a finalidade de atingir resultados eficientes nos exames externos. Aponta para o fato de que não há como discutir as questões relativas à BNCC fora da sua relação com a proposta da avaliação externa. Afirma que, quanto mais específicas forem as descrições, maior será a padronização e mais eficientes os instrumentos para aferir os resultados.

Minha intenção com as citações anteriormente apresentadas, na dimensão macro, não é concordar ou divergir, mas propor a reflexão sobre a necessidade de rever os processos de avaliação da aprendizagem e sobre como se poderiam utilizar de outras formas os resultados dessas avaliações, não como fins de ranqueamento, mas para realmente produzir mudanças no contexto educacional. Nessa perspectiva de avaliação mais formativa e contínua, busco fazer a análise a seguir, em sua dimensão micro, de forma relacionada à proposta de educação jesuíta.

3.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS EFEITOS PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A prática da escola usualmente denominada de *avaliação processual e contínua da aprendizagem* pouco tem a ver com a avaliação que se aplica em momentos específicos, que visa somente aos resultados finais. Provas e exa-

mes têm por finalidade, no caso da aprendizagem escolar, verificar o nível do desempenho do estudante em determinado conteúdo e classificá-lo em termos de aprovação ou reprovação, independentemente das menções que lhe forem atribuídas. Manifesta-se, pois, como uma prática seletiva (LUCKESI, 1998). Tomamos todos os alunos como se saíssem de um mesmo ponto de partida, sem considerar seus conhecimentos. Ainda não consideramos a equidade na educação: nossos alunos têm conhecimentos diferentes e realizam a mesma prova.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e freador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético de processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia e do crescimento para a competência. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada, como ponto a ser atingido à frente (LUCKESI, 1998, p. 35).

Dessa forma, a avaliação ideal para o desenvolvimento e o crescimento cognitivo dos alunos, segundo Rosmann (2009), é a diagnóstica. A avaliação diagnóstica não visa apenas ao resultado, mas ao processo; pauta-se no Projeto Político Pedagógico da Escola, e os critérios de avaliação estão atrelados aos conhecimentos que foram trabalhados. Além do mais, tais critérios consideram o contexto da turma, são combinados com a coordenação pedagógica, com o grupo de professores da área ou do ano letivo; são apresentados aos alunos e discutidos com a turma acerca de possíveis ajustes, são apresentados aos pais de forma a informá-los para acompanhamento da aprendizagem dos filhos, são explicitados o valor de cada questão, o que será observado, as datas das atividades avaliativas etc. Penso que esta forma não somente é eficaz para a dimensão cognitiva, mas também para a dimensão socioemocional. A avaliação diagnóstica apresenta uma metodologia cujo processo é centrado no ser humano, em que o ensino e a aprendizagem perpassam as experiências vivenciadas pelo aluno, resultando em empatia, colaboração e experimentação; penso que o Design Thinking (DT) se aproxima desta perspectiva.

Atualmente o professor vivencia vários desafios na área da educação. Entre outros, há o aumento da demanda de trabalho, o desafio de conciliar a vida pessoal e profissional, a desvalorização da profissão, o descontentamento de alunos, o número excessivo de alunos em sala de aula, a falta de incentivo financeiro e a falta de tempo para aperfeiçoamento profissional, a falta de suporte para resolver situações que exigiriam o auxílio de um profissional qualificado, a falta de acompanhamento das famílias na vida escolar de seus filhos. Frente a essas vicissitudes trazidas pelas incertezas da educação provocadas pela dimensão macropolítica, as escolas buscam,

numa perspectiva micro, inovar as suas metodologias e práticas, visando à promoção de uma aprendizagem válida e coerente para um mundo em constante transformação.

Acredito que a avaliação diagnóstica vem ao encontro desta aprendizagem que está inserida num mundo de constante transformação. Preparar os jovens para o futuro exige uma educação voltada para a compreensão e a inserção ética e responsável numa realidade complexa e carente de uma visão mais integradora do homem e do mundo. Conforme Imberón (2000, p. 14), “[...] a sociedade do futuro precisará de pessoas que saibam lidar com problemas complexos e não muito claros a partir de ângulos diferentes, apresentando soluções inesperadas”.

Nossa sociedade necessita de indivíduos pró-ativos, com pensamento flexível o suficiente para adaptarem-se a processos inovadores sem perder de vista os valores humanos universais de proteção e valorização da vida em toda sua plenitude. Nesse sentido, desenvolver um currículo que inclua a metodologia de Design Thinking, adaptada ao ensino, pode promover desafios e o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas em nossa época, visto que as escolas ainda realizam seu processo educativo de forma mais conceitual, fundamentada na organização escolar.

O diálogo com outros campos do saber surge como alternativa para promover a inovação no processo de aprendizagem, aqui mais especificamente o diálogo com DT dentro da disciplina de Design Cognitivo e Tecnologia e suas formas de avaliação. Nas palavras de Brown (2010, p. 213), “O DT fecha a lacuna entre saber e fazer”. O DTC – ao oportunizar ao aluno através de seus projetos, o “aprender fazendo”, estimular o pensamento lógico, crítico e inovador, propor experiências para o desenvolvimento de novas aptidões, estimular o empreendedorismo e trabalhar a construção colaborativa – pode ser um caminho para a “reforma das mentes” (MORIN, 2001, p. 99), citada anteriormente.

Ao analisarmos o PEC, documento norteador da Companhia de Jesus, a aprendizagem se dá na perspectiva plena do sujeito.

Nas escolas na RJE, entende-se que o currículo é o “ethos” no qual realizamos a finalidade que declaramos: excelência na educação de pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas. Portanto, o currículo revela-se na realidade do cotidiano da escola, na sala de aula e fora dela, nas relações de poder que se estabelecem entre os diferentes atores, nos valores e no modo como as decisões são tomadas e na maior ou menor coerência que existe entre o que declaramos e o que fazemos. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 30)

Temos também regulações internas que são definidas pela Província dos Jesuítas do Brasil (BRA) e pelo delegado de Educação, padre Mário

Sündermann, S.J. Essas regulações estão inseridas no Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP (COLÉGIO ANCHIETA, 2014), que segue o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI) e, atualmente, deve estar em consonância com o Projeto Educativo Comum (PEC). O processo de avaliação deve ir ao encontro das orientações desses documentos.

O Projeto Político Pedagógico do Colégio onde ocorre a pesquisa (2013) é um documento norteador para o seu funcionamento. Ele define o “ser” da escola; a sua identidade, o modelo pedagógico que é aplicado (PPI), os objetivos, a metodologia de ensino, o perfil do aluno que deseja formar, o perfil dos educadores e as estratégias de educação dos processos de ensino e aprendizagem em um determinado contexto educacional. Veiga (2013), na perspectiva de construção do PPP da escola, a fim de gerar novas formas de organização de trabalho, considera a avaliação na perspectiva da construção do conhecimento. Para a autora, avaliar é efetivar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento constante dos educadores, que levará os alunos a novas questões. Penso que a avaliação, desta forma, deixa de ser classificatória para ser diagnóstica.

O Paradigma Pedagógico Inaciano apresenta cinco pontos fundamentais: CONTEXTO, EXPERIÊNCIA, REFLEXÃO, AÇÃO e AVALIAÇÃO. Observar o contexto em que a aprendizagem ocorrerá, verificar as diferentes experiências já vivenciadas pelos educandos e refletir sobre elas para impulsionar a ação tornam-se o processo de construção do conhecimento significativo para os alunos. A avaliação deve ser contínua e processual, acompanhando todas as etapas do processo; não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um caminho para a aprendizagem.

O Projeto Educativo Comum do Colégio onde ocorre a pesquisa considera a avaliação na perspectiva deste CAMINHO para a aprendizagem e contempla as dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, considerando a integralidade da pessoa. Repensar uma nova práxis na forma de avaliar nossos educandos vem ao encontro do PEC, conforme os seguintes parágrafos:

(24) [...] A alta competitividade impulsionada pelo mau uso das avaliações padronizadas de âmbito nacional e internacional traz o risco de um “reducionismo antropológico” [...].

(25) [...] Nosso modo de oferecer educação de qualidade; entretanto, não se restringe a atingir os índices de ranqueamento em avaliações padronizadas [...]. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 37)

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em seu Capítulo II, Artigo 24, Inciso V, estabeleça “[...] avaliação contínua e cumulativa no desempenho do aluno, com

prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”, a forma como, de fato, ela acontece nas escolas é discutível e passível de grandes mudanças.

(36) Pressupondo o aluno como centro do processo de aprendizagem, o currículo oferece oportunidades para que o conhecimento seja constituído de diversas formas, individual e coletivamente, garantindo acompanhamento sistemático do aluno, do processo de ensino e de aprendizagem e dos modos de avaliação daquilo que se espera como resultado. A meta é garantir um caminho no qual ensino e aprendizagem sejam constantemente avaliados, evitando que a não aprendizagem seja entendida como responsabilidade exclusiva dos educandos.

(37) Nas escolas da RJE, as melhores formas de acompanhar as aprendizagens dos alunos são definidas em diálogo com os profissionais docentes, considerando as orientações da RJE, a validação da direção acadêmica de cada unidade, instância competente para validar decisões que afetem ensino e aprendizagem. São critérios de referência para essa definição: os objetivos estabelecidos na proposta pedagógica da escola e o conhecimento das diversas teorias à disposição. (BRASIL, 1996)

Para Esteban (2000), a avaliação não pretende controlar e classificar o rendimento do aluno ou da aluna, tampouco pode ser, direta ou indiretamente, usada para controlar e classificar o rendimento da professora. A avaliação pretende promover uma reflexão que participe da experiência de ensinar com a de aprender, tecida coletivamente em sala de aula, nos tantos lugares por onde transitam os sujeitos que se encontram na instituição para realizarem, juntos, um trabalho que visa à ampliação permanente dos conhecimentos.

Penso que este momento isolado de verificação tem relação com o poder do professor, no momento em que ele não atua como orientador, mas apenas como transmissor de conhecimento. Segundo Rosmann (2009), a maior influência de poder dos professores sobre os alunos é na relação ensino-aprendizagem; ou melhor, os professores ensinam e, por isso, precisam certificar-se quanto à aprendizagem dos alunos. Para tanto, tomam a maior parte dessa relação, fortalecendo seu poder sobre os alunos e enfraquecendo-os. Desse modo, transformam a avaliação da aprendizagem num momento bastante temeroso para o alunado, novamente impedindo, restringindo, tolhendo e proibindo os alunos da construção de sua própria autonomia e identidade.

Os sistemas de avaliação nas escolas da RJE contemplam tanto o aspecto cognitivo (intelectual) quanto o socioemo-

cional e o espiritual-religioso. Há que se ter clareza sobre as competências e habilidades a atingir em cada uma dessas dimensões, assim como de meios e instrumentos para avaliar o desenvolvimento dos estudantes em cada etapa de sua vida escolar. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 51)

E, para tanto, propõe-se nas Escolas da Rede Jesuíta uma Educação Integral.

A Educação Integral é a que: 1) exerce uma ação do tipo abrangente, envolvente, integrador, compreensivo, sistêmico, sobre o processo educacional; 2) olha o sujeito a partir de vários ângulos, identificando os elementos que considera importante fomentar para que a educação seja completa. (KLEIN, 2017, p. 1)

Segundo Klein (2017, p. 6), “O Padre Pedro Arrupe, em sua alocução, de 1980, *Nossos Colégios Hoje e Amanhã* apresenta quatro notas que as Instituições Jesuítas devem oferecer na Educação Integral. Formar *homens de serviço*, segundo o Evangelho; [...] formar *homens novos*; *formar homens abertos* ao crescimento pessoal, ao mundo mutável atual e, por fim, *formar homens equilibrados*, que conciliem os valores acadêmicos e evangélicos, já que *não é ideal dos nossos colégios produzir estes pequenos monstros acadêmicos, desumanizados e introvertidos; nem mesmo o devoto crente alérgico ao mundo em que vive e incapaz de vibração*” (ARRUPE, 1981, apud KLEIN, 2017, p. 6).

Na educação integral a pessoa é considerada a imagem e semelhança de Deus. Devemos, então, nos concentrar no estudo do significado da vida humana para promovê-la em todas as suas dimensões. O documento *Características da Educação da Companhia de Jesus* (COMPANHIA DE JESUS, 1986) também trata das dimensões que visam ao desenvolvimento intelectual, afetivo, imaginativo, criativo, moral, espiritual e físico de cada estudante. Procura-se, também, o desenvolvimento da vontade e da liberdade para demonstrar atitudes coerentes com valores.

Quanto aos conteúdos, *Características da Educação da Companhia de Jesus* (COMPANHIA DE JESUS, 1986) apresenta uma ampla variedade, em virtude da complexidade e das interpelações da cultura atual. Devem considerar disciplinas humanas, físicas e sociais; tecnologia, literatura, estética, música, belas-artes, esportes e educação física, educação religiosa e espiritual. *Características...* aponta uma extensa relação das principais competências que a Educação Integral tem que impulsionar.

O documento, segundo Klein, expõe o desenvolvimento de uma mente reflexiva, lógica e crítica em relação a experiências, preconceitos, visões limitadas; os graves problemas da realidade de forma geral; as contribuições e carências das culturas; a influência da mídia massiva

da educação. Outra competência que deve ser desenvolvida na Educação Integral é o papel da solidariedade e o compromisso religioso a serviço do outro.

Klein (2017) aponta a fala do Pe. Kolvenbach, no sentido das atitudes que os alunos deveriam desenvolver. Esses *sofrem*, dizia o P. Geral,

[...] a crise de valores que lhes impõe uma visão distorcida do ser humano e lhes infunde desesperança e pessimismo em relação ao futuro. Porém, devemos acreditar na boa índole dos jovens, que no final, anseiam pelo sentido da vida. Por isso a comunidade educativa deve ser capaz de animá-los a interiorizar atitudes de profunda e universal compaixão por seus próximos que sofrem, e a transformar os alunos em homens e mulheres de paz e justiça, comprometidos em ser agentes de mudança num mundo que reconhece como está estendida a injustiça, como são penetrantes as forças de opressão, do egoísmo e do consumismo. (KOLVENBACH, 1990 apud KLEIN, 2017, p. 10)

O Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação do Brasil justifica a importância da Educação Integral porque

[...] o contexto mudou, os alunos aprendem de formas e em tempos distintos, em espaços que não se limitam ao escolar, exigem respostas individualizadas, diversos modos de fazer e mediar a construção do saber, oportunizando vivências que atentam as diferentes necessidades. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 49).

Conforme versa Klein (2017), ao elaborar o currículo, a preocupação é definir os valores que se quer propor aos estudantes. O PEC da CPAL sugere sete valores:

- amor, num mundo egoísta e indiferente;
- justiça, frente a inúmeras formas de injustiça e exclusão;
- paz;
- honestidade frente à corrupção;
- solidariedade, em oposição a uma sociedade baseada no consumismo; contemplação e
- gratidão, em oposição ao pragmatismo e ao utilitarismo.

As dimensões do ser humano também são consideradas de fundamental importância. Segundo Klein, “[...] elas ajudarão a definir os conteúdos, os temas, as matérias e as experiências, como meio para viver os valores”. A Educação Integral é definida pela Asociación de Colegios Jesuítas de la Compañía de Jesús en Colombia como um estilo educativo. Que ofe-

rece aos sujeitos elementos necessários para que possam se desenvolver como pessoas melhores em todas as suas potencialidades.

Não basta [...] proporcionar educação a todas as pessoas, mas que... se trata também de educar toda a pessoa. Isto é o que significa integral. Educar razão e coração, inteligência e sentimentos, memória e imaginação, vontade e liberdade. Educar os sentidos, pés, mãos, estômago e sexualidade. Educar cada pessoa como cidadão do mundo, mas também filho de sua aldeia, de sua região de seu país. (ESCLARÍN, 2011, apud KLEIN, 2017, p. 12)

O educador inaciano deve averiguar se o processo educativo apresentou as 5 etapas do Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), se o estudante partiu da contextualização geral, se ele manifestou uma experiência afetiva na construção do conhecimento; se, através da Reflexão, busca o significado do que aprende; se entrevê uma Ação, interna e externa a partir do que estudou e qual é sua Avaliação dos processos e resultados do trabalho realizado (KLEIN, 2017).

Segundo Klein (2017), o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, da Unesco, coordenado por Jacques Delors, aponta quatro grandes aprendizagens: *Aprender a conhecer*, *Aprender a fazer*, *Aprender a conviver*, *Aprender a ser* (DELORS, 1996, apud KLEIN, 2017). A Pedagogia Jesuíta encontra ressonância nesses quatro ângulos de aprendizagem e amplia para outros:

1. aprender a construir o conhecimento em profundidade, dominando-o com competência;
2. aprender a desenvolver e aplicar habilidades para transformar a realidade;
3. aprender a conviver em harmonia com os outros e com a criação, privilegiando os mais necessitados;
4. aprender a se desenvolver integralmente ao longo da vida; e
5. aprender a direcionar a vida com o objetivo da transcendência. (DELORS, 2001, apud KLEIN, 2017)

Todos esses olhares são importantes de tal forma que a organização curricular trata de estabelecer um modo próprio de combinar os aspectos, segundo a perspectiva inaciana. Conforme Klein, cada componente deve ser tratado no seu tempo e a seu modo, mas que nenhum deles deixe de estar envolvido com a Educação Integral.

Para Helena Singer (2017), a Educação Integral como inovação social é uma proposta política que se baseia em uma clara visão de mundo, uma visão que não fragmenta os indivíduos em usuários de serviços. Não fragmenta o tempo pela lógica da produtividade: educação, trabalho, lazer, cultura,

aposentadoria. Não hierarquiza o conhecimento em culto, erudito, popular, acadêmico. A afirmação da Educação Integral é justamente o que diz seu nome: a indissociabilidade da vida. Ainda, segundo a autora, a Educação Integral como visão de mundo inspira escolas e comunidades a desenvolverem projetos inovadores que transformam a vida das pessoas que dela participam.

A avaliação da aprendizagem na Pedagogia Inaciana (PI) visa a conseguir uma formação que, embora inclua o domínio dos conteúdos, pretende ir mais longe. Preocupa-se com o equilíbrio no desenvolvimento dos alunos como “pessoas para os outros”. Há métodos pedagógicos adequados para tal formação, como o diálogo pessoal e a autoavaliação dos próprios alunos nas várias etapas de desenvolvimento. Esse pode tornar-se um momento privilegiado para que o professor anime seu aluno pelo esforço demonstrado, bem como para estimular o aluno para uma reflexão acerca das lacunas de aprendizagem detectadas por ele mesmo. Neste sentido, a avaliação da Disciplina de DCT vai ao encontro da avaliação da aprendizagem conforme será apresentada no próximo capítulo.

4. DCT E A PRODUÇÃO DE EFEITOS PARA UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Levando em consideração o que foi apresentado anteriormente sobre a avaliação da aprendizagem e a Educação Integral, pretendo, neste quarto capítulo, mostrar por que o Design Cognitivo e Tecnologias passaram a ser incorporados na educação escolar como metodologia inovadora. Ademais, faz parte deste estudo a averiguação acerca de como o DCT tem contribuído para o processo de avaliação considerando a integralidade do sujeito.

A partir dos caminhos metodológicos seguidos – a entrevista com o professor e do questionário aplicado aos 30 alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental II –, buscarei construir o argumento de que esse tipo de avaliação a ser discutida no colégio passa pela ideia de formação, seja do aluno, seja dos professores ou ainda de toda a comunidade escolar. Retomo a hipótese de que, por meio desta disciplina, dos documentos e dos relatos do material de análise, esse processo de integralidade nas suas diferentes dimensões vem ocorrendo de forma satisfatória. Contudo, percebo uma necessidade de ampliar essa concepção, de modo a não restringir ao processo de ensino somente na sala de aula, e, de modo ainda mais específico, nesta disciplina de DCT, mas permitir que perpassasse as relações entre os sujeitos.

Nesse sentido, este tópico está organizado em duas unidades analíticas: uma delas trata do fazer pedagógico do professor e aparece intitulado no item 4.1 como *O ato de avaliar em Design Cognitivo e Tecnologias*; a outra unidade diz respeito à sala de aula em *Design Cognitivo e Tecnologias* e o olhar dos alunos sobre a avaliação.

4.1 O ATO DE AVALIAR EM DESIGN COGNITIVO E TECNOLOGIAS

De acordo com Freire (1997, p. 40), a importância da escola e de seus educadores está diretamente relacionada com a ação do homem no mundo. O autor ainda ressalta que a práxis é reflexo da ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Além disso, a missão da escola de educar as gerações mais jovens e prepará-las para o futuro exige uma educação voltada para promover a compreensão e a inserção ética e responsável numa realidade complexa e carente de uma visão mais integradora de homem e de mundo. Assim, o diálogo com outros campos do saber surge como alternativa para promover a inovação no processo de aprendizagem, que pode auxiliar no objetivo de educar para a ação.

Penso que essas ações/movimentos reveladas nas experiências de nossos alunos começam em nossas salas de aula. Ressalto aqui a citação de Esteban, quando ela afirma que não podemos prever o que vai acontecer em sala de aula ou como serão esses movimentos, também aprendemos com eles.

O cotidiano da sala de aula é tempo/espço de imprevisibilidade. A sala de aula como espaço fronteiriço conecta processos, movimentos, dinâmicas, realidades, culturas, conhecimentos que se realimentam e se reconstróem. Espaço plural, é composta por singularidades que também se constituem nos fluxos de pensamentos e sentimentos em que individual e coletivo criam correntes de retroalimentação. Sendo a sala de aula espaço que proporciona o encontro de pessoas diferentes, portadoras de contextos, conteúdos, propostas, expectativas e histórias diferentes, para realizarem um projeto coletivo de ensino-aprendizagem, a dinâmica, as tensões, as contradições, os conflitos, a desordem, o ruído, devem ser tão esperados quanto os acordos, a complementariedade, os consensos, a ordem, o silêncio. É a complexidade, não a simplificação, que pode caracterizar os processos desenvolvidos em sala de aula e nos ajudar a compreendê-los, bem como contribuir para elaborar uma ação mais favorável à aventura do conhecimento, que deve ali ser vivida numa perspectiva de inclusão. (ESTEBAN, 2000, p. 2-3)

Poderia aqui traçar um paralelo para as contradições das palavras *ruído* e *silêncio*, com a inovação na aprendizagem/avaliação e com a aprendizagem/avaliação considerada tradicional/quantitativa/classificatória, a que esperamos fazer e o que já fazemos.

No decorrer da entrevista realizada com a professora, pude perceber como essa realidade de sala de aula aplica-se em DCT. Pude perceber o quanto essa disciplina ainda a encanta, surpreende e desafia principalmente pelos matizes próprios que ela adquire, mas também como ela ainda apresenta a necessidade do silêncio, do consenso e da ordem.

Esses matizes, de acordo com a professora da disciplina, relacionam-se com arte, arquitetura, fotografia e publicidade, áreas que ela conhece bastante, tem experiência em todas elas, portanto não lhe causam estranhamento. Ela apresenta a disciplina como uma forma de metodologia diferente, uma vez que os objetos de conhecimento são ressignificados no contexto da aprendizagem. Não são realizadas provas para testagem; existem, sim, desafios propostos por ela a seus alunos através de projetos que são desenvolvidos no decorrer dos trimestres. Não se tem claro quem desafia quem: todos dentro do contexto sentem-se desafiados.

Destaco dois aspectos aqui relacionados em minha pesquisa. Primeiro, a relação de poder relacional apresentada por Márcia Adriana Rosmann (2009). Uma vez que a prova não é utilizada como instrumento de testagem, o professor não terá o poder de aplicá-la, e o aluno não terá o poder de decisão de gabaritar a prova ou de não realizá-la. Porém, percebo essa relação de outra forma, conforme apontado pela professora. No momento em que os alunos não prestam atenção na apresentação de outros trabalhos desenvolvidos por outras equipes, por exemplo. A professora afirma que nas primeiras apresentações chamam a atenção, mas, posteriormente, apenas um “olhar” já é suficiente para o comportamento inadequado dos alunos. Regras são estabelecidas para um bom andamento das atividades. Critérios são estabelecidos.

O DCT é dividido em três trimestres, em que são realizados projetos.

No 1º trimestre, o projeto realizado foi o de *Escritório de Arquitetura e Design*. O exercício:

Criar um Escritório de Arquitetura/Design com o nome e logomarca inéditos para ser apresentado às demais equipes respondendo: Por que aquele nome? De onde veio a inspiração? Quais são as razões das cores e das formas? E o trabalho foi se desenrolando com os alunos aprendendo com teoria e prática quase que simultaneamente. Pesquisaram aplicativos em seus celulares, experimentaram combinações de nomes e sobrenomes e definiram visualmente o escritório. (PROFESSORA REGENTE)

No 2º trimestre, é proposta a criação de uma agência de publicidade: soluções visuais criativas mais orçamentos.

*Agora, os clientes seriam os alunos das sete turmas do 7º Ano, não mais a professora/cliente. Seriam quatro clientes por equipe. No Colégio Anchieta, acontece a Semana Anchieta – evento com atividades esportivas, e todas as turmas precisam ter uma camiseta que identifique seus atletas e sua torcida. Novas equipes foram criadas para compor uma **agência de publicidade** para criar essas camisetas! Não seria tarefa fácil: com clientes de ambos os sexos, ideias divergentes poderiam surgir, e as habilidades das equipes seriam postas à prova. Os alunos usaram suas experiências no exercício anterior para obterem um resultado criativo e com foco no mercado. Novos sócios, nomes e logomarcas! (PROFESSORA REGENTE)*

Finalmente, no 3º trimestre, formou-se uma produtora de eventos.

Para o exercício, cada grupo criaria uma Produtora de Evento, sem repetir equipes dos outros trimestres. Percebi um clima de desconforto e insegurança. Muitos alunos ficaram indecisos para compor a nova sociedade. Conversaram com os colegas sobre atitudes, responsabilidade, empenho e condicionavam a sociedade a um compromisso de trabalho, e até mesmo de mudança de atitudes em alguns casos. Interpretei esse comportamento como um avanço nas relações entre colegas.

Desafio: planejar uma festa de aniversário de 7 anos para menina, ou menino, ou gêmeos, e não seria um cliente fictício – cada produtora procuraria alguém com esse perfil para entrevistar.

Houve muita agitação quanto a valores, grande divergência de opiniões, a maioria não tinha qualquer noção orçamentária. Cinco mil reais seria o teto (alguns acharam “exorbitante”). O valor tinha um propósito: explorar o maior número de possibilidades, de opções. A proposta final seria realizada para os colegas da turma como se cada colega fosse o responsável pela criança recebendo a proposta. (PROFESSORA REGENTE)

Destaco nesses projetos a cultura da aprendizagem, apresentada por Eliane Schlemmer ainda no capítulo dois. A conhecida sala de aula com o ensino centrado no professor começa a dar lugar a um ambiente arrojado e dinâmico, que lida com as dúvidas, com as certezas, com as descobertas e os desejos dos professores e alunos. Desse modo, possibilita a metodologia de projetos da cultura da aprendizagem baseados em problemas, o que implica um projeto comunicacional descentrado, porém mediado em praticamente todas as funções interativas nos diferentes espaços. Penso que o espaço é colaborativo: os alunos transitam por diversos ambientes escolares, navegam por ambientes virtuais; seus corpos, portanto, estão em constante movimento. Percebo que há um movimento de novas formas de pensar as práticas espaçotemporais, conforme apresentado no capítulo três com as reflexões trazidas por Veiga-Neto (2000).

Segundo a professora regente, em sua entrevista, o primeiro trimestre é mais dirigido, uma vez que o aluno ainda traz questionamentos em relação à atribuição de suas notas. Esses questionamentos vêm ao encontro

do que relatei em minhas experiências pessoais no capítulo dois, quando apresento as perguntas comuns feitas pelos alunos: *Vou ganhar/perder nota se não realizar tais atividades?*

A professora então explica como funciona a avaliação em sua entrevista. Segundo ela, os alunos recebem, no início da aula, uma ficha de acompanhamento, a qual é de acompanhamento da equipe e não individual. No final da aula, todo o material produzido pelos alunos durante o desenvolvimento dos projetos e a ficha de acompanhamento são entregues para a professora. No início da aula seguinte, recebem novamente o material. Também são solicitadas tarefas que são realizadas em casa pelos alunos. Eles precisam responsabilizar-se pelas entregas.

Essa ficha é construída pelo professor e pelos alunos em todas as aulas, conforme a necessidade. Um retoma com o outro como sua atitude interfere no todo: *Como eu me porto com a minha equipe, com a turma, com a escola, com o outro e comigo mesmo.* Percebe-se que o desenvolvimento da empatia é um importante aspecto que a professora destaca para a disciplina. Geralmente são formados de nove a dez grupos para os projetos. A professora os acompanha em todas as aulas. Os grupos que estiverem em outros espaços, como a biblioteca, o pátio, entre outros, devem informar a professora.

As combinações realizadas são retomadas pela professora sempre. Os alunos participam de todo o processo, precisam responder pelo que acontece, e por isso sentem-se responsáveis pelo bom ou mau andamento das atividades sugeridas. Eles são responsáveis também pela divisão de suas equipes e nem sempre saem satisfeitos com as escolhas. Existe a disputa de acordo com os talentos individuais de cada um. Aí a professora traça um paralelo com a realidade, e os alunos começam a lidar com as suas frustrações. Como no mundo real: dores e alegrias.

Gostaria de destacar aqui o comentário realizado por alguns alunos em relação a avaliação e punição. Falamos muito da avaliação não punitiva, mas os alunos, em seus comentários, questionam o porquê da inexistência das punições. Pedem que seus colegas sofram as consequências de não terem seguido as regras. Afirmam que lá fora, no mundo real, se não cumprimos as regras somos punidos: perdemos dinheiro, emprego, somos presos, e questionam: *Se o objetivo da disciplina é preparar os alunos para enfrentar os problemas da realidade, por que na sala de aula deveria ser diferente?*

Se tu dás muitas oportunidades, e os alunos ainda não querem “se adaptar”, eles devem sofrer as consequências; só assim “sentirão” que não podem repetir. Nós não estamos sendo preparados para a vida? (ALUNO)

Para a professora, eles buscam essa alternativa porque ainda não estamos conseguindo desenvolver uma nova cultura da aprendizagem. Ainda

estamos caminhando para alcançá-la. E isso se dá de uma forma muito gradativa. Os alunos são muito críticos em relação a esse aspecto. Penso que a sala de aula ainda é um reflexo da sociedade em que vivemos. Ruído e silêncio / antigo e novo / inovação e tradição: são caminhos sendo construídos juntos.

A avaliação que está sendo desenvolvida dentro da sala de aula de DCT, vista como uma prática de ação contínua que objetiva desenvolver as aprendizagens e está no centro da ação de formação, poderia transcender a sala de aula e envolver toda a escola e todos os professores nesta mesma perspectiva. Penso que a cultura do *aprender fazendo* facilita o desenvolvimento da avaliação formativa, uma vez que os sujeitos se tornam os protagonistas do processo. Isso facilita o autoconhecimento: os sujeitos tomam consciência de suas fraquezas e conquistas e desenvolvem a capacidade de lidar com elas.

“Criatividade é a palavra de ordem atualmente”. Percebo que a criatividade, bastante desenvolvida em disciplinas como Artes e DCT – que envolvem a cultura do “*maker*”, aprender fazendo, que buscam a formação de seres humanos capazes de inovar e criar soluções –, poderia também ser ampliada para outras disciplinas. Quando os docentes de outras áreas do conhecimento também são expostos a esse tipo de prática, começam a perceber que é possível ressignificar as suas próprias práticas. Apesar do medo do novo, grande parte dos professores, quando expostos a novos desafios, sentem-se motivados.

A professora da disciplina pesquisada trabalha também com conhecimentos que envolvem outras áreas, como o desenvolvimento de uma planta baixa, por exemplo, mas envolve os alunos no processo de construção desses conhecimentos. Uns auxiliam os outros no que já sabem, usando sua própria linguagem, e isso impulsiona a aprendizagem significativa. No decorrer dos trimestres, grande parte dos alunos “percebe” a importância desse processo, no qual o *feedback* é fundamental.

Os aspectos de formação humana se desenvolvem muito nessa construção, mas com eles os de formação cognitiva também se aprimoram, devido ao fato de a professora construir com eles todo o planejamento, dentro das suas particularidades e especificidades, além de participar dele. Os alunos desenvolvem a empatia e o cuidado com o outro, aspectos de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Para o finlandês Saku Tuominen – diretor e um dos organizadores do projeto HundrEd, evento realizado em 2017 no país, para identificar e compartilhar inovações educacionais em todo o mundo –, envolver a família no processo de construção do conhecimento, ouvindo os pais dos alunos,

assim como a inovação, a criatividade e o autoconhecimento, são aspectos fundamentais para a educação do futuro. (FINLÂNDIA..., 2017)

O mundo está mudando, as escolas precisam mudar, e o diálogo com os pais é crucial nesse processo, uma vez que eles podem desempenhar um papel significativo na evolução da escola. [...] Inovação é a chave. Em um mundo em transformação, pensamos que em 2030, por exemplo, os alunos precisarão estar capacitados tanto em termos de novas tecnologias e da ênfase na criatividade como também no desenvolvimento de habilidades emocionais, autoconhecimento e pensamento crítico. (FINLÂNDIA..., 2017)

Gostaria de destacar também o paradigma da complexidade (MORIN, 1996, 1999, apud ESTEBAN, 2000), novamente apontado no texto de Esteban *Avaliar: Ato Tecido pelas imprecisões do Cotidiano*. Ele nos ensina que temos que trabalhar com a perspectiva dialógica, não apenas com a dialética, pois há opostos que não podem ser superados e que necessariamente têm que conviver enquanto opostos, o que encontra pontos convergentes com o conceito de negociação (BHABHA, 1998, apud ESTEBAN, 2000). Saber e não saber, acerto e erro, positivo e negativo, conflito e consenso, possibilidade e impossibilidade se entrecruzam.

Ainda segundo Esteban (2000), as complexidades das práticas pedagógicas explicitam a impossibilidade de uma avaliação objetiva, neutra, precisa. Assumir a ambivalência da avaliação resgata sua dimensão social e nos ajuda a compreendê-la e construí-la como uma prática essencialmente ética e não meramente técnica, como vem sendo pensada, proposta e utilizada. A disciplina contribui para o desenvolvimento dessas dimensões social e ética e de um novo modo de olhar a avaliação na maneira como encaminha todo o processo em que se constitui a avaliação. Vê o não saber como uma oportunidade de ampliar e redefinir o conhecimento, uma vez que tudo é resolvido durante o processo e não somente no final do ano.

Talvez devido a isso, do total de 254 alunos no 8º Ano do Ensino Fundamental II de 2017, tenhamos tido apenas um total de 0,8 alunos que não conseguiram atingir o objetivo. Eles precisaram retomar alguns pontos (2 alunos), mas atingiram posteriormente os objetivos. No final do ano, 100% foram aprovados. A avaliação é feita coletivamente, segundo a professora:

Sou eu em relação ao outro, não quem eu sou, e sim o que eu estou fazendo quando percebo minha ação. Posso melhorar? (se não satisfatória). Consequentemente, me dou conta de que minha atitude pode contribuir para o melhor desempenho do meu grupo, turma, escola. Todos ganham! Da mesma forma, se a atitude é positiva, posso contribuir como exemplo para os demais! (PROFESSORA REGENTE)

Neste exercício de retomada, todos nos seus grupos são convidados a colocarem na folha de acompanhamento do ano quais foram suas ações. O aluno tem autonomia para escrever o que considerar apropriado. A professora explica que ainda existem alunos que destacam ações que não completaram. Os colegas, nesse momento, podem acrescentar, na mesma folha, que o aluno não realizou o que está afirmando. O grupo pode chegar a um consenso ou não. A professora oportuniza que sejam acrescentadas observações quando não concordam. Todos assinam e chamam a professora para a intervenção. Ela retoma todo o material recolhido no decorrer do ano: imagens, fotografias, relatórios, e toma a decisão final. O aluno, por fim, tem a oportunidade de defesa. De acordo com o relato da professora, desde que a disciplina foi institucionalizada, nenhum aluno negou a sua ação.

É, sem dúvida, um momento importante de reflexão. A professora afirma que nem sempre é fácil, mas é muito rico, pois o aluno retoma os pontos positivos e negativos da sua caminhada. A dimensão cognitiva também é avaliada. Todo o trabalho se transforma numa apresentação de *slides*. O aluno é convidado a redigir uma introdução com a proposta dos trabalhos, tendo como ponto de partida narrar claramente o processo para uma pessoa que não conhece a metodologia. Apresenta também uma conclusão, relatando o que foi bom, o que foi ruim, o que aprendeu, o que não aprendeu, enfim realiza um *feedback* de todo o seu desempenho. Esse instrumento é entregue para a professora. No momento da entrega, o grupo avalia junto com a professora o seu desempenho e chega a uma conclusão para o parecer final.

No Colégio onde ocorre a pesquisa as menções são definidas como NA (não atingiu os objetivos), AP (atingiu parcialmente os objetivos) e A (atingiu plenamente os objetivos). A professora relata que é muito raro o NA, no seu componente curricular, devido às retomadas do processo. Muito pelo contrário: ela ainda se surpreende com o empenho, a desenvoltura e a troca de informações realizadas entre eles. Aponta também para o fato de eles, com uma linguagem própria, conseguirem resolver problemas de ordem cognitiva, utilizando exemplos de *games*, por exemplo, com uma linguagem própria, e com isso a professora diz aprender também.

Começam a perceber a importância do outro a partir do primeiro momento... Aprendem a lidar com o outro, respeitar o talento do outro e aprender com o outro. A maneira como eles se explicam é completamente diferente... Não se tem como objetivo torná-los todos proficientes... Usam da tecnologia e de sua própria fala (...) para que todos entendam. (PROFESSORA REGENTE)

Os alunos utilizam também saberes envolvidos em outras áreas do conhecimento, de acordo com suas experiências e motivações. Isso possibilita essa troca enriquecedora de informações entre eles. A pro-

fessora conclui a entrevista relatando que ainda não sabe as consequências dessa nova disciplina, mas acredita estar dando certo e contribuindo para uma nova forma de pensar a avaliação em Design Cognitivo e Tecnologias. Segundo ela, “*ainda não há pesquisa, mas acredito estar dando certo (...)*”.

Nesse sentido, a presente pesquisa torna-se um início de uma caminhada que precisa ser contínua. As análises realizadas podem ainda ser aprofundadas e realizadas de diferentes formas, no sentido de poderem refletir sobre esse processo de avaliação e as possibilidades de expandir essa perspectiva avaliativa em toda a escola. Esses resultados contribuem para o diálogo com outras áreas do conhecimento, o diálogo com toda a comunidade escolar, o engajamento do professor, o conhecimento aprendido pelos alunos através da construção coletiva do conhecimento que o torna significativo.

Além disso, possibilita-nos pensar numa avaliação formativa que, além de produzir formação individual ao sujeito, resgata sua dimensão social, construindo-a como uma prática ética e não somente técnica, em que as dimensões socioemocional e espiritual tornam-se tão importantes quanto a cognitiva.

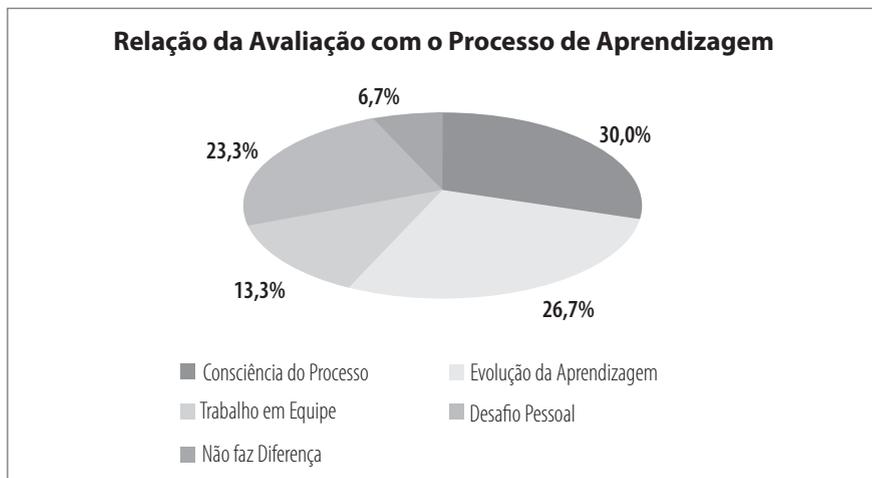
A seguir apresento os dados e as análises relacionadas à sala de aula e ao olhar do aluno para esse processo.

4.2 A SALA DE AULA DO DCT E O OLHAR DO ALUNO PARA A AVALIAÇÃO

Considerando a percepção dos alunos sobre o que se refere à própria aprendizagem no componente curricular do DCT, um deles define bem o sentimento coletivo: “*Vai muito mais do que uma nota!*”. O interesse do aluno no processo possibilita seu engajamento nas atividades. “*Se faço o que gosto, a possibilidade de empenho é bem maior*” (Professora). Durante o ano, no decorrer da disciplina, o aluno vai tomando consciência de seu papel como protagonista. Percebe que a colaboração e a empatia são importantes para seu desempenho na disciplina.

Esse aspecto do autoconhecimento vem ao encontro do que diz o documento do PEC: “Os sistemas de avaliação nas escolas da RJE contemplam tanto o aspecto cognitivo (intelectual) quanto o socioemocional e o espiritual-religioso.” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 51). Percebo que, com exceção de cinco alunos, que dizem não ter havido diferença ou não terem percebido o aprendizado, todos relatam sua trajetória de maneira positiva e o quanto estão cientes de seus resultados, quanto ao desempenho positivo e/ou negativo. Algumas palavras/ideias-chave encontradas nas respostas definem a relação da Avaliação com o processo de

Aprendizagem no DCT: Consciência do Processo, Evolução da Aprendizagem, Trabalho em Equipe e Desafio Pessoal.



Fonte: elaborado pela autora.

Seleção de algumas respostas dos alunos de acordo com as palavras-chave selecionadas:

A

Consciência do Processo

1. “Nos faz pensar.” (Aluno 1)
2. “Minha cabeça se abriu.” (Aluno 2)
3. “Percebo o quanto participei.” (Aluno 3)
4. “Percebo o retorno das minhas avaliações... se são boas, fico orgulhosa, e se são ruins, dou o meu melhor para recuperar.” (Aluno 4)
5. “Podemos reconhecer nossas virtudes e dificuldades e melhorar.” (Aluno 5)
6. “Não é uma matéria fácil, exige muito de si.” (Aluno 6)
7. “Eu posso refletir sobre o meu desempenho, penso se eu ajudei meus colegas, me interessei, se eu estou fazendo tudo que posso, ou se ainda posso melhorar.” (Aluno 7)
8. “Temos que ter consciência de que fizemos ‘x’ parte do trabalho, temos que ser sinceros na nota.” (Aluno 8)
9. “A avaliação vale muito mais do que uma nota.” (Aluno 9)
10. “...em provas, a professora pode te reprovar e não dar a mínima

para o quanto tu estudou, o que vale então é só o resultado final...” (Aluno 10)

11. “Para passar em DCT, a pessoa precisa saber.” (Aluno 11)

As respostas dadas pelos alunos no quadro A vêm ao encontro do que diz a professora quanto ao desenvolvimento da avaliação no decorrer dos trimestres. O aluno começa a perceber que sua ação reflete no andamento de todo o processo, e isso influencia a sua relação com a do “outro”. Com isso ele tem a oportunidade de perceber a sua ação e retomá-la, tomar consciência de sua atitude e de que ela conseqüentemente vai refletir no seu grupo, na escola, na família e na sociedade. Essa é a avaliação formativa que vai para além da sala de aula. Percebe-se comprometimento e responsabilidade.

B

Evolução da Aprendizagem

1. “Errando que se aprende.” (Aluno 12)
 2. “Sei como estou indo e se tenho que melhorar.” (Aluno 13)
 3. “Consegue ver onde tu errou e corrigir a ti mesmo.” (Aluno 14)
 4. “Gosto da maneira como os trabalhos têm sido avaliados, pois eles são avaliados em vários pontos diferentes.” (Aluno 15)
 5. “Podemos ver o que acertamos e o que podemos melhorar, isso é muito bom, e nos faz evoluir mais como aluno e como pessoa.” (Aluno 16)
 6. “Somente com o resultado de uma prova a professora não tem como saber se eu realmente estudei, e o quanto me esforcei, com a ficha ela consegue acompanhar o meu trabalho.” (Aluno 17)
 7. “Vale muito mais do que uma nota.” (Aluno 18)
 8. “A professora leva em conta o que aprendemos e o desenvolvimento do trabalho, não só o resultado final.” (Aluno 19)
-

C

Trabalho em Equipe

1. “Desenvolve a capacidade de trabalhar em grupo.” (Aluno 20)
 2. “Ótima forma de interação.” (Aluno 21)
 3. “...discutimos de maneira construtiva o trabalho.” (Aluno 22)
-

Nos quadros B e C, os alunos valorizam a importância do *feedback*, e este é um aspecto característico inaciano: retomar e refletir sobre o proces-

so. O *feedback* é constante no decorrer do desenvolvimento dos projetos e fundamental para uma avaliação formativa. Os alunos percebem que o erro faz parte do aprendizado, e não se preocupam somente com a nota final atribuída. A professora oportuniza que os alunos mostrem, através das suas observações, o quanto eles progrediram ou não, que falem sobre suas experiências e ações, e o quanto isso contribui ou não para o desenvolvimento do trabalho como um todo, no qual todos atuam como protagonistas. O trabalho coletivo, nesta perspectiva, é fundamental. Além disso, é uma oportunidade de a própria professora rever o seu planejamento para suprir e trabalhar o que ainda não ficou consolidado

D

Desafio Pessoal

1. “...aprendemos a lidar com problemas...” (Aluno 23)
2. “...nos possibilita perceber as dificuldades da vida.” (Aluno 24)
3. “...desenvolvemos a capacidade de resolver problemas.” (Aluno 25)
4. “...acho que é legal o fato dos trabalhos nos desafiarem a fazer coisas novas.” (Aluno 26)
5. “Na minha opinião é uma disciplina muito legal e importante, pois aprendemos a solucionar problemas de outras formas diferentes, assim vamos levar esses conhecimentos para a vida, também aprendemos que a vida não é fácil e vamos enfrentar um longo caminho pela frente repleto de problemas dos quais teremos que resolver independentemente dos seus diferentes graus de qualidade.” (Aluno 27)
6. “O que mais traz aprendizagem é sair do papel e pôr o trabalho em prática, pois assim, no decorrer do trabalho, encontramos certas dificuldades e resolvemos ela, isso faz com que tenhamos experiência.” (Aluno 28)

Segundo a professora regente da disciplina, o interesse do aluno no processo possibilita seu engajamento nas atividades. “*Se faço o que gosto, a possibilidade de empenho é bem maior*” (Professora). Percebe-se que o desafio e a motivação aparecem na proposta de resolução de problemas usando soluções criativas e que são construídas coletivamente pelos alunos do 8º Ano e pela professora da disciplina. Ratifica-se esse engajamento com os resultados satisfatórios obtidos pelos alunos no final de cada trimestre.

De acordo com as respostas fornecidas pelos alunos nos quadros A, B, C e D, penso que não ocorreu somente a aprendizagem cognitiva, mas

também a espiritual e socioemocional, quando eles tomam consciência do processo, da evolução da sua aprendizagem, aprendem com os erros, aprendem a trabalhar em equipe, percebem a importância do outro em suas vidas e sentem-se desafiados a encontrar a solução para problemas.

Para muitos alunos, a disciplina não condiz com o mundo real, com o mundo que é apresentado “lá fora”, e talvez por isso, para esses alunos, a disciplina não faz diferença. Conforme os posicionamentos descritos no quadro E, parece-me que, para ele, o mundo lá fora é muito mais competitivo, tenso e exige bons resultados para a obtenção de êxito. A cultura consumista e competitiva é instituída e difícil de a escola romper.

E

Não Faz Diferença

1. “...na disciplina em si eu não notei nenhum desenvolvimento...” (Aluno 29)
2. “...a avaliação para mim, não faz diferença...” (Aluno 30)
3. “...a avaliação não é muito boa.” (Aluno 31)
4. “Na minha opinião essa disciplina não traz grandes resultados pro meu futuro... Essa disciplina poderia ser trocada por algo mais útil...” “Não sei”. (Aluno 33)

Além das respostas fornecidas pelos alunos, acrescento aqui a importância da ficha de acompanhamento proposta pela professora para a realização de uma avaliação formativa. Ela é feita coletivamente pelo grupo e pela professora, o que oportuniza ao aluno descrever seu desempenho durante as aulas, além de aspectos relacionados à percepção do quanto eu sei ou ainda eu não sei, que também aparecem na grande maioria das respostas. Acrescentam ainda que, através dessa ficha de avaliação, não se tem somente um ponto de vista, e não é utilizado somente um instrumento. Um aluno relata: “*Somente com o resultado de uma prova, a professora não tem como saber se eu realmente estudei e o quanto me esforcei, com a ficha ela consegue acompanhar o meu trabalho*” (Aluno 17).

Aqui, podemos retomar a ideia de que a avaliação não pode ser exercida somente como um momento isolado dentro do contexto. Ela precisa ser diagnóstica, processual e formativa. Percebo aqui que, depois da análise realizada nesta disciplina de DCT, o termo “formativa” cabe ser acrescentado, uma vez que o aluno não busca somente “passar” na disciplina, mas aprender com o processo. Esse termo – formativa – para avaliação já tem sido muito utilizado na área educacional, estudado por alguns autores. Porém, neste estudo, esse termo torna-se um “achado”, porque, efetivamente, pode-se perceber o quanto a disciplina contribui para esse processo forma-

tivo. Portanto, essa dimensão da avaliação merece ser mais explorada em estudos futuros.

Quanto aos aspectos negativos, alguns alunos apontam a possibilidade de existir a falta de sinceridade/honestidade e seriedade na hora do preenchimento da ficha no final de cada trimestre ou quando necessário. Falam também que pode ser um momento tenso, uma experiência nova, mas um pouco complicada, conforme visto no quadro anterior.

A motivação ou desmotivação do aluno varia de acordo com o seu interesse, suas habilidades, seus talentos etc. Muitos se desmotivam quando a ideia não funciona ou quando discorda dos colegas. Outros muitos motivam-se com o desafio. Alguns se sentem estimulados com a parte prática, outros com a pesquisa. Retomo, a propósito, as palavras de Esteban

Sendo a sala de aula espaço que proporciona o encontro de pessoas diferentes, portadoras de contextos, conteúdos, propostas, expectativas e histórias diferentes, para realizarem um projeto coletivo de ensino-aprendizagem, a dinâmica, as tensões, as contradições, os conflitos, a desordem, o ruído, devem ser tão esperados quanto os acordos, a complementaridade, os consensos, a ordem e o silêncio. É a complexidade, não a simplificação, que pode caracterizar os processos desenvolvidos em sala de aula e nos ajudar a compreendê-los, bem como contribuir para elaborar uma ação mais favorável à aventura do conhecimento, que deve ali ser vivida numa perspectiva de inclusão. (ESTEBAN, 2000, p. 12)

Percebo que, no relato dos alunos, a intervenção da professora quando percebe a sua motivação ou desmotivação se dá na forma de incentivo. Reforça positivamente a motivação e, quando desmotivados, ela orienta e apoia os alunos nos momentos de dúvidas e incertezas, sempre oportunizando o diálogo para a busca da solução.

Quanto ao que traz mais aprendizagem na disciplina os alunos relatam não somente os aspectos cognitivos, mas também os socioemocionais. Trabalhos em equipe, concentração, troca de experiência com a professora e colegas, preparação para lidar com situações diferentes que envolvem pessoas diferentes e opiniões diferentes, reconhecimento de habilidades e talentos e as apresentações são alguns dos aspectos que consideram trazer mais aprendizagem nessa disciplina. Nas palavras dos alunos:

...é uma disciplina muito legal e importante, pois aprendemos a solucionar problemas de outras formas diferentes, assim vamos levar esses conhecimentos para a vida, também aprendemos que a vida não é fácil e vamos enfrentar um longo caminho pela frente repleto de problemas dos quais teremos que resolver independentemente dos seus diferentes graus de qualidade (Aluno 27, conforme quadro D).

O que mais traz aprendizagem é sair do papel e pôr o trabalho em prática, pois assim, no decorrer do trabalho, encontramos certas dificuldades e resolvemos elas, isso faz com que tenhamos experiência (Aluno 28).

E por que somos diferentes, as opiniões de nossos alunos também divergem:

Na minha opinião essa disciplina não traz grandes resultados pro meu futuro... Essa disciplina poderia ser trocada por algo mais útil... Não sei (Aluno 32).

Parece-me que os resultados para o futuro e a aplicabilidade da disciplina que o aluno aponta em sua resposta faz parte desta cultura neoliberal e mercadológica já discutida anteriormente, na qual ele está inserido. É uma cultura que busca posicionar o aluno no mercado de trabalho; de acordo com a vertente neoliberal, uma escola-modelo deve conseguir competir no mercado. Portanto, o resultado final torna-se mais importante que o processo como um todo.

Acredito que alguns aspectos podem ser levados em consideração para o fato de como os alunos vivenciam/compreendem as aulas de DCT. Essas opiniões que divergem podem aparecer devido ao fato de o processo de aprendizagem ser uma construção individual e cultural. Ou podem se relacionar aos diferentes estilos de aprendizagem, às múltiplas inteligências e ao contexto em que ele está inserido, no âmbito escolar e familiar.

Piaget (2007) define a aprendizagem como um processo de construção individual, através do qual se faz uma interpretação pessoal da realidade. Ele afirma que os processos de aprendizagem vão além da associação de estímulos e respostas ou da soma de conhecimentos; são mudanças qualitativas nas estruturas e esquemas existentes de complexidade crescente. Portanto, cada indivíduo apresenta um conjunto de estratégias cognitivas que mobilizam o processo de aprendizagem; cada pessoa aprende a seu modo, estilo e ritmo.

Os alunos apresentam experiências de vida distintas, e com isso as respostas dadas por eles são resultado das diferentes formas culturais assimiladas e das diferentes estruturas motivacionais e cognitivas com que eles assimilam noções e conceitos apresentados. Aqui seria importante ressaltar, mais uma vez, a ideia da equidade no processo de ensino-aprendizagem. Como podemos partir de um mesmo lugar se nossos alunos partem de lugares diferentes? Ressignificar e repensar nossas aulas com criatividade e inovação pode ser o início dessa caminhada, o que não é tarefa fácil. Vivemos atualmente num contexto cultural, político e social bastante conturbado – e isso influencia a maneira como os alunos aprendem.

Gardner (1994), em sua teoria sobre as inteligências múltiplas, compreende a importância dos fatores histórico-culturais no desenvolvimento das capacidades humanas. A cultura influencia cada indivíduo na maneira como os potenciais individuais evoluem; dá o tom, o colorido; direciona o

modo de evolução das competências humanas. Os fatores histórico-culturais desempenham importante papel formador no indivíduo e estão presentes desde o seu nascimento. Sua teoria considera o indivíduo, a criança, com sua estrutura do sistema nervoso, sua personalidade individual, sua bagagem sociocultural, suas tendências cognitivas e os diferentes estilos de aprendizagem. Compreende o sujeito que exhibe diferentes tipos, posturas e graus de inteligência como um indivíduo contextualizado, e leva em consideração a sua etnia, os seus valores, a sua classe social, os estilos parentais, que afetarão os tipos de material com os quais a criança se envolverá e os modos como esse material será utilizado na vida futura.

Para Gardner (1994), cada indivíduo é uma combinação de oito inteligências, que funcionam conjuntamente e de maneira única, embora alguns indivíduos apresentem o desenvolvimento mais acentuado de uma, duas ou mais inteligências e sejam relativamente modestos em outras. Como existem diferentes tipos de mentes, existem diferentes formas de aprender, lembrar, compreender e desempenhar algo – já que existem, no mínimo, oito maneiras de conhecer o mundo e de se relacionar com ele, o que leva a compreender que cada indivíduo aprende, representa e utiliza o conhecimento de forma diferente.

É, pois, a forma como essas inteligências são combinadas e chamadas para a execução de uma tarefa que caracteriza a maneira como o indivíduo aprende, representa e utiliza o conhecimento. As aulas de DCT estão inseridas na área de conhecimento que se relaciona à arte e à criatividade; certamente, os alunos com essas características mais desenvolvidas responderão mais facilmente à disciplina e aos desafios que ela apresenta.

Papert (1986, apud SANTOS; NUNES, 2013), por sua vez, reconhece a relevância do papel da cultura e do contexto na construção do conhecimento. O autor, assim como Piaget, Paulo Freire e Gardner, reconhece o papel da sociedade, que fornece a linguagem, o código cultural, certos tipos de material ou objeto com que as crianças/os alunos entrarão em contato. São as oportunidades que a criança tem de se comunicar e de desenvolver o seu raciocínio por meio dessa comunicação, além de fornecer uma série de conhecimentos já prontos e acumulados pela humanidade. Papert considera o *aprendiz como um ser contextualizado*, que não está isolado da comunidade.

E quem é esse aprendiz? É um ser original, singular, diferente e único. É um ser de relações, contextualizado, alguém que está no mundo, cuja realidade lhe será revelada mediante sua construção ativa. Um ser inconcluso, inacabado, em permanente estado de busca. Alguém que é sujeito e não objeto, que constrói o conhecimento na sua interação com o mundo, com os outros, que organiza a sua própria experiência e aprende de um jeito que lhe é original e específico.

O Projeto Político Pedagógico – PPP (COLÉGIO ANCHIETA, 2014) da escola em pauta está em consonância como o Projeto Educativo Comum – PEC (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016). Os cinco aspectos fundamentais propostos pelo Paradigma Pedagógico Inaciano estão presentes em todas as aulas de DCT. A apresentação de todos os projetos que serão desenvolvidos no decorrer do ano letivo aparece no *Contexto* em que se insere a aprendizagem, a *Experiência* e a *Ação* ocorre no desenvolvimento de todas as atividades realizadas pelos alunos. A *Reflexão* e a *Avaliação* se fazem presentes em todos os momentos do processo, especialmente através da ficha de acompanhamento que é entregue para o aluno, possibilitando que ele possa acompanhar seu desempenho em relação a seu grupo e possa igualmente refletir sobre ele.

Na visão da Educação como um sistema transformacional e dialógico, fundamentado nos processos interativos, que representam as transações locais – traduzidas pelas relações entre educador e educando, educando e seu contexto, escola e comunidade –, a aprendizagem e o entendimento ocorrem mediante processos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Estes podem ser representados pelo ciclo: *ação-execução-reflexão-depuração*. Baseamo-nos na visão de aprendizagem como algo construído pelo diálogo que o indivíduo mantém consigo mesmo, com os outros, com a cultura e com o contexto.

Percebo, no decorrer das análises, que a avaliação da aprendizagem em DCT caracteriza-se como diagnóstica, processual, transformacional, dialógica e formativa, em que o aluno é o protagonista do processo, e o professor assume o papel de orientador. Ela se manifesta em todas as etapas do Paradigma Pedagógico Inaciano: “Somos diferentes no que nos constitui!”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs-se a olhar para a avaliação como um elemento importante da dinâmica de inclusão e exclusão escolar e social, tema que tem sido amplamente discutido. Sua releitura faz-se necessária para viabilizar novos modos de pensar nosso sistema educacional. Ao olharmos para a escola no seu modelo atual, somos instigados a revisar nossas verdades e crenças pedagógicas.

Para a construção da pesquisa, parto de minha trajetória profissional e acadêmica; posteriormente, trago os desafios para a avaliação no que se

refere aos exames externos e às tecnologias digitais presentes na educação de uma sociedade neoliberal globalizada e aponto como a Educação Integral pode contribuir para o desenvolvimento de um outro olhar sobre as formas como ainda avaliamos. Foi fundamental partir dessas experiências pessoais e profissionais para construir os caminhos metodológicos de forma mais significativa, buscando realizar uma pesquisa que pudesse contribuir para os processos avaliativos dos quais eu mesma, como professora, faço parte.

Analisar, portanto, como ocorre a avaliação em Design Cognitivo e Tecnologias e apontar aspectos que contribuem para uma avaliação diagnóstica, processual e formativa, que ressalta não somente os aspectos cognitivos, mas também os espirituais e socioemocionais presentes na avaliação da aprendizagem, foi como construir trilhas ou pistas para contribuir com um processo mais justo e mais humano de avaliação no contexto escolar. O objetivo deste trabalho foi analisar o modelo de avaliação que está sendo desenvolvido na disciplina do DCT, em cujo processo o centro é o aluno; o professor atua como orientador, e o ensino e a aprendizagem perpassam as experiências vivenciadas pelos alunos, resultando numa associação entre resolução de problemas e criação de soluções inovadoras num ambiente colaborativo de aprendizagem. A elaboração dos desafios a serem trabalhados no DCT contemplam a reflexão sobre situações concretas o que permite avançar na qualificação do processo de ensino-aprendizagem e na forma como a avaliação é desenvolvida.

Conclui-se, portanto, que a avaliação como prática diagnóstica, processual e formativa, e que pode ser percebida na disciplina pesquisada, pode responder à impossibilidade de reduzir os processos ao que é imediatamente quantificável. Ela constitui-se num momento dialético de processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia e do crescimento para a competência. A avaliação se dá na perspectiva plena do sujeito, em que se aprende fazendo. No entanto, há de se considerar que existem relações de poder envolvidas, culturas diferentes que convivem no mesmo espaço. Talvez aí, nosso maior desafio de romper, tensionar algumas posições cristalizadas, que instituem práticas muito mais classificatórias do que formativas.

Através desta pesquisa e analisando professora regente e seus alunos, pude discutir e aproximar-me da hipótese de que, por meio desta disciplina, o processo de integralidade, nas suas diferentes dimensões, vem ocorrendo de forma satisfatória. Também pude ratificar o processo avaliativo que vem sendo desenvolvido na disciplina de DCT nas suas dimensões qualitativa e quantitativa. Esta nova metodologia pode ser considerada como uma possibilidade de repensarmos a avaliação dentro da escola e fora dela, convidando toda a comunidade escolar a participar desta construção coletiva,

não com o objetivo de refutar o que já fazemos, mas sim de qualificarmos nossas práticas pedagógicas.

Buscamos a formação de alunos competentes, compassivos, conscientes e comprometidos. Acredito que estamos num movimento contínuo e processual para alcançarmos esse objetivo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In: _____. (Org). **Erro e Fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997. p. 91-110.

ARRUPE, Pedro. **Nossos Colégios hoje e amanhã**. S. Paulo, Ed Loyola, 1981.

BARRETO, Raquel Goulart. Entre a Base Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica do Ensino Fundamental. **Educ. Soc.** [on-line]. 2016, v. 37, n. 136, p. 775-791. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302016000300775&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Planalto, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL ocupa 60ª posição em *ranking* de educação em lista com 76 países. São Paulo: G1, 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BROWN, Tim; KATZ, Barry. **Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

COLÉGIO ANCHIETA. **Projeto Político Pedagógico: documento norteador**. Porto Alegre, 2014.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1986.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliar**: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. Rio de Janeiro: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliar-ato-tecido-pelas-impresoes-do-cotidiano>>. Acesso em: 10 jan. 2018

_____. Avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Rev. Bras. Educ.**, n. 19, jan/fev/mar/abr, 2002.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. DP&A, 2001.

FINI, Maria Inês. “Hoje, no Enem, não se avalia o ensino médio, diz presidente do Inep”. [Entrevista cedida a Paula Ferreira]. São Paulo: **O Globo**, 10 ago. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/hoje-no-enem-nao-se-avalia-ensino-medio-diz-presidente-do-inep-19890009>. Acesso em: 05 mar. 2018.

FINLÂNDIA faz a maior reunião de pais e professores do mundo para planejar a educação do futuro. São Paulo: G1, 07 nov. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/finlandia-faz-maior-reuniao-de-pais-e-professores-do-mundo-para-planejar-a-educacao-do-futuro.ghtml>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

IMBERÓN, F. (Org.) **A educação no Século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

KLEIN, Luiz Fernando (Org.). **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

_____. A educação Integral segundo a Pedagogia Inaciana. In: ENCONTRO VIRTUAL DE DIRETORES ACADÊMICOS DA FLACSI, 1., 2017, Curitiba. **Atas**. Curitiba: FLACSI, 2017. Disponível em: <<http://pedagogiaignaciana.com/Documentos/Documento/DocumentoLista.aspx?busquedaAvanzada=true&PalabraBuscar=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral%20segundo%20a%20Pedagogia%20Inaciana&TipoDocumentoBuscar=0&IdiomaBuscar=0&CategoriaTematica=0&CategoriaCaracter=0&NivelesEducativos=0&PadresGenerales=0&Debe-ContenerTodas=False&IdAutor=0>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PIAGET, J. **Epistemologia genética.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **PEC: Projeto Educativo Comum.** São Paulo: Loyola, 2016.

ROSMANN, M. A. Relações de poder na escola: a avaliação da aprendizagem escolar enquanto forma de manter a disciplina dos alunos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: Confluências, 3, 2009, Santa Maria, RS. **Anais/artigos completos.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

SANTOS, Renato P. dos; NUNES, Sérgio da Costa. O Construcionismo de Papert na criação de um objeto de aprendizagem e sua avaliação segundo a taxionomia de Bloom. In: Encontro nacional de pesquisa em educação de ciências, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Atas...** Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2018. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1200-1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SINGER, Helena. Mudança de paradigma. In: GREIER, Philippe; GOUVÊA, Tathyana. **O futuro da educação é agora.** [S.l.]: Edushifts.world, 2017. 165-181. Disponível em: <https://edushifts.world/ebooks/EDUshiftsNow_BP.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cad. Pesqui.** [on-line]. 2003, n. 119, p. 175-190. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pi=S0100-15742003000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 20 fev.2018.

TREIN, Daiana; SCHLEMMER, Eliane. Projetos de aprendizagem baseados em problemas no contexto da WEB 2.0: possibilidades para a prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo: PUC, v. 4, n. 2, jun. 2009. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3225>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

VARELA, Julia. Categorias espaços temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo.** S. Paulo: Cortez, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Retratos da escola.** [S.l.], v. 7, n. 12, 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/270>>. Acesso em: 10 mar.2018.

_____. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: _____. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 149-170.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir a escola? In: ALVES- MAZZOTTI, Alda et al. **Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEEN, Win; VRACKING, Ben. **Homo sapiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.



ANDRESSA DA COSTA FERREIRA

Ações Solidárias e Aprendizagem Integral: Percepções e Sentimentos de Alunos que Vivenciam a Experiência do Voluntariado Durante a Formação Escolar

1. INTRODUÇÃO

Ao pensar no espaço educativo, necessita-se compreender sua estrutura, organização e recursos, pois a educação como formação integral gera vida e configura importante espaço social, condição fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, dos objetivos, das aspirações e dos desafios de seu tempo.

O Projeto Educativo Comum (PEC), documento elaborado pelas Unidades Educativas que compõem a Rede Jesuíta de Educação (RJE), “[...] tem por principal objetivo rever, reposicionar e revitalizar o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área de Educação básica no Brasil” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 9). O documento busca também edificar uma educação de excelência, capaz de contribuir eficazmente na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária.

O Colégio Anchieta faz parte da Rede Jesuíta de Educação e, portanto, é uma instituição comprometida com a formação de jovens conscientes, competentes, compassivos e comprometidos com a construção de uma sociedade pautada na equidade e na justiça social, em suas proposta e prática.

Especialização em Educação Jesuítica: Aprendizagem Integral, Sujeito e Contemporaneidade (UNISINOS/2018). Especialização em Psicologia Organizacional (FADERGS/2016). Graduação em Psicologia (UNISC/2009).

Analista de Recursos Humanos Colégio Anchieta (2011/2017), atualmente é Coordenadora do Setor de Recursos Humanos na empresa Moinho Taquariense.

Araújo (2000) permite fazer uma relação com o PEC, quando diz que a ética na educação, além de contribuir para a formação integral da pessoa, visa propiciar a convivência em uma sociedade plural. O PEC salienta que a proposta pedagógica dos Colégios Jesuítas está centrada na formação da pessoa toda e para toda a vida. Enfatiza a realização de uma aprendizagem integral que leve o aluno a participar e intervir autonomamente na sociedade. Em função disso, torna-se importante investigar a trajetória dos alunos na instituição e perceber suas inclinações como indicativos para o seu próprio futuro a partir dos princípios e valores que a Educação Jesuíta é chamada a promover.

Valores como cidadania, solidariedade, justiça, dignidade e respeito às diferenças são fundamentais para a formação pessoal e coletiva dos educandos e compõem uma gramática da ação social na rede de colégios. Pensar a atividade voluntária como uma experiência formativa requer motivá-los ao aprendizado para além dos livros e da sala de aula para aprender a conviver, aprender a aprender, aprender a desenvolver a autonomia, a autocrítica e o autoconhecimento, aprender a viver o voluntariado como uma maneira de participar socialmente e transformar uma realidade social injusta (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016).

Diante do exposto, o problema que norteia esta pesquisa é: como as ações solidárias, campanhas e projetos desenvolvidos no Colégio Anchieta contribuem para a formação integral dos alunos a partir da percepção desses atores?

Desse modo, o objetivo do presente artigo é analisar como as ações sociais podem auxiliar na formação da pessoa toda, para a vida toda. Averiguar como as ações solidárias desenvolvidas durante a vida escolar influenciam na aprendizagem integral do aluno, investigando as percepções e os sentimentos dos estudantes envolvidos.

Este artigo também está alicerçado nos seguintes objetivos específicos:

1. averiguar o número de alunos que participam de projetos sociais oferecidos pelo Colégio em cada segmento;
2. verificar as experiências de engajamento nas ações com os estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e como ocorreu a participação nos projetos;
3. identificar, através dos relatos dos alunos que estão há mais tempo em formação, como as experiências nos diferentes projetos contribuíram para a formação integral.

Como Colégio Jesuíta, e com o intuito de uma formação cada vez mais humanizadora, a proposta do Colégio Anchieta visa à formação de jovens críticos da realidade e comprometidos com o outro. Nesse sentido,

busca-se com este trabalho identificar as percepções dos alunos, já que o PEC desafia a colocar o aluno como centro do processo de aprendizagem.

Diante desse cenário e dos objetivos acima, o presente artigo está organizado da seguinte forma: abordará a ausência do Estado e o combate à exclusão social; contextualizará a visão da Companhia de Jesus e as ações sociais realizadas no Colégio Anchieta; e apresentará as entrevistas e as análises dos resultados, a partir das respostas dadas pelos próprios atores envolvidos nos projetos sociais da instituição (coordenador do projeto e alunos). Buscar-se-á entender de que forma as ações solidárias estão relacionadas à aprendizagem integral dos alunos entrevistados.

2. AUSÊNCIA DO ESTADO E O COMBATE À EXCLUSÃO SOCIAL: UMA ABORDAGEM DIAGNÓSTICA

Nesta seção, pretende-se produzir um diagnóstico através das percepções dos autores em relação à exclusão social e às desigualdades sociais no País. Além disso, investigar como funcionam os serviços sociais no País e a Lei do Voluntariado, aprofundando as definições de voluntariado pela perspectiva de diferentes olhares. Assim como explicar de que forma o Colégio Anchieta, por meio de seus documentos, compreende essa prática.

Em sintonia com a missão da Companhia de Jesus, é necessário fazer uma leitura do processo histórico e buscar inspiração no PEC nº 13, que diz: “[...] uma vez que os desafios do contexto atual são grandes, maiores ainda deverão ser nossa coragem e esperança” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 29). Esse movimento de ler a realidade é uma característica importante sob dois aspectos: sintonia com a realidade e afinidade com as causas.

Para Vêras (2008), a exclusão social é algo antigo no Brasil, nossa história traz capítulos frequentes de denominação de vastos segmentos populacionais sem cidadania. Desde os tempos coloniais, processos sociais excludentes estão presentes em nossa história.

Para a autora, ainda, o termo exclusão é algo duplamente interpretado. De um lado, vários significados para reunir pessoas ou grupos que são abandonados, deixados de lado, desqualificados quer do mercado de trabalho, quer das políticas sociais etc.; e de outro ângulo, é um conceito equivocado, atrasado e desnecessário.

Segundo Sposati (2002), o Brasil ocupa a liderança no *ranking* de país campeão das desigualdades sociais, por isso ressalta a necessidade de alcançar o rompimento desse título. Para a autora, a trajetória da cultura política do Brasil sempre foi marcada pela diferenciação discriminatória entre colonos-colonizadores; índios-brancos; escravos-donos de senzala; negros-brancos; mulheres-homens; pobres-ricos. O estatuto desses polos, como outros que poderiam ser citados, sempre significou uma forma de subordinação, na qual ao polo de menor poder não se confere a condição de dignidade humana.

Cabe lembrar que, para a autora, diferente da França, o Brasil nunca foi um país em que o Estado fosse efetivamente responsável pela equidade social, jamais considerado um país de universalização da cidadania. Ela destaca que, muitas vezes, há uma crença de que pobre não sofre, que já está acostumado, que é insensível à dor e não tem sentimento. Estudar a exclusão social é detectar os sofrimentos e desejos dos excluídos. É oportuno o tema pela sua importância histórico-humana-social e pela sua condição para romper o tecido político-cultural, à luz dos princípios educativos da Companhia de Jesus, formando para a consciência da “cidadania global”.

Segundo Pinto (2002), em virtude das diversidades e potencialidades de cada microrregião do Brasil, a assistência social é exercida mediante modelo de gestão descentralizada. A unidade básica é o município, tornando-se assim fundamental a existência de instrumentos que assegurem a qualidade dos serviços assistenciais e a eficiência na alocação dos recursos. O desenvolvimento de sistemáticas de avaliação e de monitoramento tem tido prioridade no programa Gestão da Política de Assistência Social. O programa tem suporte no Sistema de Acompanhamento Físico e Financeiro das Ações de Assistência Social (Siafas), cujas informações são alimentadas pelos estados e municípios responsáveis pela prestação de serviços. Esse sistema viabilizou o repasse direto de recursos às entidades, dando maior transparência ao processo. Ainda, segundo o autor, entre 1996 e 2000, foi significativa a expansão dos recursos alocados e aplicados pela assistência social.

Para definir responsabilidades e direitos de atividades como Voluntariado, foi criada a Lei do Voluntariado no Brasil, Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, com a finalidade de valorizar o exercício da atividade voluntária, que há muito existe no País, e proteger as instituições de possíveis processos legais, já que o artigo deixa claro que o serviço voluntário não gera vínculo empregatício nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

No Colégio Anchieta, realiza-se o Voluntariado por entender que é uma ferramenta que contribui significativamente na realização da missão da Companhia de Jesus nos dias atuais. É uma forma de proporcionar aos

gestores, educadores e educandos espaços de experiência, convivência e conhecimento da realidade social sob a ótica do excluído, oportunizando-lhes interagir, tomar consciência e realizar intervenções efetivamente na realidade social (COLÉGIO ANCHIETA, 2017b).

Segundo Sposati (2002), o papel do voluntariado é um processo de mudança que busca efetivar a justiça social e a cidadania para todos, é uma transformação social. Transformar é a negação de conformar, não nos sentimos bem no modo de ser das coisas, das relações, pensamos que elas deveriam ser diferentes e melhores.

A educação que se pretende no Colégio Anchieta parte dos pressupostos da Educação Jesuíta para fundamentar e motivar a vivência e o ensino de valores éticos e morais. Acredita-se que somente sujeitos autônomos são capazes de assumir verdadeiramente um compromisso transformador na sociedade (COLÉGIO ANCHIETA, 2017b).

O voluntariado, que já avançou no Brasil, ainda tem um longo percurso a caminhar, nasce do encontro da solidariedade com a cidadania e deve cada vez mais ser parte de um esforço nacional de combate à exclusão social. Os voluntários não substituirão políticas públicas, trabalho remunerado ou iniciativas de empresas que têm compromisso social, a ideia é complementar e aperfeiçoar. A exclusão manifesta-se de diferentes formas e não somente pela pobreza, e, sendo assim, não é o único alvo do trabalho voluntário (CARDOSO, 2002).

Assim, a partir dessa visão, é possível observar que são várias as definições de voluntariado, mas é preciso examiná-las de acordo com cada contexto social e instituição. Talvez não se possa afirmar que o voluntariado é o melhor caminho, já que seria um equívoco anular a importância do Estado também. Por meio dos diferentes olhares dos autores, pode-se perceber a importância do voluntariado e o papel necessário do Estado, que, independente da relevante função do voluntariado, precisa continuar com suas responsabilidades, confiando na função social e parceria das instituições confessionais filantrópicas.

3. AÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DO COLÉGIO ANCHIETA

O projeto educativo do Colégio Anchieta tem como objetivo a formação de pessoas críticas, inseridas em seu tempo, que busquem transformar a sociedade em um espaço de igualdade e justiça. A educação que se

pretende parte dos pressupostos para fundamentar e motivar a vivência e o ensino de valores éticos e morais. Acredita-se que somente sujeitos autônomos são capazes de assumir verdadeiramente um compromisso transformador na sociedade (COLÉGIO ANCHIETA, 2014).

Inspirado no paradigma da Pedagogia Inaciana, à luz dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio, o Projeto Educativo não só é uma descrição adequada da contínua interação da experiência, reflexão, ação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, mas também uma descrição ideal da inter-relação dinâmica entre professor e aluno, rumo à maturidade do conhecimento e da liberdade do aluno (KLEIN, 2014).

É possível compreender que a prática educacional é influenciada por elementos sociopolíticos, e esses são norteadores para as propostas educacionais dos Colégios Jesuítas. O PEC possibilita uma reflexão sobre a inovação educacional que hoje nos demanda, orientando-nos a concretizar ações inovadoras na educação, considerada hoje o maior processo de transformação da sociedade.

Ainda com base no PEC, o conhecimento não se dá fora do contexto social e histórico, de forma isolada, mas de forma integrada, considerando as dimensões que constituem o ser humano, dentre as quais a Pedagogia Inaciana considera: dimensão ética, dimensão espiritual, dimensão cognitiva, dimensão afetiva, dimensão comunicativa, dimensão estética, dimensão corporal e dimensão sociopolítica (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016).

A **formação integral** do aluno engloba todos os esforços e as oportunidades concretas que o Colégio promove para que sejam trabalhados os aspectos sociais, psicológicos, pedagógicos e afetivos, enquanto a educação de tempo integral está relacionada diretamente à quantidade de horas que o aluno permanece no ambiente escolar, independentemente se ele usufrui ou não de uma formação realmente integral e integrada.

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica dos colégios jesuítas está centrada na formação da pessoa toda e para toda a vida, trabalhando-se para realizar uma aprendizagem integral que leve o aluno a participar e intervir autonomamente na sociedade.

O propósito da Pedagogia Inaciana pretende formar o desenvolvimento integral da pessoa para a ação, homens e mulheres para os outros,

líderes no serviço; levar os alunos a respeitar a liberdade para as pessoas criarem uma vida diferente, partilhar o que são, mais do que o que têm; perceber que sua maior riqueza é a compreensão dos outros; transformar o modo de verem a si mesmos, os outros, as estruturas sociais; mudar radicalmente o modo de pensar, agir e entender a vida; à excelência, que integra o lado acadêmico e os demais aspectos (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016).

Assim, compreender que a Companhia de Jesus espera de um Colégio Jesuíta a compreensão do currículo que contemple os processos capazes de atender à formação e à aprendizagem integral do aluno. Uma aprendizagem atraente e significativa, que atinge o aluno inteiro, em todas as dimensões como pessoa: humana, acadêmica, religiosa, psicológica, artística, espiritual, cultural etc. O educador, mais que o conteúdo a ser mediado, precisa ter a consciência de como formar seu aluno para o mundo e sociedade que pretende construir (COLÉGIO ANCHIETA, 2014).

Nesse sentido, a proposta do Colégio Anchieta é a busca pelo *Magis*, ou seja, que cada um seja capaz de alcançar e compartilhar a sua melhor versão de pessoa para si mesmo e para os demais. Considera o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e espiritual de cada aluno, em sua faixa etária.

De modo concreto, o projeto *Magis Anchieta* é um evento que busca trazer inspiração e provocar reflexões sobre diversos temas da atualidade. O evento de 2017 teve como tema *Efeito Dominó*, como pequenas ações podem contagiar e causar grande impacto. O evento é totalmente organizado pelos alunos do 9º Ano, com o apoio de alunos do Ensino Médio e de uma equipe de professores. O projeto visa resgatar a centralidade do aluno como protagonista de seu processo formativo, buscando incentivar o protagonismo, a autonomia dos alunos e o empreendedorismo social. A proposta é fomentar novas ideias através da partilha de experiências (COLÉGIO ANCHIETA, 2017).

Sendo assim, o Colégio estimula que os alunos desenvolvam o seu melhor, ou seja, o *Magis*. Experiências que desencadeiam a elaboração de projetos de vida voltados a servir aos outros são um convite a ser mais para e com os demais (COLÉGIO ANCHIETA, 2017).

Já o projeto Voluntariado do Colégio Anchieta atualmente conta com a participação dos alunos do 8º Ano em diante, seja de forma contínua ou em atividades pontuais. Além dos estudantes, os pais também são convidados.

Os alunos do 8º e do 9º Anos realizam o Voluntariado no Lar São Francisco – Casa de Idosos (45 idosos) e na Escola de Educação Infantil Santa Luiza – Vila Farrapos (180 crianças).

3.1 CONHECENDO O PROCESSO NA PRÁTICA

Primeiramente, o Colégio faz a divulgação e a sensibilização dos alunos. Depois, as inscrições dos interessados e autorizações das famílias. A partir disso, acontece uma visita experimental às instituições parceiras para conhecimento da realidade e definição do local onde o voluntário vai atuar. O Colégio oferece uma formação geral sobre o Voluntariado e especificidades de cada faixa etária para começar, então, a realização das visitas semanais às instituições e as avaliações sobre as atividades realizadas. Nas visitas, são proporcionadas conversas e escutas, embelezamento, músicas, danças, jogos, visita ao Colégio, apresentação de teatro, oficinas formativas, organização do espaço físico, pintura, entre outras atividades.

As instituições acompanhadas pelo Voluntariado são de classes sociais menos favorecidas e de grande vulnerabilidade. Essas instituições surgiram da demanda da comunidade local em atender crianças, adolescentes e idosos no enfrentamento de suas necessidades mais comuns, que são: alimentação, acompanhamento médico e relações humanas; local para ficar enquanto os pais trabalham, aprendizados básicos de convivência e sociabilização primárias, cuidados básicos com a saúde, alimentação e corpo.

Os estudantes anchietanos passam pelas experiências de planejar e preparar atividades a serem aplicadas e são responsáveis pela sua aplicação no espaço das instituições, avaliando seu impacto social (COLÉGIO ANCHIETA, 2017).

Para alcançar os objetivos propostos pela Pedagogia Inaciana, na prática do Colégio Anchieta são organizadas, em todos os anos/séries e de acordo com a faixa etária dos alunos, algumas atividades que são parte de campanhas emergenciais e outras atividades mais sistemáticas:

1. *Campanha contínua de arrecadação de alimentos:* nos diversos eventos ao longo do ano, cobra-se, a título de ingresso, 1 kg de alimento para doação a entidades carentes.
2. *Campanha de Páscoa:* compreende a arrecadação de bombons ou ovos de chocolates que são doados às instituições parceiras atendidas ao longo do ano letivo. Desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, todos participam da ação.
3. *Campanha do agasalho:* em maio e junho de cada ano, tudo que é arrecadado tem como destino as comunidades carentes da periferia. Todos os alunos e seus responsáveis recebem carta-convite, solicitando a doação de roupas.
4. *Campanhas relacionadas a datas festivas, como Páscoa, Natal e Dia das Crianças:* os alunos de cada ano/série são convidados a participar com doação de alimentos, presentes e dedicação de tempo para visitação dos locais que recebem auxílio.

5. *Apadrinhamento (Ensino Fundamental I)*: os alunos são organizados e orientados para um trabalho de conscientização junto a crianças carentes de creches comunitárias. Previamente, os alunos recebem informações sobre os locais, as crianças e suas necessidades, e planejam atividades lúdicas para serem colocadas em prática com essas crianças. O aluno “adota” uma criança, e, assim personaliza o contato, mediante cartas, mensagens de carinho, fotografias, atividades de recreação e presentes, criando laços e promovendo a autoestima nessas crianças.
6. *Ações pontuais em parceria com outras instituições*: Campanha Trânsito Seguro com a ONG Vida Urgente; venda de camisetas do Instituto do Câncer Infantil e Diabetes, venda do MC Dia Feliz, entre outras.
7. *Ação social (Ensino Fundamental II)*: cada Ano/Série “adota” uma instituição e participa de várias atividades, o que inclui uma visita de cada turma em um turno de aula. É uma fase de sensibilização e de encantamento. Nessa experiência, o 7º Ano convive e brinca com as crianças, tomando conhecimento de que a instituição visitada pode ser uma das instituições para se desenvolver o Voluntariado a partir do 8º Ano¹.
8. *Voluntariado no Instituto do Câncer Infantil (Ensino Médio)*: O Ensino Médio realiza o Voluntariado no Instituto do Câncer Infantil (15 crianças e famílias) e na Casa de Educação Infantil Planeta Mágico (120 crianças são atendidas).
9. *Família Anchieta Solidária*: esse projeto acontece desde 2012, numa parceria entre APM (Associação de Pais e Mestres do Colégio Anchieta), direção, coordenação, equipes, professores e famílias. O projeto pretende a construção da cultura da solidariedade junto à comunidade escolar e integra o conjunto de ações solidárias da APM (Brechó Solidário, Festa Junina, Projeto Noite Feliz para Todos...).

Para o Colégio Anchieta, preocupado com a excelência humana e acadêmica, incentivar o trabalho voluntário é promover a compreensão e o exercício da cidadania como participação e compromisso social, bem como um espaço para a reflexão e o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, incorporando na sua prática diária atitudes de solidariedade, cooperação, respeito ao outro e a si próprio, integrando saberes, competências e habilidades às práticas do voluntariado (COLÉGIO ANCHIETA, 2017b).

Segundo Araújo (2000), o ser é um sujeito ético conectado com o resto do mundo, e a educação prepara cidadãos para atuar na vida. Uma

educação plenamente humanista resultará na maturidade moral. A educação jesuíta é instrumento efetivo de formação, fundamentado na fé, na prática da justiça, no diálogo inter-religioso e no cuidado com o ambiente. O autor ressalta que a ética na educação é tarefa essencial, tarefa formativa do ser humano, e, assim, a finalidade da educação permanece voltada para a estruturação da personalidade, uma preocupação que exige o respeito pelo ser humano em formação. O objetivo está em formar um indivíduo consciente de seus deveres e direitos dentro de uma sociedade.

O documento PEC (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016) salienta que é próprio da Companhia de Jesus responder aos desafios de cada tempo de forma crítica, consciente e afetiva, empreendendo caminhos com coragem para inovar e renovar. Busca-se organizar os espaços e tempos escolares com novas e criativas perspectivas de aprendizagem, colocando o aluno no centro do processo educativo. A Rede Jesuíta de Educação está constituída para que os colégios da Companhia sejam, cada vez mais, lugares de transformação evangélica da sociedade e da cultura por meio da formação de homens e mulheres.

Segundo Klein (2014), a Pedagogia Inaciana tem como objetivo, através do processo educativo, ajudar a formar o ser humano, estimular as pessoas a desenvolver ao máximo suas potencialidades e dimensões. Essa educação pretende, seguindo o exemplo de Jesus Cristo, servir ao próximo, à sociedade e ao meio ambiente naquilo que mais precisam. Através da abertura de espaços para compreender os diferentes modos de ser, fazer e conviver, é possível estar mais próximo dos alunos e funcionários com o objetivo de clarear os diferentes papéis e funções dentro da mesma instituição.

3.2 EXPERIÊNCIAS DE ENGAJAMENTO: ENTREVISTANDO OS ATORES – COORDENADOR DO PROJETO E OS ALUNOS ENVOLVIDOS

Este artigo pretende analisar as experiências de engajamento, o quanto os projetos sociais podem contribuir para a formação humana e integral dos estudantes através da perspectiva dos alunos. A partir de pesquisas bibliográficas, torna-se possível tangibilizar os motivos pelos quais o Colégio Anchieta e a Rede Jesuíta incentivam as ações sociais, porém o que se pretende aqui é verificar através do relato dos estudantes suas próprias percepções com essa(s) experiência(s).

Para Dubet (1994), a experiência social é uma maneira de construir o mundo, é uma atividade cognitiva, uma forma de construir o real, de experimentá-lo. A experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão, é uma atividade que estrutura o caráter fluido de vida.

Segundo o coordenador do projeto Voluntariado do Colégio Anchieta, atualmente todos os alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio são convidados a participar da iniciativa, sendo uma atividade facultativa. Ao longo do ano de 2017, somaram-se 110 participantes. Para o coordenador, é muito interessante perceber o quanto os alunos que apresentavam algum tipo de dificuldade em sala de aula, no aspecto comportamental, acabaram alterando e melhorando até mesmo a postura em sala de aula após realizarem o projeto, pois sentiam-se sujeitos participativos. O que talvez comprove o quanto a participação nesses projetos de fato contribui para a formação humana de nossos alunos.

Todos os alunos que participam do Voluntariado recebem o certificado do número de horas realizadas e acabam utilizando-o para currículos. Algumas universidades já estão usando essa comprovação como critério de desempate entre candidatos concorrentes.

Atualmente as visitas do Voluntariado acontecem nas quintas e sextas-feiras, das 14h às 17h. Dois profissionais do Colégio envolvem-se diretamente com os alunos nessas visitas. Ainda sobre a percepção do coordenador, os alunos gostam muito de ir para a creche, pois traz alegria, e no asilo, com os idosos carentes, aprendem todas as etapas da vida humana e ficam bastante impressionados com o abandono. No Instituto do Câncer Infantil, é possível conhecer toda a estrutura de uma instituição já consolidada.

No Apadrinhamento, todos são convidados a participar, somente em raros casos a família não deixa. Segundo esse projeto, cada turma do Colégio apadrinha uma instituição com presentes, cartas, e os alunos conhecem os seus afilhados.

Após a conversa com o coordenador dos projetos do Colégio Anchieta, seis alunos que atualmente participam do Voluntariado foram entrevistados (perguntas no Anexo I). As entrevistas foram gravadas e transcritas.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme a tabela abaixo, foram entrevistados seis alunos do Colégio Anchieta, com idades entre 14 e 17 anos: dois alunos no 9º Ano do Ensino Fundamental II, uma aluna da 1ª Série do Ensino Médio e três alunos da 3ª Série do Ensino Médio, sendo quatro do sexo feminino e

dois do sexo masculino. Três alunos dos entrevistados sempre estudaram no Colégio Anchieta, dois iniciaram no Ensino Fundamental I e uma no Ensino Fundamental II.

Tabela 1 – Identificação dos entrevistados

Iniciais (nome)	J. A.	M. P.	P. J.	F. G.	C. A.	G. R.
Idade	16 anos	14 anos	17 anos	17 anos	17 anos	14 anos
Ano Escolar	1ª Série EM	9º Ano	3ª Série EM	3ª Série EM	3ª Série EM	9º Ano
Sexo	Fem.	Fem.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.
Início no Colégio	Ed. Infantil	8º Ano	1º Ano Fund.	2º Ano Fund.	Ed. Infantil	Ed. Infantil

Fonte: elaborada pela autora.

Ao analisar as entrevistas, à luz da Sociologia da Experiência (DUBET, 1994), pode-se perceber na fala de todos os entrevistados o papel fundamental da família na formação desses alunos, já que todos relatam receber a influência de familiares como avós, pais, tios, irmãos que vivenciam o Voluntariado e inspiram a partir do exemplo a participação em projetos sociais oferecidos pelo Colégio.

“Meu avô ajuda a Casa do Menino Jesus de Praga. Ele ajudou a fazer uma nova instituição para abrigar mais crianças. Eu vou lá muitas vezes para ajudar e tocar violão para as crianças, muitas têm paralisia cerebral e não reagem com conversas, mas têm uma reação muito bacana à música e, com os amigos do meu pai, juntávamos o maior número de presentes para doar para as crianças do Educandário.” (J. A., 16 anos)

“Minha avó tem um brechó, ela pega roupas e sapatos usados em bom estado para vender por preços muito baixos ou doar para quem não tem condições. Ela tem vários outros projetos também durante o ano. No Natal e no Dia das Crianças, ela arrecada cestas básicas e eu juntamente com minha mãe e amigas da minha mãe ajudamos minha avó nos projetos. A minha dinda, sempre que sai de algum restaurante e sobra comida que não foi tocada, pede para embalar e doa para o primeiro morador de rua que ela encontra.” (M. P., 14 anos)

Os depoimentos acima revelam o papel fundamental da família e a sua influência para a iniciação do jovem nessas práticas. Os relatos apontam ainda que esses jovens são convidados pelos seus familiares a participar de forma ativa em seus próprios projetos.

Ao mesmo tempo, o informante P. J. acrescenta o fato de que outros membros da família também tiveram a sua formação no Anchieta, o que oportuniza uma reflexão sobre o que motiva os estudantes a se engajarem

em projetos sociais: se é o exemplo dos familiares ou o estímulo do Colégio na prática de ações sociais.

“Todos os anos, com a minha mãe, vamos para uma instituição ajudar na Páscoa. Num ginásio, montamos pacotinhos de doações e deixamos nas casas das pessoas. Acho que sofri muita influência da minha família, pois todos eram anchietanos e já tinham o hábito de ajudar, de fazer o Voluntariado, e nos últimos três anos tivemos um avanço muito grande nesses projetos aqui no colégio.” (P. J., 17 anos)

“Eu costumava ir com a minha tia num bingo que ela mesma promovia, juntava coisas minhas para serem sorteadas. No Natal, fazemos caixinhas e doamos nas ruas para quem encontramos. Minha família, inspirada na ação da APM, monta cestas e entrega para outras famílias. Minha mãe sempre anda com bolachas no carro, se vê alguém na rua não dá dinheiro, ela entrega bolacha.” (C. A., 17 anos)

A aluna C. A., além de ter presentes os ensinamentos da família, fortalece a ideia da importância das ações promovidas pela comunidade educativa, quando salienta que a família recebe a influência da Associação de Pais e Mestres, que promove diversas campanhas e ações em prol de entidades assistidas pelo Anchieta.

“Trabalhei como garçom num baile de debutantes para meninas pobres que minha irmã e uma amiga promoveram. Foi muito emocionante, pois elas não têm dinheiro, mas têm o sonho como todas as outras meninas. Eu trabalhei de forma voluntária, servindo a comida durante toda a noite.” (F. G., 17 anos)

“A minha família participa bastante das atividades da APM e no nosso condomínio tem um ponto de arrecadação de doações de alimentos ou roupas. Levamos as doações para as creches.” (G. R., 14 anos)

Os documentos da Companhia de Jesus afirmam que há uma estreita relação entre educação e sociedade, educação e valores, educação e experiências significativas, possibilitando uma visão altruísta e dialética da vida com o questionamento: quem sou eu? E quem sou eu para o outro? Entende-se que a escola não tem o poder de mudar a sociedade, mas, simultaneamente, ela não tem o mero papel de conservar mecanicamente essa sociedade. Parte-se, também, da compreensão de que a escola pode contribuir para a mudança ao desempenhar o seu papel de ensinar criticamente, fornecendo os instrumentos básicos para o exercício da cidadania.

As entrevistas possibilitaram constatar o quanto essas oportunidades de participarem de forma ativa e afetiva, de serem protagonistas do seu

próprio aprendizado, são valorizadas pelos alunos. Os entrevistados ressaltaram diferentes ações nas quais se envolveram ao longo da formação e o quanto para aqueles que tiveram a oportunidade de realizar a atividade do Apadrinhamento oferecido já no início, no Fundamental I, marcou suas vidas.

“Eu participei do projeto Apadrinhamento, que é o início do Voluntariado no 4º Ano do Ensino Fundamental, e foi quando despertou a vontade de participar dos demais projetos do Anchieta, pois fui madrinha de um menino que era um pouco menor que eu. Lembro quando eles visitaram a escola e a partir de então eu quis fazer o Voluntariado, conciliar o meu tempo para que pudesse fazer as coisas acadêmicas do colégio e pudesse também sair da ‘caixa’ com os projetos. Isso com certeza mudou muito a minha vida mesmo.” (P. J., 17 anos)

“Eu participei do Apadrinhamento, compramos brinquedos, entregamos presentes, mas o mais legal era quando elas vinham para o colégio, elas ficavam encantadas com os espaços, o tamanho de tudo, o campo, o museu, a biblioteca infantil, elas falavam que queriam ter tudo isso também. Eles tinham praticamente a minha idade, mas era emocionante cuidar de outra criança. Eu fico muito feliz de fazer parte do Anchieta, por poder participar dessas coisas desde criança, tudo é muito diferente. Uma criança do 4º Ano cuida de outra criança, é ‘padrinho’. Quando tu é pequeno tu não pensa na responsabilidade disso, mas me marcou muito e eu fico muito feliz de ter participado. Na época eu não entendia, mas hoje eu reflito como me marcou.” (F. G., 17 anos)

“Participei do Apadrinhamento também, lembro que mostrávamos a escola para eles, eu gostava de brincar com eles. Eu acho muito importante fazer isso, ver o outro lado. Aqui temos uma escola boa, tudo é bom, temos os pais presentes. Assim, conhecemos escolas e casas precárias. Muitos fazem a refeição só na creche, não fazem em casa, muitas vezes são os professores que educam, pois os pais não educam, não estão em casa. Isso é bem chocante.” (G. R., 14 anos)

Os alunos entrevistados demonstram, através dos relatos, que o incentivo e a oportunidade que o Colégio Anchieta fornece para a participação nos projetos sociais contribuem de forma significativa para a formação integral dos seus estudantes. Destacam que passam a perceber a vida de outra forma, que passam a valorizar e enxergar o mundo de outra maneira.

“Com certeza, essas ações contribuíram para a minha formação. É tu encontrar outra realidade, criar uma conexão com outra pessoa, é tu ver que não existe somente uma ‘bolbinha anchieta’,

não é tudo perfeito e maravilhoso. Há pessoas que têm dificuldades, há pessoas que não têm tanta sorte e que precisam de ajuda. É uma maneira de formar não somente o lado acadêmico do aluno, mas o lado humano também. Cuidar, gostar, trabalhar com outras pessoas.” (C. A., 17 anos)

“Nós somos pessoas privilegiadas por estudar aqui, temos muitas oportunidades de fazer coisas boas, de fazer o melhor com isso. Acho que tentar fazer o melhor é muito bom. Essas ações, com certeza, contribuíram muito para a minha formação, conhecer outras realidades e conseguir ver muito mais além do que vivemos hoje em dia aqui. Estudo numa escola linda e maravilhosa, mas há muitas situações horríveis acontecendo lá fora e problemas que precisam de gente para se mover, para tomar iniciativa, para tentar mudar. Essa sensação me fez crescer, amadurecer e ver que alguém sempre vai precisar tomar a iniciativa para mudar a realidade que não gostamos de ver no mundo. Tenho essa vontade de querer tentar mudar.” (J. A., 16 anos)

Os alunos destacam as experiências como um aprendizado para além da sala de aula quando reconhecem que o Colégio, por meio dessas ações, demonstra a preocupação não somente com a dimensão cognitiva de seus alunos, mas propicia sua formação socioemocional e espiritual-religiosa, assim, trabalhando com a formação integral.

“Eu já estudei em vários colégios, mas esse é o único que tem o Voluntariado. Conheci o que era voluntariado mesmo aqui no Colégio Anchieta, já tinha escutado falar, mas não sabia o que era. As crianças da creche demonstram que precisam de nós, toda quinta elas nos esperam e quando vamos embora elas não querem que saíamos, elas precisam e querem a nossa atenção, o nosso carinho. Aqui foi o primeiro colégio que tive a oportunidade de vivenciar isso, noto que nós aprendemos mais com eles do que eles conosco. Esse foi o primeiro colégio que me possibilitou que eu me envolvesse, participasse do Voluntariado. Mudamos muito por conhecer uma realidade tão diferente. O meu jeito de ver as coisas e o mundo mudou completamente, dar importância para o que realmente importa.” (M. P., 14 anos)

“A escola tenta buscar que saíamos daqui pessoas melhores, preparadas para agir na sociedade e eu realmente acredito que a parte do conteúdo da sala de aula é muito importante, mas esses projetos nos ajudam a nos formar como pessoas, conseguimos aprender a questão da empatia, nos colocarmos no lugar do outro e como podemos mudar a vida das outras pessoas com projetos, com ideias. Realmente tu sair da sala de aula e se deparar com a prática, inclusive, te prepara para o mercado de trabalho. Eu tenho vários amigos de outros colégios, mas acho que o Anchieta é o que mais influencia e que mais tem projetos extracurriculares em Porto Alegre, a meu ver. Esse foi um dos motivos pelos quais

os meus pais me colocaram no Anchieta, pois acreditam que isso é importante.” (P. J., 17 anos)

Na fala dos alunos, fica claro que ambos os lados dessa relação são favorecidos: de um lado, as pessoas atendidas pelas entidades assistenciais que recebem ajuda dos voluntários; do outro, alunos que demonstram aprender e crescer na relação existencial, refletindo sobre a condição humana de igualdade com indivíduos de uma realidade tão distinta.

“Com certeza, as ações contribuíram para a minha formação. Uma das ideias do Voluntariado é levar outra realidade para os anchiitanos, pois alguns não têm noção das outras realidades que existem no Brasil. Isso contribuiu muito, mostrou outras realidades. Nós, alunos, acabamos tomando iniciativas que aprendemos no Voluntariado e que contribuem muito para a nossa formação.” (F. G., 17 anos)

“Com certeza, essas ações têm contribuído para a minha formação. Eu vejo que sou melhor, mais dedicado, solidarizo-me com o outro. Doar um pouquinho do meu tempo não custa nada, doar um pouquinho do meu tempo para as pessoas que precisam não custa nada, pois recebemos muita coisa em troca. É bem importante para a minha vida. O carinho e a alegria que recebo deles é muito gratificante. Com esses projetos, é possível levar os ensinamentos para a vida.” (G. R., 14 anos)

Através dos relatos, torna-se possível verificar que esses alunos são jovens preocupados, comprometidos e conscientes de seu protagonismo na sociedade. Os entrevistados aproveitaram a oportunidade de escuta para sugerirem ações promovidas pelo Colégio com o intuito de alcançar uma maior participação, conhecimento, clareza e envolvimento de todos os profissionais da instituição.

“Talvez faltasse um entendimento e conhecimento de todos os professores em relação a todos os projetos que acontecem na escola atualmente. Se saímos de algumas aulas na intenção de organizar algum dos eventos não significa que queremos ‘matar’ aula, pois estamos envolvidos e aprendendo com esses projetos também. O Colégio Anchieta talvez precisasse achar formas de fazer com que todos os professores soubessem da dimensão e importância dos seus projetos. Muitos professores não tinham a dimensão do projeto Magis, por exemplo, e acabavam desmerecendo o evento, demonstravam que os alunos queriam matar aula, mas na minha opinião foi um evento incrível para a formação dos alunos, que foram atores. Aprendi muito mais com essas ações do que com provas. É tudo real e não superficial.” (M. P., 14 anos)

“A escola precisa mostrar para as pessoas que a parte acadêmica é tão importante quanto as extracurriculares. Deixar claro prin-

cipalmente para os professores, pois, por incrível que pareça, essa clareza precisa ser realizada mais para os professores do que para os próprios alunos. Muitos professores nos apoiam muito, muitos nos ajudam nos projetos, mas ainda há alguns professores que não entendem muito bem, que não são flexíveis com provas, por exemplo, e que poderiam até mesmo se envolver mais nos projetos. Se pararmos para pensar, todos os projetos desenvolvidos envolvem os mesmos professores, que acreditam nessa causa. Acho que há muitos professores que não têm essa noção de que a escola prepara os alunos de forma integral, muitos professores pensam na parte do conteúdo acadêmico, na educação tradicional, que é algo que o Colégio Anchieta preza também, mas evolui na sua metodologia. O Anchieta forma cidadãos conscientes, competentes e compassivos, então, como é de forma integral, os professores poderiam conhecer mais os projetos. Talvez a escola pudesse fazer palestras para que todos conhecessem os projetos que aconteceram esse ano, por exemplo, e assim entenderiam a importância deles.” (P. J., 17 anos)

Essas provocações possibilitam refletir sobre a importância do conhecimento e da conscientização dos profissionais do Colégio Anchieta em relação aos projetos existentes na instituição. Com isso, abre-se uma oportunidade para que a área de Recursos Humanos implemente projetos de capacitação que envolvam todos os funcionários para que, na prática, toda a comunidade educativa esteja incluída e ciente dessas iniciativas, que são fundamentais para a aprendizagem integral dos nossos alunos. Afinal, reconhece-se que somos uma comunidade de aprendizagem.

“Alguns professores participam muito, estão sempre querendo ajudar, mas outros realmente não sabem o que acontece. Há pouco tempo, tivemos o projeto Magis e alguns nem sabiam o que era. Se quer divulgar para os alunos, mas falta divulgação para os professores, eles também precisam saber. Porém, assim como acontece com os alunos, alguns professores podem se interessar e outros não.” (F. G., 17 anos)

“Às vezes precisamos divulgar mais para que as pessoas tenham uma maior clareza do que é o Voluntariado de fato, ver tudo que tem além. Eu acho que precisaria mais divulgação e comunicação entre os professores e os alunos para que cada vez possamos melhorar mais. Nem todos estão envolvidos e engajados da mesma forma, alguns alunos vão para brincar e não para o real motivo, para doar o seu tempo e se solidarizar.” (G. R., 14 anos)

Algumas vezes, os jovens que possuem uma boa situação material e de apoio, como a grande maioria dos alunos do Colégio Anchieta, só têm a possibilidade de conhecer uma realidade tão distinta da sua quando se envolvem em ações sociais, como as promovidas pela Instituição. Essa vivência, além de possibilitar uma formação mais humana, pode promover

uma maior valorização de tudo que se tem, ou que os pais batalham para que se tenha. O conhecimento de uma realidade oposta pode, talvez, trazer desafios existenciais, subjetivos, que devem pautar novas reflexões e propósitos de vida. E isso fica expresso nas falas dos entrevistados, ou seja, além de ajudar o outro, o aluno que se envolve aprende e pode tornar-se melhor a partir do momento em que conhece a realidade do outro. Os entrevistados salientam, também, que após a participação nos projetos passam a olhar o mundo e a valorizar o que possuem de outra forma.

“Uma vez, perguntamos para as crianças da creche o que elas ganharam de Dia das Crianças e elas falaram com muita alegria que foram no McDonald’s, enquanto nós podemos ir todos os fins de semana. O que para nós é muito simples para eles é um presente, com isso aprendemos a dar valor para as coisas que muitas vezes não damos importância. Hoje em dia as pessoas estão muito individualistas, não pensam no outro. Eu mesmo, via que reclamava de muitas coisas que não tinha que reclamar. Outro exemplo: meu irmão dizia ‘de novo MC?!’, sendo que muitas crianças ficam felizes da vida por ganharem um sanduíche do MC. Depois que eu comecei no Voluntariado, eu passei a perceber que eu fazia coisas que eu não deveria fazer, reclamar das coisas que não deveria. Temos uma vida tão boa, estudamos num colégio bom, moramos numa casa boa, temos comida na mesa, muitas das crianças da creche só comem no colégio, pois não têm refeição em casa. Percebo que damos importância e reclamamos de coisas que não deveríamos reclamar. Depois do Voluntariado, eu mudei muito, parei de reclamar de muita coisa. Depois do Anchieta, colégio com tantos projetos, eu mudei muito, eu comecei a ser mais feliz. Às vezes ficamos tristes sem motivos, essas crianças têm tantos motivos para serem tristes, mas estão sempre brincando, com um sorriso no rosto, apesar de ter uma mãe assaltante, de ter um pai que o maltrata. Sempre felizes, sempre sorrindo. Depois disso, eu passei a ter mais vontade de correr atrás das coisas, de fazer mais, eu quero estudar mais, ter um emprego bom, ser mais humana.” (M. P., 14 anos)

“No Voluntariado da creche, eu fico com os menores e eu vi uma criança que sofria muito em casa, com marcas no corpo, recebia um tratamento horrível em casa pelos pais. Para mim foi um choque de realidade, pois eu sou de uma família muito boa, que me ama muito, de quem eu recebi só carinho. Eu acho que essa sensação de que conseguimos fazer algo dá motivação. Ver pessoas em situações piores que a nossa, mas que têm motivação, alegria, vontade de fazer as coisas nos dá prazer e vontade de fazer também, nem que sejam as menores coisas.” (J. A., 16 anos)

Os alunos salientam que, no início do ano letivo, muitos se inscrevem para participar do Projeto Voluntariado, chegando a lotar os ônibus que vão para as instituições atendidas, mas que no decorrer do ano esse número

diminui muito. Eles acreditam que o Colégio, juntamente com as famílias, precisaria refletir sobre isso.

Todos os alunos entrevistados relatam que mesmo após formados querem continuar com o voluntariado em suas vidas, querem conciliar suas vidas profissionais com ações sociais, demonstrando forte preocupação com a falta de amor e egoísmo no mundo e contando diversas histórias que os marcaram ao longo dessas experiências.

“Quando eu sair do Colégio, eu quero continuar sendo voluntário, não é porque eu estou saindo do Anchieta que eu vou parar de ser voluntário. Nós estamos criando uma comissão de ex-alunos para continuarmos participando do Voluntariado. Atualmente os ex-alunos não participam.” (F. G., 17 anos)

O trabalho voluntário, apresentado aqui a partir da organização, da experiência e dos relatos, permite refletir que a frase de Santo Inácio continua viva e com um sentido todo especial: “O amor se mostra mais em obras do que em palavras”. Nossos gestos, por pequenos que sejam, podem ter um significado gigante na vida do próximo. Que o amor não seja uma palavra vazia, mas propulsora de grande sentido e significado para a transformação institucional e pessoal. O outro pode ajudar a despertar o grande amor que mora dentro de cada um de nós.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente estudo, buscou-se explorar os projetos e ações sociais existentes no Colégio Anchieta e o quanto essas atividades influenciaram na formação integral dos seus estudantes. As referências bibliográficas apontaram para a missão da Companhia de Jesus e para a necessidade de a Rede Jesuíta de Educação refletir sobre o tema na atualidade, já que o Brasil continua com um grande índice de desigualdades sociais.

Para Sposati (2002), o sofrimento da exclusão é um fato. A perspectiva de transformação social abre novos campos para o voluntariado e não supõe a redução do Estado, a fragilidade de suas atribuições, mas a direção pela ética social, justiça social, cidadania e solidariedade.

Os resultados desta pesquisa revelam o papel fundamental da escola para a transformação da atual realidade da sociedade, no sentido de formar cidadãos inseridos em seu tempo e protagonistas das mudanças. Além disso, mostram também o quanto a interferência e o exemplo das famílias, as-

sim como a participação, o apoio e o incentivo, podem ser cruciais no desejo de engajar-se desses alunos, já que todos os entrevistados tiveram exemplos práticos de participação das famílias em ações sociais.

Através dos relatos, foi possível perceber que todos os entrevistados têm influência e incentivo muito forte das famílias, e talvez esse seria o caminho para o Colégio atingir mais alunos, chamando as famílias para participarem cada vez mais. Cabe à Instituição encontrar formas de continuar convidando e inserindo as famílias nessa participação, no intuito de cada vez mais alcançar o maior número de alunos envolvidos nessas práticas, já que essas, conforme averiguado nos resultados, contribuem de forma significativa para a formação integral dos alunos.

“O Colégio precisa continuar incentivando os alunos, envolver os alunos, mas as famílias também. Por ser muito grande, algumas vezes a comunicação não atinge a todos no Colégio. Aqui buscamos o Magis, buscamos ser melhores, conviver com o outro. Magis é ser mais para mim e para o outro.” (M. P., 14 anos)

O interesse inicial pelo tema do artigo se deu justamente pelo fato de querer conhecer todas as ações que acontecem atualmente e a influência delas na formação dos alunos, projetos que envolvem tantas pessoas da comunidade educativa e, na prática, ainda não conseguem envolver todos os seus funcionários acadêmicos e administrativos.

Como resultado alcançado, a pesquisa aponta que esse é um desejo dos alunos também, que todos, ou a grande maioria, compreendam e participem de forma mais ativa dos projetos que o Colégio oportuniza para os seus atores. Como evidenciado por duas entrevistadas, poucas escolas proporcionam esse leque de possibilidades, de participar e ser protagonista dessas ações. Esse ano foi o primeiro que os funcionários também participaram da ação promovida pela APM e já se pensa em novas ações para o próximo ano.

Os entrevistados queixaram-se da falta de conhecimento, clareza e envolvimento de todos os professores. Seria interessante talvez que o Colégio Anchieta buscasse focar mais nesses profissionais e não somente nos alunos, já que é visível através das respostas o quanto essas ações influenciam na formação desses jovens.

Por meio dos relatos dos alunos é possível perceber que essa Instituição e suas variadas práticas com ações sociais faz a diferença, forma seres humanos de forma integral, preocupados e comprometidos, atores inseridos nas causas. Realmente esse foi outro resultado bastante significativo para este estudo, pois é interessante avaliar que no discurso dos alunos está presente o que o PEC traz, ou seja, não são apenas teorias, mas a formação de pessoas conscientes de seu protagonismo na sociedade.

“Com certeza, essas ações contribuíram muito para a minha formação, elas fizeram com que eu olhasse com um novo olhar para o mundo, para a sociedade, para o que quero fazer. Eu realmente acredito que a geração passada, dos meus pais, veio para transformar o mundo, pois tudo era muito diferente. Tivemos uma grande mudança em termos de tecnologia e essa nova geração, eu acredito, veio para melhorar o mundo mesmo, não só no sentido do meio ambiente, mas principalmente da relação com as pessoas também. Eu acho que esses projetos me ajudaram muito a ver isso e me ajudaram a aplicar as coisas que eu aprendi dentro da sala de aula na vida prática, me ajudaram e me mudaram muito como pessoa.” (J. P., 17 anos)

Ainda segundo os resultados, as ações não formam apenas a parte humana, ensinando na prática os significados das palavras empatia, solidariedade, engajamento, valores e amor ao próximo, mas o Voluntariado também prepara para o mercado de trabalho, ensina a trabalhar em grupos, montar planejamento, buscar recursos etc.

Nesse campo de estudos, ainda pode-se explorar as instituições que recebem os voluntários do Colégio: como os atores percebem as ações desenvolvidas pelo Anchieta, a participação e o engajamento dos alunos e de que forma esses projetos contribuem na prática para essas instituições e seus usuários.

Outra sugestão de pesquisa futura seria analisar maneiras de conscientizar e envolver todos os atores da comunidade educativa nos diversos projetos oferecidos pelo Colégio e investigar os motivos dos alunos que optam por não participar das ações.

NOTA EXPLICATIVA

¹ Como mencionado anteriormente, no 8º Ano, o projeto é apresentado formalmente aos pais, em reunião de Ano/Série e depois divulgado aos alunos nos encontros do Sorep (Serviço de Orientação Religiosa, Espiritual e de Pastoral), pelo orientador religioso do respectivo Ano.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Luís de. Educação, pós-modernidade e democracia. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Porto. **Diversidade e identidade**. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Instituto de Filosofia, 2000, p. 259-262. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6210.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

CARDOSO, Ruth. A valorização do voluntariado. In: PEREZ, Clotilde; JUNQUEIRA, Luciano Prates (Orgs.). **Voluntariado e a gestão das políticas sociais**. São Paulo: Futura, 2002.

COLÉGIO ANCHIETA. Magis Anchieta: inovação, inspiração e ideias transformadoras. **Revista Anchieta**. Porto Alegre, n. 31, ano XI, p. 19-21, jul. 2017.

_____. Projetos pedagógicos e pastorais. Porto Alegre, 2017b.

_____. **Projeto político-pedagógico**: documento norteador. Porto Alegre, 2014.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Paris: Du Seuil, 1994.

KLEIN, Luiz Fernando. Pedagogia Inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada. In: ENCONTRO DE DIRETORES ACADÊMICOS DE COLÉGIOS JESUÍTAS DA AMÉRICA LATINA, 2., 8 a 12 set. 2014, Quito. [Anais...]. São Tiago (Chile): FLACSI, 2014. Disponível em: <http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2014/09/PedInacOrigemConfig18set14.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

PINTO, Luiz Fernando da Silva. **Gestão-cidadã**: ações estratégicas para a participação social no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **PEC**: Projeto Educativo Comum. São Paulo: Loyola, 2016.

SPOSATI, Aldaíza. O papel do voluntariado nas transformações sociais. In: PEREZ, Clotilde; JUNQUEIRA, Luciano Prates (Orgs.). **Voluntariado e a gestão das políticas sociais**. São Paulo: Futura, 2002.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. Exclusão social: um problema de 500 anos. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2008.

ANEXO I – QUESTIONÁRIO

Questionário realizado no mês de novembro de 2017. Essas perguntas foram feitas para seis estudantes do Colégio Anchieta, dois do Ensino Fundamental II e quatro do Ensino Médio.

- Costuma participar das ações sociais promovidas pelo Colégio? Quais?
- Além destas, costuma participar de outras ações sociais promovidas onde mora? (com a família ou individualmente?) Quais?
- O que o motiva a participar dessas ações sociais?
- No decorrer de sua formação, quantas vezes participou das ações e de quais ações? Destacaria alguma situação ou fato marcante?
- Pensa que essas ações contribuíram para a sua formação? Se sim, de que forma?
- O que mudou em sua vida com a participação nos projetos sociais?
- Quando se formar, pretende continuar sendo voluntário? De quais causas? Por quê?
- Percebe engajamento dos colegas da turma?
- Como você avalia a forma como as ações sociais acontecem atualmente no Colégio Anchieta (aspectos positivos e negativos)? Teria alguma sugestão?



JOELENE DE OLIVEIRA DE LIMA

Tecnologias da Inteligência para um Projeto Educativo Comum

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos vinte anos no Brasil, foram desencadeados processos de adoção de tecnologias digitais na educação em diferentes contextos. As instituições de ensino disponibilizavam computadores na escola, motivadas por diferentes interesses, desde estratégias de marketing para captação e fidelização de alunos, até o ensino de lógica de programação. Neste trabalho, gostaria de destacar dois aspectos quanto ao uso das tecnologias digitais nos espaços escolares, pois – ainda que interdependentes – costumam ser confundidos. São eles o uso de tais tecnologias como ferramenta administrativa escolar e como meio para a apropriação tecnológica por educadores e estudantes.

O uso de recursos tecnológicos na escola é caracterizado por diferentes ferramentas disponibilizadas aos educadores para fins administrativos e operacionais: portais, computadores com ferramentas disponíveis para registros de notas e planejamento de aulas, computadores nas salas de aula – que podem ser dispositivos fixos ou móveis, projetores ou lousas digitais, re-

Especialista em Educação Jesuítica: Aprendizagem Integral, Sujeito e Contemporaneidade pela UNISINOS (2018), Mestre em Educação de Ciências e Matemática PUCRS (2006), MBA em TICs pela PUCRS (2004), Especialista em Informática na Educação PUCRS (1993), Especialista em Metodologia do Ensino Superior PUCRS (1991), Licenciatura Plena em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990).

Atualmente é professora no Colégio Anchieta. Tem experiência na área de Educação de Ciências e Matemática em todos os níveis de Ensino, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências, ensino de matemática, ensino à distância, tecnologia aplicada à educação, capacitação de professores para o uso de computadores como ferramenta pedagógica.

des locais, acesso à internet por rede cabeada, por Wi-Fi, ferramentas para repositório de materiais com disponibilização para os alunos e, por último, ferramentas *on-line* que permitem uma maior interação entre os pares.

Disponibilizar ferramentas institucionais é importante para o cotidiano dos profissionais da educação. São meios de registro, organização, coleta de informações e comunicação; visam a dinamizar o fluxo de informações e organizar os procedimentos. Sem dúvida contribuem para a melhoria do que chamamos de “clima escolar”. Diferentes ferramentas administrativas são utilizadas por gestores, colaboradores, pais e educadores para garantir o acompanhamento dos processos.

Podemos considerar que elas compõem o que chamamos de “tecnologias da inteligência” que, segundo Lèvy (2010), reorganizam as organizações:

Vale a pena repetir que a maior parte dos programas atuais desempenha um papel de tecnologia intelectual: eles reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais. As redes informáticas modificam os circuitos de comunicação e de decisão nas organizações. Na medida em que a informatização avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem, a ecologia cognitiva se transforma. (LÈVY, 2010, p. 33)

Porém, além de ofertar recursos e promover a fluência digital, compartilhando informações entre todos os envolvidos em uma instituição educativa, exatamente por se tratar de um espaço que privilegia a aprendizagem, é preciso repensar a forma como é feita a abordagem pedagógica das tecnologias digitais (doravante chamadas de TD) junto aos alunos.

Toda criação equivale a utilizar de maneira original elementos preexistentes. Todo uso criativo, ao descobrir novas possibilidades, atinge o plano da criação. Esta dupla face da operação técnica pode ser encontrada em todos os elos da cadeia informática, desde a construção de circuitos impressos até o manejo de um simples processador de textos. Criação e uso são, na verdade, dimensões complementares de uma mesma operação elementar de conexão, com seus efeitos de reinterpretação e construção de novos significados. Ao se prolongarem reciprocamente, criação e uso contribuem alternadamente para fazer ramificar o hipertexto sociotécnico. (LÈVY, 2010, p. 35)

Ao refletirmos sobre a cognição humana, Varela propõe o que denominou de abordagem **enativa** da cognição. O autor, por diversas vezes, expressou sua insatisfação com a forma como uma vertente do movimento cognitivista, tornada hegemônica na segunda metade do século XX, concebeu a cognição e os seres vivos, ou seja, como sistemas de processamento

de informação. Para o autor, conhecer é mais do que processar informações que vêm do meio (*inputs*) e gerar respostas (*outputs*) adequadas (VARELA, 1995). A cognição define-se como ação, confundindo-se com o próprio viver. Sujeito e mundo são coengendrados e transformados na e pela atividade cognitiva. Citamos:

A ideia fundamental é, pois, que as faculdades cognitivas estão inextrincavelmente ligadas ao historial da vivência, da mesma maneira que uma vereda anteriormente inexistente vai aparecendo conforme se caminha.

A imagem da cognição que se segue não é a resolução de problemas por meio de representações, mas sim o fazer-e-mergir criador de um mundo, com a única condição de ser operacional (VARELA, 1995, p. 88). É neste sentido que Varela, juntamente com Humberto Maturana, afirma “ser = fazer = conhecer”. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 67)

Já a **apropriação tecnológica**, que também depende da estrutura física para acontecer, ocorre mediante as interações lógicas e práticas com o computador e suas tecnologias da inteligência. Dessa forma, conhecer é uma ação que parte daquele que conhece (MATURANA, VARELA, 1995), sendo a tecnologia apropriada por meio da exploração num processo de reflexão sobre o aprender. O desenvolvimento do pensamento computacional, da inventividade, do reconhecimento atento e os processos metacognitivos estão relacionados com o entendimento de que *se aprende interagindo com a tecnologia*, espaço onde ocorre o hipertexto.

Cada um em sua escala, os atores da comunicação ou os elementos de uma mensagem constroem e remodelam universos de sentido. Inspirando-nos em certos programas contemporâneos, que descreveremos abundantemente na continuação desta seção, chamaremos estes mundos de significação de hipertextos. (LÈVY, 2010, p.15)

Daí a importância de esclarecer o que é mais importante no cotidiano escolar, no qual está o centro do processo. Se esse centro é o conteúdo, então a escola é conteudista; mas, se o que dita é o conhecimento, e este – segundo Varela – é enactuado, então o aluno é que deve estar no centro do processo, e não o conteúdo. É preciso entender o hipertexto sociotécnico, ou seja, entender o quanto a tecnologia e suas possibilidades de adoção permeiam as relações institucionais e pedagógicas nos nossos espaços educativos.

[...] o que equivale a dizer que engenheiros do conhecimento e promotores da evolução sociotécnica das organizações serão tão necessários quanto especialistas em máquinas. Mas não é por isso que a vertente humana e a vertente objetivada

informática deveriam ser entregues a duas profissões diferentes: é no próprio cerne da concepção de um programa ou de um circuito que são decididas as conexões possíveis (os famosos problemas de compatibilidade), o leque de usos – negociável em maior ou menor grau –, o prazer ou a dificuldade de se trabalhar com um computador. Cada grande inovação em informática abriu a possibilidade de novas relações entre homens e computadores: códigos de programação cada vez mais intuitivos, comunicação em tempo real, redes, micro, novos princípios de interfaces... É porque dizem respeito aos humanos que estas viradas na história dos artefatos informáticos nos importam. (LÈVY, 2010, p. 33)

A Companhia de Jesus no Brasil tem muitas obras que se uniram em um Projeto Educativo Comum – PEC (REDE JEUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016), que buscam juntar esforços para repensar seu funcionamento, sua estrutura e organização. O PEC visa a proporcionar uma reflexão contínua e revisar permanentemente a atuação da Instituição, tendo em vista o alcance de sua missão, de seus objetivos e o aprimoramento da qualidade institucional. Nos nossos espaços, encontramos a “dupla face” da operação técnica: criação e uso.

Emerge aqui a necessidade de um trabalho em rede, tanto física – com fibras óticas e bancos de dados integrados – quanto em ações comuns para repensar nossos centros de ensino com a perspectiva de torná-los verdadeiros centros de aprendizagem.

[...] toda criação equivale a utilizar de maneira original elementos preexistentes. Todo uso criativo, ao descobrir novas possibilidades, atinge o plano da criação. Esta dupla face da operação técnica pode ser encontrada em todos os elos da cadeia informática, desde a construção de circuitos impressos até o manejo de um simples processador de textos. Criação e uso são, na verdade, dimensões complementares de uma mesma operação elementar de conexão, com seus efeitos de reinterpretação e construção de novos significados. Ao se prolongarem reciprocamente, criação e uso contribuem alternadamente para fazer ramificar o hipertexto sociotécnico. (LÈVY, 2010, p. 35)

A título de exemplo: quando se implementa um recurso tecnológico novo na escola, é necessário capacitar todos os profissionais que irão utilizá-lo para desenvolver suas atividades cotidianas – sejam esses sujeitos da área acadêmica ou da administrativa. O mesmo recurso pode, ainda, ajudar os estudantes a desenvolverem a reflexão acerca das possibilidades de aprender *com* as tecnologias digitais: *aprender fazendo*.

2. CENTRO DE ENSINO E CENTRO DE APRENDIZAGEM

Ensino – ação e efeito de ensinar, instruir, doutrinar e amestrar com regras ou preceitos – constitui-se pelo conjunto de conhecimentos, princípios e ideias que se transmitem a alguém. Implica a interação de três elementos: o professor ou docente; o aluno, estudante ou discente; e o objeto de conhecimento. A tradição enciclopedista supõe que o professor seja a fonte do conhecimento, e o aluno um receptor ilimitado do mesmo. Sob essa perspectiva, o processo de ensino é a transmissão de informações do docente para o estudante, por meio de diversos meios e técnicas.

Devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada. (MORIN, 2003, p. 16)

Para Bruner (1997), a representação cognitiva é dividida em três níveis, Representação Enativa, Representação Icônica e Representação Simbólica. A aprendizagem com as TDs ocorre de forma enativa, ou seja, aprende-se em um processo ativo e não apenas receptivo. Para as crianças, a ação é a melhor forma de comunicação, já que elas preferem mostrar *como se faz* a dizer *como fazer*; a criança tende a estabelecer relações através do movimento, comunicando-se, assim, com o mundo.

Conforme os princípios e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a escola é considerada como uma construção coletiva permanente, onde “Aprender e ensinar, construir e interagir” fazem parte de um processo que precisa ser ressignificado:

Por muito tempo a pedagogia focou o processo de ensino no professor, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então, ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos, e o processo de aprendizagem ficou relegado a segundo plano. Hoje sabe-se que é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem, o ensino não se realiza. (BRASIL, 1997, p. 36)

Embora os PCNs queiram reforçar a unidade entre ensino e aprendizagem, sabemos que são conceitos complementares e não interdependentes. Como educadores, somos testemunhas de que há muito ensino sem

aprendizagem e que se aprende muito fora da escola. Sendo assim, a maioria das escolas brasileiras está empreendendo esforços equivocados ao focar no processo ensino, enquanto deveriam promover a aprendizagem.

Se relacionarmos o ensino com os conceitos de movimento da Física e o considerarmos como um objeto em deslocamento, ele pressupõe uma hierarquia e gera um movimento *vertical* de fluxo de informações. Nesse movimento, o professor ensina, e o aluno aprende; um detém o poder do conhecimento, e o outro recebe esse conhecimento. A aprendizagem, por sua vez, pode ser relacionada com um deslocamento *horizontal*, em que todos aprendem com todos durante o processo.

Nessa relação, podemos considerar que, atualmente, nossas escolas são “Centros de Ensino” ao passo que deveriam se transformar em “Centros de Aprendizagem”, que instigassem a necessidade de aprender em toda a comunidade escolar: não só o aluno aprenderia, mas também seus professores e os demais colaboradores da escola. Poderia ainda extrapolar os muros da instituição, atingindo as famílias da comunidade escolar e motivando o aluno a não parar de buscar o conhecimento só porque a aula acabou. Esta lógica vertical e horizontal possibilita um olhar amplo e sistêmico sobre os processos.

Se o projeto educacional exige ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, este precisa se preocupar em preservar o desejo de conhecer e de saber com que todas as crianças chegam à escola. Precisa manter a boa qualidade do vínculo com o conhecimento e não destruí-lo pelo fracasso reiterado. Mas garantir experiências de sucesso não significa omitir ou disfarçar o fracasso; ao contrário, significa conseguir realizar a tarefa a que se propôs. Relaciona-se, portanto, com propostas e intervenções pedagógicas adequadas [...] Em síntese, não é a aprendizagem que deve se ajustar ao ensino, mas sim o ensino que deve potencializar a aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 39)

Quando o que está sendo estudado tem significado para um indivíduo – é de seu interesse, torna-se uma necessidade, faz parte (ou pode vir a ser) de seu cotidiano –, torna-se desejo de aprendizagem. Os PCNs consideram de suma importância, para a construção do conhecimento, essa relação entre indivíduo e o tema estudado:

Para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessária a disponibilidade para o envolvimento do aluno na aprendizagem, o empenho em estabelecer relações entre o que já sabe e o que está aprendendo, em usar os instrumentos adequados que conhece e dispõe para alcançar a maior compreensão possível. Essa aprendizagem exige uma ousadia para se colocar problemas, buscar soluções e experimentar novos caminhos, de maneira totalmente diferente da apren-

dizagem mecânica, na qual o aluno limita seu esforço apenas em memorizar ou estabelecer relações diretas e superficiais. [...] A aprendizagem significativa depende de uma motivação intrínseca, isto é, o aluno precisa tomar para si a necessidade e a vontade de aprender. (BRASIL, 1997, p. 64)

Um dos grandes desafios da educação contemporânea é instigar o estudante a aprender, a dar sentido e valor à informação disponibilizada. Diferentes abordagens metodológicas podem ser adotadas para esse fim. Cabe, aqui, transformar nossas escolas, que hoje têm sua organização, seus espaços e tempos centrados no processo de *ensinagem*, em Centros de Aprendizagem onde todos possam aprender com todos o tempo todo.

3. UMA REDE QUE APRENDE COM OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE

A Companhia de Jesus é conhecida por suas bem-sucedidas práticas na área de Educação no mundo ao longo dos tempos. Segundo Lowney (2006), um dos motivos desse êxito está em apostar nas suas lideranças, que, muitas vezes, de forma heroica usavam suas energias desenvolvendo soluções criativas para enfrentar problemas, apostando na inovação sem perder o foco no propósito de evangelizar.

A Companhia de Jesus no Brasil forma a Rede Jesuíta de Educação – RJE (REDE JEUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016) e continua apostando em processos reflexivos e colaborativos. Atualmente, por meio do PEC, busca uma maior unidade entre suas obras na medida em que se dispõe a colocar em comum diferentes conhecimentos e práticas de aprendizagem. Com o entendimento de que o currículo escolar produz e, ao mesmo tempo, é produzido pela contemporaneidade, o PEC institui determinadas formas de ser professor/profissional da Educação. Assim, o documento, construído colaborativamente e publicado em 2016, elenca alguns dos princípios orientadores para o desenvolvimento do trabalho educativo nas suas instituições escolares:

1. formação humana, cristã e inaciana;
2. busca do *magis* em toda a comunidade escolar;
3. escola como um espaço de construção de consciência crítica e cidadania;
4. valorização das relações interpessoais e do afeto entre todos: alunos, familiares, professores, colaboradores e gestores;

5. educação como um processo vivo e em constante transformação acompanhando o contexto social.

Diante desse cenário, a Pedagogia Inaciana articula-se com o modo de proceder da Companhia de Jesus, configurando sua atuação à luz da modernidade e reafirmando sua opção pela Educação, considerando contextos, culturas e possibilidades de contribuir para o futuro.

O PEC não quer ser mais do mesmo. Faz-se necessário superar os modelos lineares pautados somente no ensino. Nesta perspectiva se busca organizar os espaços e tempos escolares com novas e criativas perspectivas de aprendizagem. É meta, para os próximos anos, colocarmos o aluno no centro do processo educativo, buscando um currículo que faça sentido e dê sabor as suas vidas. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 14)

Uma aprendizagem Integral, para a RJE, é aquela que reconhece o estudante como um ser complexo, que se forma em suas diversas dimensões pessoais: cognitiva, emocional, social, corporal e espiritual. Conforme o PEC (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 48) a expressão “formação integral” traduz a essência da missão das instituições educativas da Companhia de Jesus. A competência acadêmica, assim como a formação da consciência, do afeto e da cidadania são valores primordiais para as nossas instituições de ensino. No parágrafo nº 40, afirma que, nas escolas da Companhia de Jesus,

[...] toda a ação educativa converge para a formação da pessoa, enfatizando a necessidade de reconhecer as potencialidades do indivíduo e garantindo o desenvolvimento das dimensões afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 49)

Portanto, a expressão “formação integral” considera que a competência acadêmica, assim como a formação da consciência, do afeto e da cidadania, são valores primordiais para a convivência social. Para tornar realidade essa missão, algumas adequações serão necessárias, e toda a comunidade escolar pode contribuir para a constituição de uma verdadeira rede de comunidades de aprendizagem. Tais reflexões devem ser realizadas sem perdermos o foco da Pedagogia Inaciana, pois as mudanças ocorrerão e devemos nos manter atentos, “[...] para sermos fiéis a nossa espiritualidade, missão e identidade” (EDUCSI, 2016, p. 8). Com relação a essa dicotomia inovar/ser fiel, os jesuítas a chamam de “fidelidade criativa”, utilizando aqui as premissas da

7 Fidelidade ao carisma e, ao mesmo tempo, capacidade de inovação, de criatividade, sempre fruto do Espírito (VV.AA., 1997).

Igreja. O documento *¿A donde vamos y a qué? Inovación y renovación*, da Educusi, busca aprofundar a forma como o paradigma pedagógico inaciano está enraizado na concepção espiritualidade inaciana que é válida até hoje e promove o repensar da educação para um mundo em mudança.

[...] devemos introduzir modificações em nossa maneira de atuar, devemos adaptar nosso estilo pedagógico às exigências deste século XXI... substituir antigas práticas [...] transformando as escolas concebidas como centro de ensino em centros onde o foco seja a aprendizagem dos alunos. (EDUCSI, 2016, p. 2)

O documento sugere que, dentro dessa proposta de inovação, devemos repensar a organização, promovendo mudanças em vários aspectos distribuídos em três eixos. São eles: a separação da liderança educativa da área de gestão, a reorganização dos espaços físicos (com a mudança da arquitetura das salas) e a readequação dos tempos, com a adaptação dos horários às atividades planejadas.

Com relação ao primeiro item, “[...] é conveniente separar a liderança educativa das tarefas próprias da gestão” (EDUCSI, 2016, p. 6, tradução nossa), a fim de assegurar que os diretores exerçam uma autêntica liderança pedagógica. Para isso ser possível, “[...] devem ser liberados das múltiplas incumbências burocráticas e de gestão às quais estão submetidos”. Ainda, o documento sugere que “[...] a direção deve criar equipes de alto rendimento, as quais seriam condição sine qua non para introduzir e tornar sustentáveis e duradouras as necessárias inovações”.

Com relação às mudanças espaciais, o documento afirma que as escolas têm uma arquitetura similar à das instituições de cinquenta anos atrás, porém, não resolve mudar-se a arquitetura e não se promover mudanças em nível de concepção epistemológica. São a partir destas que as estruturas físicas precisam ser repensadas.

A organização das aulas permite garantir que os professores ensinem, mas não é a mais adequada para que os alunos aprendam e sejam protagonistas de sua aprendizagem. É importante dispor de espaços amplos, polivalentes e bem iluminados, com o mínimo de ruído. Estes espaços devem permitir um tipo de atividade em que o protagonismo passe do professor para o aluno. É evidente que certos espaços facilitam determinadas inovações, enquanto que outros as dificultam, para não dizer que as tornam impossíveis. (EDUCSI, 2016, p. 7, tradução nossa)

O terceiro eixo diz respeito ao tempo. Segundo o documento, na atualidade, as escolas funcionam com distribuição de horários rígida e imutável, o que obriga a adaptarem-se as atividades ao tempo preestabelecido,

Na realidade, deveria ser ao contrário: o horário adaptar-se para tornar possíveis as atividades planejadas. A equipe de professores de cada série deve ser quem decide semanalmente a distribuição de tempos adequada para dar conta das atividades planejadas. (EDUCSI, 2016, p. 7, tradução nossa)

Tais eixos seriam imprescindíveis para a efetivação das mudanças necessárias para se colocar o aluno no centro da aprendizagem. Eles visam à busca de um novo comportamento de trabalho em rede, ativo e participativo dos educadores, utilizando as TDs do século XXI sem perder a identidade inacciana.

Porém, rearranjar as funções da gestão, readaptar os espaços e reorganizar os horários devem ser consequência de uma mudança na concepção de *como* o sujeito aprende. O eixo epistemológico é o nosso maior desafio! Nossos jovens aprendem em rede (de forma reticular), aprendem juntos (de forma conectiva) e aprendem em todo o lugar, de forma atópica. Portanto, a relação espaço-tempo mudou. Para Schlemmer (2012, p. 37), as comunidades podem ser classificadas

[...] em duas tipologias: comunidades tradicionais e comunidades virtuais. As primeiras são conhecidas como modernização da sociedade, fundadas no indivíduo como participante titular do consórcio civil; as comunidades virtuais podem ser definidas como “a distribuição de pessoas e conhecimentos no espaço e no tempo” [...] as comunidades virtuais são definíveis “com agregações sociais que emergem da rede quando um número de pessoas leva adiante discussões públicas por um tempo suficientemente longo até formar retículos de relações sociais”.

O universo da escola sem conectividade é, muitas vezes, incompreensível para os jovens que desejam usar o celular para “conferir” o que os professores dizem, pesquisar diferentes pensadores a respeito de um tema, conversar com os colegas virtualmente, ampliando o espaço comunicacional. Os jovens entendem que o *aprender junto* não necessariamente exige a presença física; esse é o perfil de nossos estudantes na atualidade. Isso não é bom, nem ruim: é diferente (e novo) para os adultos que não cresceram em um mundo interligado por redes de comunicação e, portanto, não dispunham, na sua infância/juventude, de um universo multimidiático tal como os alunos da atualidade têm.

As redes e as tecnologias digitais nos impõem não apenas um conjunto de transformações sociais, culturais, econômicas ou políticas, mas, também, uma alteração epistêmica, isto é, uma transformação não apenas da forma de adquirir conhecimento, mas de seu mesmo significado. A forma rede apresenta-se não como uma arquitetura exter-

na, observável, mas como um ambiente a ser habitado, em cujo âmbito, através de sua dimensão conectiva, torna-se possível a interação e a comunicação. À diferença da média, entendida na tradição dos estudos de comunicação como “meio” ou “canal”, ou de forma ainda pior, como “instrumento” ou “ferramentas”, as redes digitais não transferem apenas conteúdos, mas criam um ambiente de interação que pode ser ativado somente se habitado, isto é, somente fazendo parte e estando a este conectado. Me parece que as redes digitais, sobretudo as de última geração, apresentam-se, enquanto conectam diversas superfícies (internet of things) permitindo uma interação conectiva, como uma tecnologia biomimética. Isto é, como uma arquitetura informativa que imita os processos de redes informativas da natureza. (DI FELICE, 2018)

Se o desafio é proporcionar uma aprendizagem integral, temos que exercer uma mediação pedagógica competente que oriente nossos alunos em direção à verdadeira apropriação do conhecimento, de forma multidimensional, como nos explica Lèvy.

Hipertextos, agenciamentos multimídias interativos e sistemas especialistas têm em comum esta característica multidimensional, dinâmica, esta capacidade de adaptação fina às situações que os tornam algo além da escrita estática e linear. Eis por que estes diferentes modos de representação que utilizam um suporte informático combinam-se facilmente, tornam-se rede. (LÈVY, 2010, p. 23)

E esta capacidade de mediar só vai ser possível quando o conceito de rede fizer sentido para o professor. Em outras palavras, se nos sentirmos confortáveis para trabalhar em rede em sala de aula e se enxergarmos e aceitarmos a existência das redes digitais como aliadas do cotidiano escolar e do processo pedagógico.

4. TECNOLOGIAS DIGITAIS E COMUNIDADES PARA APRENDER

Pensando em transformar as escolas em “comunidades para aprender”, torna-se impossível excluir as TDs desse processo. Eliane Schlemmer faz uma reflexão sobre os desafios colocados pelas novas gerações digitais e o mundo da escola; a autora afirma:

Nas comunidades para aprender, o saber e o conhecimento não são de competência exclusiva dos formadores (em senso específico, mas também em senso geral, ou seja, sujeitos portadores institucionais/ institucionalizáveis de conhecimentos/competências), como ocorre nas comunidades para ensinar, em que se tem fundamentalmente um processo unidirecional de transmissão de conhecimento formadores-discentes (as relações entre os participantes, mesmo sendo importantes, estão certamente em segundo plano, dado que visam a cumprir funções de explicitação e explicação dos conhecimentos transmitidas pelo formador), mas cada participante possui sua própria bagagem de conhecimentos, que deriva diretamente da ação, ou seja, que deriva do enfrentar e resolver, na sua atividade cotidiana, problemas complexos. (BACKES; SCHLEMMER, 2013, p. 42)

No livro *As Tecnologias da Inteligência*, lançado em 1992, Lévy disserta, entre diversos conceitos, sobre o surgimento de um novo formato textual, o hipertexto. O autor define-o e apresenta os modos como é empregado, além de discorrer sobre o impacto social que esse novo formato de texto provoca na sociedade. Também traz considerações sobre assuntos mais complexos, como a Ecologia Cognitiva e o Coletivo Inteligente. As tecnologias da inteligência, para Lévy, evoluem e adaptam-se aos processos, tornando-os mais dinâmicos e responsivos. Isso podemos observar na evolução dos aparelhos de telefone celular para dispositivos móveis; nos acessos à internet cada vez mais rápidos; na evolução das agendas em papel para aplicativos que desempenham a mesma função; na evolução da carta para o e-mail; no acesso a música e vídeo digital de qualidade; nos documentos compartilhados *on-line* e na crescente capacidade de armazenamento de dados na “nuvem” (LÉVY, 2010).

Se as tecnologias da inteligência estão inevitavelmente presentes em nosso cotidiano, é fator importante considerá-las sempre como meios potenciais pedagógicos para desenvolver as habilidades e competências elencadas como necessárias para os cidadãos deste século. Elas conectam, inter-relacionam, possibilitam diálogos contínuos que promovem a capacidade de resolver problemas e propiciam a consciência de que se pode aprender sempre. Desse modo, faz-se necessário *aprender a aprender* e entender que o trabalho colaborativo é a base para qualquer ação dentro da sociedade.

Quando falamos em tecnologias da inteligência, falamos de inteligências, não de ferramentas, de técnicas. Falamos de como é a inteligência contemporânea: uma grande rede mundial conectada a informações com as quais dialogamos continuamente. Esse processo gera certamente uma transformação do nosso processo cognitivo e também do que tradicionalmente era chamado de político. (DI FELICE, 2018)

É fundamental considerarmos que essa inteligência se desenvolve num mundo em que se faz necessário “ecologizar”. O termo é de Latour (2009), que entende que não há separação entre natureza, técnica e cultura. A partir desse conceito, Backers e Schlemmer (2013) concebem o hibridismo no tocante aos espaços (geográficos e digitais), às tecnologias (analogicas e digitais), à presença (física e *on-line* – por um perfil, avatar, personagem, imagem por webcam, dentre outras) e à cultura (que pode variar entre pré-digital, digital, *gamer*, *maker*, dentre outras) como uma inter-relação que merece a nossa atenção por estar imbricada nas relações sociais. As autoras veem o conhecimento como interpretação da realidade que pode ser potencializada por metodologias inventivas. Para elas, o educador deve atentar para as relações entre os diferentes espaços em que se dá a aprendizagem e para os processos metacognitivos – a consciência e o automonitoramento do ato de aprender. Por sua vez, o aluno entende as relações, age com consciência e monitora a sua própria aprendizagem.

O relatório da Ydan Prize Foundation (YPF) *Worldwide Educating for the Future Index: a benchmark for the skills of tomorrow* (THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT, 2017) reúne a opinião de 17 especialistas, os quais consideram que cidadãos capazes de contribuir para a sociedade mundial devem estar aptos a pensar fora de seu escopo profissional. Em outras palavras, devem ser pessoas que entendam a correlação entre *o que somos* e *o que fazemos* na vida cotidiana e a influência de nossas ações na vida dos demais. A escola, nesse sentido, tem um papel social importante na formação dos jovens e deve repensar o currículo e a forma de organizá-lo no tempo e no espaço para o desenvolvimento de competências que, desde o Ensino Fundamental, considerem os indicadores que os alunos precisam ter para se destacar no mundo como adultos. Segundo o relatório da YPF, são eles:

1. Habilidades Interdisciplinares;
2. Habilidades Criativas e Analíticas;
3. Habilidades Empreendedoras;
4. Habilidades de Liderança;
5. Habilidades Digitais e Técnicas;
6. Consciência Global e Educação Cívica.

Para potencializar o desenvolvimento dessas competências, podemos adotar diferentes tecnologias que devem estar a favor do professor, dos alunos e do processo de aprendizagem. Tais tecnologias, ao serem adotadas como fruto de reflexões pedagógicas e desejos de mudança nas metodologias e práticas, podem resultar em aprendizagens diferenciadas e trazer a inovação para a educação. No relatório, o aluno é considerado um ator/ agente no processo de aquisição do próprio conhecimento, e o professor é o mediador desse processo. Entre os pressupostos considerados no PEC,

está o uso dos recursos tecnológicos, que devem sofrer reestruturação: conforme o PEC (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 38), as TDs vêm alterando a vida nas sociedades contemporâneas, como se observa no parágrafo nº 27:

Para além da reestruturação das formas de comunicação e de acesso à informação, essa revolução digital está modificando o processo de aprendizagem e exige um referencial de competências em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Nesse sentido, há uma necessidade premente de reformulação do ambiente escolar e de se repensar muitas das atuais práticas pedagógicas, de modo a se rever espaços, recursos e metodologias, para que utilizem as tecnologias digitais para a inovação; considerando, conforme o critério que norteia os trabalhos apostólicos da Companhia, a relação entre meios e fins. A meta é que os currículos contemplem discussões e o uso fluente dos múltiplos meios tecnológicos na possibilidade de transpor os limites físicos e temporais da sala de aula. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 38)

Voltando esse olhar para a gestão, a escola precisa garantir que essas metas não fiquem somente no papel. É de extrema importância que o gestor pedagógico direcione, junto ao seu corpo docente, uma prática na qual todos reflitam sobre as contribuições que a tecnologia pode proporcionar aos alunos, aos serviços da instituição e à comunidade.

Também é fator primordial que cada obra da companhia identifique em qual nível de maturidade se encontra na adoção de TDs; este nível está baseado na relação da infraestrutura oferecida com o uso pedagógico dessas tecnologias. Entende-se que as TDs na escola estão inseridas no contexto do *ajudar e ser ajudado*, haja vista que os usuários compartilham experiências, acessam informações e, assim, o conhecimento é gerado de várias maneiras. Isso se relaciona com conhecer, “apropriar-se” e, também, contribuir com *nosso modo de ser e proceder enquanto Educadores Inacianos*.

Segundo Di Felice (2018), as TDs são entendidas nos estudos como “meio” ou “canal”, “instrumento” ou “ferramenta” de comunicação, porém, conforme o exposto anteriormente, essa relação é muito mais complexa. As interações acontecem em redes e em “ecologias conectadas” em ambiente que pode ser ativado somente se habitado, isto é, somente fazendo parte, estando a ele conectado. Dessa forma, as redes fazem parte da vida das pessoas como uma arquitetura informativa que imita os processos de redes da natureza: o autor compara as redes informativas ao ecossistema das florestas tropicais, e nossos centros de aprendizagem devem entender essa relação em sua complexidade.

Essa relação não pode ser definida apenas em termos técnicos. Esse conceito hoje, para a complexidade de interações que estabelecemos com os dados, é obsoleta. Não conseguiremos narrar a complexidade do que fazemos com todas as tecnologias digitais se continuarmos a chamá-las de técnica ou de ferramenta. (DI FELICE, 2018)

Seguindo a relação biomimética estabelecida por Di Felice (2018) entre a rede digital e as florestas tropicais:

Numa floresta tudo não só está conectado, mas tudo se alimenta e se desloca no outro, não existe externalidade, cada vegetal, cada animal, cada inseto se alimenta da ninfa vital do sangue e da matéria do outro. A floresta é uma rede de redes conectadas. Ao andar na floresta passamos a habitá-la e a ser parte dela, mas também ela passa a nos habitar, como demonstra o princípio da imunidade, já abordado pelo filósofo italiano R. Esposito. Da mesma maneira, ao conectarmos a uma rede digital passamos a ser parte dela e ela passa a nos habitar, modificando nosso comportamento, trazendo assunto e nos tornando dependentes de relações e database. Daí a aproximação das redes digitais com as florestas e os ecossistemas vivos, onde, como no ciclo trófico, tudo circula como informação e tudo se conecta. (DI FELICE, 2018).

Consideramos a estrutura da Rede Jesuíta de Educação que também pode ser comparada a uma floresta tropical, cujos nutrientes encontram-se, em sua maior parte, na biomassa das próprias árvores vivas: as obras da companhia no Brasil. A estrutura tecnológica de suas mantenedoras pode ser considerada como raízes ou rizomas, algo que não se vê, mas que conecta a floresta inteira. A área administrativa, por sua vez, é como o caule que interliga as partes e dá sustentação. Os professores seriam como folhas que, em sua constante busca por conhecimento e atualização, mantêm a estrutura viva, e os alunos seriam as flores, que podem gerar bons frutos para a sociedade. Sendo assim, a RJE é um organismo vivo, composto por várias partes que, interligadas pela seiva da Pedagogia Inaciana, nutre todas as relações.

A implementação do PEC na RJE fez emergir a seguinte questão: *como as nossas obras estão preparadas para este público desafiador tanto em sua infraestrutura como na capacidade de adoção de tecnologias na escola de forma a promover a aprendizagem integral?*

A vinda dos meios digitais e de todo o universo por trás deles ampliou nossa visão de mundo, nossa capacidade de buscar a informação e a velocidade com que tudo se transforma a nossa volta. Nem por isso as TDs deixaram-nos mais atentos e mais ágeis no discernimento daquilo que ve-

mos diante de nossos olhos. Esse discernimento deve ser buscado haja vista que nem todos conseguem acompanhar as rápidas mudanças que ocorrem nas tecnologias.

4.1 IDENTIFICANDO O NÍVEL DE MATURIDADE ESCOLAR NA ADOÇÃO DE TECNOLOGIA PELA ESCOLA

Em 2018, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) publicou Nota Técnica #10, indicando os *Níveis de Maturidade na Adoção de Tecnologia pela Escola*. Trata-se de uma proposta baseada nos estudos da Unesco *ICT Transforming Education*, que traz quatro níveis de adoção de tecnologia na escola buscando cruzar a dimensão tecnológica com a pedagógica. A representação a seguir indica estágios pelos quais passam as escolas em seus processos de apropriação e domínio das tecnologias:

Figura 1 – Níveis de maturidade na adoção de tecnologia.



Fonte: CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2018, p. 6.

No nível **Básico** ou **Emergente**, a tecnologia é utilizada de forma limitada por professores e alunos. Gestores acessam a internet para processos internos e comunicação básica com a secretaria. Nesta etapa, o uso de TD é esporádico, e apenas professores e gestores têm acesso a equipamentos digitais localizados em espaços específicos com conectividade. Exemplos de uso: Administração e Diretoria, Sala dos Professores e sala de aula com computador e projetor com conexão de internet apenas para o manuseio do professor; computadores disponíveis para os alunos, fixos em uma sala de aula de laboratório (ou “sala de informática”).

Ainda no nível básico, está a **Aplicação**. Escolas nesta etapa dispõem de certa estrutura tecnológica para uso dos alunos como complemento das atividades convencionais; a tecnologia é utilizada de forma separada e independente nas diferentes áreas curriculares.

No nível **Intermediário** ou de **Inspiração**, as TDs facilitam os processos de ensino e gestão, permitindo o acesso e a produção de conteúdos, o que é realizado com frequência em sala de aula, por meio de kits móveis. Neste nível, todos os atores do processo fazem uso frequente da tecnologia em todas as salas de aula, que devem contar com redes Wi-Fi. Nos processos de gestão, há uma preocupação com a formação contínua dos colaboradores. As ferramentas de gestão escolar devem permitir ao gestor gerar informações consolidadas e indicadores de evolução. Os professores oferecem aos alunos repositórios digitais, promovem algumas práticas interativas, como avaliações *on-line* e projetos com temas predefinidos, e adotam metodologias ativas.

Já no nível **Avançado** ou de **Transformação** a tecnologia está presente em todos os ambientes e no dia a dia de gestores, colaboradores, alunos e dos professores. Todos se apropriam constantemente das TDs, de forma natural, na escola e fora dela; dispõem de equipamentos móveis individuais⁸. Os recursos permitem que se adote a personalização, inclusive com plataformas adaptativas, realizando projetos multidisciplinares e metodologias híbridas, como a rotação por estações. A gestão acompanha os processos de forma ativa e analítica nas tomadas de decisão. Dessa forma, aumentam as possibilidades de interação e comunicação *on-line* e diretas com alunos, professores e responsáveis. A existência de projetos de formação continuada contribui para a retroalimentação dos processos de formação da Comunidade de Aprendizagem.

Ao analisar a pirâmide da Figura 1, é importante que os sujeitos identifiquem o nível em que se encontra a sua comunidade; provavelmente a maioria esteja transitando entre um nível e outro. Porém, cabe entender quais são os passos que devem ser realizados para aumentar seu nível de maturidade na adoção do uso das tecnologias de forma a contribuir para a integração de todas as escolas em um projeto único e cheio de possibilidades integradoras.

⁸ Costuma-se usar, para denominar *equipamentos móveis individuais*, o termo em inglês *Bring Your Own Device* – BYOD.

4.2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: QUAIS SÃO AS TENDÊNCIAS?

As escolas em todo o mundo já estão desenvolvendo algum movimento rumo ao letramento digital, processo que, além de preparar para a ética e a cidadania digital, inclui a aprendizagem da codificação (o letramento digital em si) para a criação de projetos. Nestes, os estudantes desenvolvem jogos e aplicativos, soluções de *design* para diferentes desafios, modelando e prototipando novos produtos e utilizando recursos de robótica e a metodologia “*maker*”, cuja lógica é a do *aprender fazendo*.

No tocante à alfabetização digital, esse é um processo gradual e invariavelmente longo, como costuma ser a aprendizagem de uma segunda língua, independentemente da faixa etária. Nesse sentido, estamos tratando de um processo que requer resiliência para o entendimento de que várias etapas deverão ser superadas a fim de se chegar a um consenso de que gestores, colaboradores, professores, responsáveis e alunos, todos somos aprendizes. Aprende o professor para manter-se constantemente atualizado; aprende o colaborador administrativo para melhorar os processos de gestão e comunicação com os demais, e aprende o aluno que também ensina através de suas descobertas e demandas de uso de recursos cada vez mais desafiadoras. Sendo assim, a tendência é formarmos uma “Comunidade de Aprendizagem” onde todos aprendem com todos o tempo todo.

Nesse cenário, como empregar as TDs para atrair alunos que já nasceram imersos nelas? A resposta passa pelo professor, que também deve imergir nessa tecnologia a fim de poder empregá-la metodologicamente. Para Schlemmer (2006), a formação docente precisa ser repensada em função das novas relações que emergem de recentes paradigmas da cultura tecnológica.

Mais do que nos adaptarmos às TDs, é necessário que sejamos protagonistas, autores dessa realidade. Para isso, é fundamental que saibamos nos movimentar nesses novos espaços puramente relacionais e nessa nova temporalidade “esticada”, multissíncrona, na qual é necessário aprender a administrar o tempo. No entanto, para que isso seja possível, para que tenha significado para nós, professores, precisamos ser sujeitos e vivenciar essa realidade. (SCHLEMMER, 2006, p. 40)

A oferta de diferentes tecnologias digitais nos desafia a alargar a noção de sala de aula e viabiliza a construção pessoal de conhecimento. É uma proposta de trabalho educativo que vai ao encontro da busca pela inovação – melhoria da qualidade –, exige repensar a organização, provocando reflexão sobre a necessidade de mudanças em vários aspectos. Tais

aspectos distribuem-se em três eixos, sugeridos pelo documento da EDU-CSI (2016):

1. gestão educativa e papel do professor;
2. a mudança da arquitetura das salas;
3. a adaptação dos horários às atividades planejadas.

Repensando esses três eixos, a escola poderá contribuir para formar **agentes criadores** não de produtos tecnológicos digitais, mas, também, de programadores de sua própria realidade. Concordando com o que afirma Rushkoff (2010, p. 25), o autor nos desafia a tirar proveito de toda tecnologia digital e a nos tornarmos programadores de nós mesmos.

Como a compreensão popular de tecnologias têm sempre foi um passo atrás das próprias tecnologias, nós nos tornamos complacentes usuários ao invés de agentes das nossas atividades de computação próprios. Esta situação permite que aqueles com a capacidade de criar através de uma programação para manter o controle, simplesmente através da concepção da tecnologia a favor ou contra os seus preconceitos naturais, deixando-nos a qualquer queda na linha ou luta contra o fluxo natural. De tomando as rédeas como programadores de nós mesmos, que podem ocupar o ponto mais alto de alavancagem em uma sociedade digital. Nós podemos moldar o mundo qualquer forma que entenderem. (RUSHKOFF, 2010, p. 25)

Dessa forma, o espaço escolar vai além das paredes da sala de aula: ora é o aluno que traz a informação de fora, ora é ele quem recebe as novas informações ou contribui para informar os demais. Dentro desse contexto, o mundo digital vem permitindo que cada indivíduo seja o construtor de seu caminho, que é único e personalizado. Torna-se imprescindível, portanto, acompanhar a necessidade, cada vez mais evidente, de *fluência digital* entre os personagens envolvidos para que as TDs sejam exploradas nas suas potencialidades pedagógicas.

Para que possamos avançar nos três eixos elencados, faz-se necessária uma arquitetura de rede de computadores interligada por bancos de dados informacionais que relacionam os colaboradores administrativos, os professores em suas unidades de ensino, os alunos e seus responsáveis. Essa rede de computadores interligando informações de todas as escolas da Rede Jesuíta de Educação do Brasil viabilizará projetos, integrando escolas de norte a sul do País, adotando tecnologias que integrarão as pessoas, suas realidades locais e as necessidades comuns.

Computadores e redes são mais do que meras ferramentas: eles são como seres vivos, eles mesmos. Ao contrário de um ancinho, uma caneta ou mesmo um martelo de pressão, uma

tecnologia digital está programada. Isto significa que vem com instruções não apenas para seu uso, mas também por si. E, como tais, as tecnologias vêm caracterizar o futuro da forma como vivemos e trabalhamos, a **programação das pessoas**. Elas assumem um papel cada vez mais importante na formação e funcionamento do nosso mundo. É isso mesmo, são as tecnologias digitais que estarão moldando nosso mundo, com e sem nossa cooperação explícita. (RUSHKOFF, 2010, p. 5, grifo nosso)

Seguindo esse raciocínio, em vez de nos deixarmos programar pelas tecnologias, objetivemos programá-las no âmbito estrutural e estabelecer diretrizes de adoção de recursos para atender as necessidades de nossas obras, seguindo as tendências mundiais, sem perder o contato com o paradigma pedagógico inaciano.

5. AS TENDÊNCIAS DE ADOÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO MUNDIAL

As TDs tendem a ser apropriadas de diferentes maneiras na educação mundial; algumas delas foram indicadas no relatório K-12 (LEADING EDUCATION INNOVATION, 2017). A Tabela 1 resume as principais tendências que foram previstas para os anos seguintes. Inicialmente, foi planejado trabalhar a programação como codificação e integração das áreas do conhecimento de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. Para isso, seriam utilizados recursos de robótica em “espaços *maker*”, oficinas com diferentes materiais, cujo objetivo é “aprender fazendo”. Seguindo a lógica de proporcionar experiências autênticas, a consequência desse trabalho traria a melhoria do letramento digital.

Tabela 1 – Tendências do Relatório K-12.

Tendências-chave para acelerar a adoção da tecnologia:	Curto Prazo (de 1 a 2 anos)	Médio Prazo (de 3 a 5 anos)	Longo Prazo (mais de 5 anos)
Programação como alfabetização (<i>plugged e unplugged</i>)			
Aumento da aprendizagem STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática)			

Foco crescente na medição do aprendizado			
Redesenho dos espaços de aprendizagem			
Avanço das culturas de inovação			
Aprofundamento das abordagens de aprendizagem			
Tecnologias importantes a serem aplicadas na educação:	Curto Prazo (de 1 a 2 anos)	Médio Prazo (de 3 a 5 anos)	Longo Prazo (mais de 5 anos)
Espaços <i>Makers</i>			
Robótica			
Tecnologia analítica			
Realidade virtual			
Inteligência artificial			
Internet das coisas			
Desafios que impedem a adoção da tecnologia:	Solucionáveis	Difíceis	Complexas
Experiências de aprendizagem autênticas			
Melhoria do letramento digital			
Repensar os papéis dos professores			
Ensinar o pensamento complexo			
O hiato de realização			
Sustentar a inovação mesmo com mudanças de liderança			

Fonte: LEADING EDUCATION INNOVATION, 2017.

O documento ressalta a importância de as pessoas envolvidas no processo educativo analisarem as tendências-chave para acelerar a adoção da tecnologia. Elenca quais passos uma instituição de ensino pode dar para ofertar à sua comunidade educativa as diferentes tecnologias a serem aplicadas na educação, enfrentando e superando gradativamente os desafios que impedem a adoção da TD em seus espaços de aprendizagem.

Aos professores, cabe empreender esforços para dar os primeiros passos e iniciar os alunos no universo da programação (conjunto de regras que os computadores podem receber para executar diferentes funções). Tais codificações podem ser utilizadas como uma forma de estimular o pensamento computacional: as habilidades necessárias para aprender a codificação combinam lógica, conhecimento com criatividade e resolução de problemas.

Ao familiarizar-se com a linguagem de códigos que cria as aplicações que usamos no cotidiano, o estudante pode se transformar em uma pessoa crítica que não somente aceita as aplicações existentes, mas é capaz de analisá-las e (*por que não?*) propor melhorias ou gerar novas. Conforme Rushkoff (2010, p. 14), “Familiarizar-se com a programação nos permitirá inovar e criar tecnologia que atende às necessidades específicas de muitos indivíduos, não apenas aqueles da elite que sabe como programar”. O professor, assim, propõe o desafio aos alunos, conforme a faixa etária, de controlar o computador através dos códigos da programação.

Segundo Backes e Schlemmer, as TDs não são de uso restrito da escola, elas ocupam espaços não formais e fazem parte do cotidiano dos estudantes:

[...] na contemporaneidade, o viver e o conviver ocorrem em espaços geográficos e em espaços digitais virtuais, consideravelmente ampliados na perspectiva do hibridismo tecnológico digital. Assim, pensar a Educação na contemporaneidade implica considerar que os processos de ensinar e de aprender ocorrem na coexistência entre os espaços geográficos e os espaços digitais virtuais e, em compreender que as rápidas mudanças se dão dialeticamente entre educação e TD, pois, ao mesmo tempo que as TDs provocam transformações no contexto da educação, elas provocam a criação de novas TDs. (BACKES; SCHLEMMER, 2013, p. 45)

Trazer para ambientes escolares discussões e vivências desse mundo digital pode aproximar educando/família/educador, auxiliando este último a encontrar alternativas metodológicas para explorá-los de forma pedagógica, além de ampliar os conhecimentos de todas as partes envolvidas no processo. O professor, por exemplo, pode se desafiar a trabalhar seus conteúdos utilizando a iniciação ao pensamento computacional através da “gamificação”. Gamificação, que consiste em utilizar elementos presentes na mecânica dos games, estilos de games e forma de pensar dos games em contextos não game, como forma de resolver problemas e engajar sujeitos. “[...] funciona para despertar interesse, aumentar a participação, desenvolver criatividade e autonomia, promover diálogo e resolver situações-problema”. (LORENZONI, 2016)

Nota-se que a gamificação é uma proposta de trabalho em equipe que promove habilidades muito valorizadas para a cidadania.

Muitas pesquisas relacionando tecnologia e educação acontecem simultaneamente no mundo inteiro. Outro exemplo significativo é o Projeto Wholodance (TSAMPOUNARIS et al., 2016), realizado por um consórcio de universidades de cinco países da Europa: Inglaterra, Alemanha, Itália, Grécia e Espanha. Imagens de movimentos de quatro tipos de danças:

dança contemporânea, balé, folclore grego e dança flamenca são capturadas através de sensores de movimento colocados na roupa de bailarinos.



Os movimentos dançados são transformados em imagens 3D e podem ser reproduzidas em telas ou em óculos de Realidade Virtual (VR) para o próprio bailarino, enquanto são capturadas ou reproduzidas posteriormente para aprendizes desses estilos de dança em processos de ensino-aprendizagem. O objetivo deste tipo de pesquisa é fazer uma interseção entre arte, tecnologia e educação.

Diante disso, torna-se difícil prever o que teremos de recursos tecnológicos disponíveis nos próximos anos. Essa incerteza só reforça a necessidade de as nossas instituições de ensino investirem rapidamente nessa direção caso desejem acompanhar minimamente o pensamento das novas gerações.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão afilativos e tão tênues quanto os nossos. (MATURANA, 2004, p. 29-30)

Cativar as novas gerações no espaço escolar exige um projeto bem feito de novas mídias. As diferentes possibilidades de exploração das TDs, pensadas em conjunto pelos educadores da RJE, propiciarão a expansão do domínio de interações, gerando inúmeras possibilidades de trabalhos pedagógicos, integrados entre as diferentes obras da Companhia. Desse modo, configurar-se-á, assim, uma grande comunidade de aprendizagem que partirá da reflexão da realidade local e se abrirá para encontrar outras realidades. O que todas as obras da Companhia de Jesus têm em comum é

uma estrutura central fundada na Pedagogia Inaciana e no sentimento de pertença a uma rede espiritual, física – e também digital. A todos nós cabe refletir sobre a condição em que nos encontramos, no nível de adoção de tecnologias na escola, além de repensar nossos conceitos, amadurecer de forma coletiva-institucionalmente e individual-profissionalmente para que encontremos formas de aplicar tecnologia para atrair alunos que nascem imersos nela.

REFERÊNCIAS

BACKES, L.; SCHLEMMER, E. Práticas pedagógicas na perspectiva do hibridismo tecnológico digital. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 243-266, jan./abr. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRUNER, J. S. **The culture of education**. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB notas técnicas #10: níveis de maturidade na adoção de tecnologia pela escola**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://www.cieb.net.br/cieb-notas-tecnicas-niveis-de-maturidade-naadocao-de-tecnologia-pela-escola/>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

DI FELICE, M. As transformações das relações sociais em tempos de net-ativismo: entrevista especial com Máximo Di Felice. **Rev. IHU On-Line**, 4 fev. 2018. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/575807-as-transformacoes-das-relacoes-sociais-emtempos-de-net-ativismo-entrevista-especial-com-massimo-di-felice>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

EDUCSI, Jesuítas. **¿A dónde vamos y a qué?** Innovación y renovación. Madrid, Espanha: 2016. Disponível em: <<http://educacionjesuitas.org/que-eseducsi/#valores>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

LEADING EDUCATION INNOVATION. **Horizon report: 2017 K-12 edition**. Washington, 2017. Disponível em: <<http://2017-nmc-cosn-horizon-report-k12resources.org/>>. Acesso em: 11 jan. 2018.

LÈVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da infor-**

mática. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LORENZONI, Marcela. Gamificação: o que é e como pode transformar a aprendizagem. Geeki, [S.l.] 2016. Disponível em: <<https://www.geekie.com.br/blog/gamificacao/>>. Acesso em: 10 de fev. 2018.

LOWNEY, C. **Liderança heroica**. Lisboa: Verbo, 2006.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do conhecimento humano. Campinas: Psy II, 1995.

_____. **F. A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do conhecimento humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **PEC**: Projeto Educativo Comum. São Paulo: Loyola, 2016.

RUSHKOFF, D. **Program or be programmed**: ten commands for a digital age. New York: OR Books, 2010. Disponível em: <http://ds1416.risd.gd/wpcontent/uploads/2014/10/ProgramOrBeProgrammed_intro.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SCHLEMMER, E. O trabalho do professor e as novas tecnologias. **Rev. Textual**, Porto Alegre, p. 33-42, set. 2006. Disponível em: <https://www.sinprors.org.br/textual/set06/artigo_tecnologia.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SCHLEMMER, E. et al. **Comunidades de aprendizagem e de prática em meta-verso**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, P. T.; TORRES, C. B. **Gestão e liderança para profissionais de TI**. Lisboa: FCA, 2010.

TSAMPOUNARIS G. et al. Exploring visualizations in real-time motioncapture for dance education. In: PAN-HELLENIC CONFERENCE, 20., 10 nov., 2016. **Proceedings**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313345378_Exploring_Visualizations_in_Real_time_Motion_Capture_for_Dance_Education>. Acesso em: 09 mar 2018.

THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT. **Worldwide educating for the future index**: a benchmark for the skills of tomorrow. London: Yidan Prize, 2017. Disponível em: <<http://yidanprize.org/download/EIU%20Yidan%20Prize%20Educating%20for%20the%20Future%20WP%20final%20spread.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

VARELA, F. J. **Conhecer as ciências cognitivas**: tendências e perspectivas. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

VV.AA. **Fidelidade criativa**: um apelo à vida consagrada. São Paulo: Loyola, 1997.



MARCIO LONGHI

Educação Integral Tradição, Inovação e Avaliação na Perspectiva da Espiritualidade e Pedagogia Inaciana

1. POR QUE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL?

Uma das grandes características do século XXI é a liquidez nas relações. Consolidamos uma sociedade marcada pela cultura do descartável. As novas tecnologias diminuíram distâncias, o que não foi garantia para o estreitamento das relações humanas, pois o que visualizamos são relações cada vez mais superficiais. A velocidade com que as coisas nos são dadas também é a mesma velocidade com que temos que resolver um número cada vez maior de coisas. Fazer, fazer, fazer!

A dinâmica acelerada a que muitas vezes nos submetemos acaba colaborando para a cultura do descartável. Fazemos muitas atividades, por vezes, sem muita profundidade! Trata-se de uma cultura tão arraigada que acaba sendo introjetada em nosso modo de ser, agir e pensar. Fica difícil agir contra o sistema dominante. Não sobra tempo para a reflexão.

Como não poderia ser diferente, esse movimento também afeta a educação. Currículos extensos e dinâmicas que não levam em conta a tota-

Especialista em Educação Integral do Sujeito na Contemporaneidade pela UNISINOS (2018). Especialista em Educação Jesuítica (2018), UNISINOS; Arteterapia (2009), FEEVALE; Psicopedagogia Clínica e Institucional (2009), Faculdade PORTAL. Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Conceição (2003). Atualmente é Coordenador do Serviço de Orientação Religiosa e professor no Colégio Anchieta (Porto Alegre). Outras áreas de atuação: Músico Instrumentista e Regente de Coral.

lidade do aluno consolidam um fazer pedagógico que rouba do aluno a possibilidade de experimentar as coisas. A Educação Integral desponta como uma possibilidade de reversão de uma dinâmica que há muito se mostra defasada no que se refere a dar novas respostas aos anseios da sociedade, sobretudo os da juventude.

A Educação Integral prima pelo olhar abrangente sobre o sujeito e os objetos que se propõem à investigação. A Rede Jesuíta de Educação (RJE), da Província dos Jesuítas do Brasil (BRA), através do Projeto Educativo Comum (PEC), propõe a Educação Integral como o caminho para formarmos pessoas conscientes, compassivas, comprometidas e competentes. Apresenta um desafio que só será possível de ser superado na medida em que formos capazes de contemplar todas as dimensões do ser humano.

Não somos os únicos a nos propormos uma reflexão acerca da Educação Integral. Da mesma maneira, são muitas as definições que aparecem, tanto no conceito quanto nas dimensões a serem trabalhadas. Contudo, se formos capazes de atingir o cognitivo, o socioemocional e o espiritual-religioso, com certeza teremos a possibilidade de um olhar sobre a totalidade, sobre o universo que constitui a pessoa na sua inteireza – consigo mesma, com os outros, com o mundo e com Deus. Abrimos espaço para o cultivo de uma espiritualidade capaz de garantir a vontade do constante aprender e de um novo olhar mais vertical sobre as coisas, um olhar que contemple a vida em sua plenitude, em profundidade!

Dessa maneira, o presente trabalho pretende lançar um olhar acerca da realidade da Educação Integral como possibilidade de resposta aos desafios propostos pelo corrente século. Perpassando o aspecto da Tradição, proponho um diálogo entre os diferentes documentos referentes ao apostolado educativo da Companhia de Jesus e diferentes autores, de diferentes vertentes pedagógicas. Espero que tais entrelaçamentos contribuam para uma maior compreensão do conceito de Educação Integral alinhado à cosmovisão e à antropologia da qual compartilha a Educação Jesuíta.

A inovação constitui o conceito-chave para que se possa romper com a inércia. Nesse ponto, destaco o caráter social do conceito de inovação, uma abordagem que permite olhar a Educação Integral aberta às diferentes realidades e contextos, buscando, através de estratégias significativas de ensino e aprendizagem, as respostas para romper com processos pedagógicos que há muito caducaram e que contribuem para o distanciamento de dois mundos, o do professor e o do aluno.

Por fim, a fim de garantir maior consistência metodológica à construção da Educação Integral, pretendo revisitar o conceito de avaliação dentro do processo de ensino e aprendizagem, a fim de que ele se alinhe à integralidade da pessoa. Espero que a exposição de alguns princípios contribua para a reflexão acerca da avaliação integral capaz de perpassar todo

o processo pedagógico, calibrando os processos de inovação e de ensino e aprendizagem. E, ainda, que a abordagem da aprendizagem focada no desenvolvimento de competências possa contribuir para a quebra de paradigmas – que desencadeiam uma concepção pedagógica fechada em si mesma – com vistas à formação de homens e mulheres comprometidos com uma sociedade mais justa e fraterna.

2. DESAFIO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI

2.1 SOCIEDADE LÍQUIDA E OS MAIS JOVENS

A centralidade do debate sobre a Educação perpassa a análise conjetural da sociedade atual em sua complexidade sociopolítica, cultural e econômica. Por vezes, esse debate tende a expor as fragilidades do sistema educacional, as necessidades de uma articulação política, suas potencialidades em relação à transformação de vidas e à construção de um futuro que rompa com as principais mazelas da sociedade. Embora haja diferentes posicionamentos, o que parece ser um ponto de convergência é a centralidade da educação para a transformação.

Caracterizada pela liquidez, a sociedade contemporânea funda-se a partir da crise de valores, ou mesmo a partir da superficialidade. Os mais jovens, em fase inicial de construção da personalidade, são os mais frágeis justamente por estarem muito expostos aos diferentes estímulos externos, sem que tenham um aparelho psíquico bem individuado capaz de discernir acerca das consequências sobre a sua formação pessoal. As gerações mais novas são catalisadoras das mudanças que vivemos nessa sociedade globalizada. Pe. Kolvenbach, Geral da Companhia de Jesus (período de 1983 a 2008), em discurso proferido por ocasião da visita ao Colégio Pereyra, em Torreón, México (agosto de 1990), já alertava para a crise de valores, que impõe uma visão distorcida sobre o ser humano e infunde uma visão pessimista em relação ao futuro. No mesmo discurso, ainda, Kolvenbach salientava a importância de se acreditar nos jovens (EL P. PETER-HANS KOLVENBACH, 2009).

2.2 MUDANÇAS DE PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO

A parte introdutória deste trabalho aponta alguns aspectos que antecipam as dificuldades em se propor reflexões sobre o tema da Educação

e, de maneira particular, da Educação Integral. A complexidade que se desenha a partir do tema dificulta a construção de muitas verdades; contudo, é possível afirmar que não se pode enfrentar os desafios do século XXI apenas com velhas respostas. O acesso fácil às informações impõe, ao processo de ensino e aprendizagem, o desafio de transformá-las em conhecimento, aprofundar os que já existem, bem como encontrar novas formas de expressão do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias criativas, que sejam capazes de responder aos dilemas da humanidade.

Parece consenso, na sociedade, que a escola que se conhece expirou. Há muito que o modelo educativo vigente deixou de fazer sentido para alunos, pais, professores e sociedade em geral. Num contexto geral, o espaço educativo tornou-se muito mais um gerador de tensões que não contribuem para a qualificação acadêmica. Situações de estresse, dos diferentes atores envolvidos na área da educação, tendem a criar verdadeiros abismos que separam, de um lado o aluno e sua família, de outro o professor e demais gestores escolares. Situações assim não contribuem para a consolidação de um clima que gere espaços formativos das juventudes em relação aos desafios do século XXI. Metodologias pouco assertivas, espaços desqualificados, currículos descontextualizados e avaliações excludentes são apenas alguns dos desafios que devem ser enfrentados com a seriedade necessária, a fim de evitar que mais alunos criem uma autoimagem de incapacidade em relação ao aprender, o que acarreta a evasão escolar, inclusive.

Esse contexto que se desenha é comum em todo o mundo. Algumas culturas se deparam com as mesmas situações de uma emergência educacional. O que difere um país de outro é a intensidade ou seriedade com que se defrontam em relação às políticas públicas educacionais. Do que se implementou pelo mundo, já são possíveis muitas análises. São muitas as experiências de êxito que podem inspirar aqueles que engatinham no processo da mudança. Ainda sobre essa premissa, não faltam “profetas do apocalipse”, que em nada somam à qualificação do processo, pois, de modo geral, antes de qualquer proposição construtiva, pautam-se em desculpas que atrelam o êxito das estratégias unicamente ao grau de desenvolvimento cultural dos países considerados de Primeiro Mundo, dos quais brotam muitas das iniciativas assertivas.

De fato, um contexto econômico e cultural favorável tende a contribuir para o êxito das propostas pedagógicas. Contudo, se não considerarmos iniciativas já existentes, teremos um trabalho ainda mais árduo. O que precisamos, sim, é de um processo de adaptação, ou mesmo de inculturação das práticas. Efetivamente, em linhas gerais, o mundo discute “[...] currículo, práticas e materiais pedagógicos, organização de espaços, tempos, papéis e relações no ambiente escolar” (PENIDO, 2016, p. 24).

Vivemos como que num grande laboratório de experimentações das práticas pedagógicas. Muitas das proposições não são novas, mas se pausatam em estratégias que há muito se desenham com êxito, o que tende a validar as suas continuidades. Outras práticas passam por um processo de ressignificação: em muitos casos, apenas uma nova roupagem transpassada pelas novas possibilidades oriundas das novas tecnologias. E, por fim, algumas teorias que há décadas foram formuladas por educadores à frente de seu tempo e que, por motivos diversos, nunca foram postas em prática, constituem um recurso conceitual que pode dar estabilidade às práticas inovadoras.

Um modelo educacional constitui a ponte necessária que liga as utopias e os ideais que nos inspiram ao movimento com os desafios da realidade. Tendem a constituir um suporte conceitual, conjunto de regras e leis que explicam os fenômenos de maneira ideal e abstrata, permitindo o distanciamento e mediando, assim, a realidade e a teoria.

Outro aspecto considerado é o fato de as teorias formularem-se a partir de paradigmas, o que permite outras reflexões. Assim como tantos autores afirmam, vivemos uma mudança de época. Essa mudança se dá justamente pelo fato da constante quebra de paradigmas, fenômeno tão acelerado como nunca antes visto na história. Portanto, teorizar ou estabelecer modelos educacionais que sejam duradouros o bastante para fundamentar a mudança não constitui tarefa fácil.

Parte da bibliografia em que se funda o decorrente estudo, como já mencionado anteriormente, aponta para o trabalho desenvolvido pela Companhia de Jesus em relação à Educação e tornado público pela Rede Jesuíta na Cataluñia, por meio do Projeto Horizonté 2020, *site* em espanhol. (JESUÏTES..., 2013)

O documento *Definimos el modelo pedagógico: 37 pilares para fundamentar el cambio educativo* evidencia as diferenças dos séculos XX e XXI, a partir da síntese de algumas características. Vejamos a seguir como se caracteriza o século XX:

1. Industrial: jerarquía y autoridad, profesión y conocimiento estables, progreso lineal, câmbios previsibles.
2. Pequeño: poca movilidad, poca inmigración, mundo dividido en bloques.
3. Homogéneo: ideologías compactas, conciencia colectiva, Estado protector.
4. Analógico y secuencial: información limitada, secuenciación del conocimiento, ciencia y fe disociadas. (ARAGAY et al., 2016, p. 20)

Em relação às tendências para o século XXI:

1. Sociedad del conocimiento: organización en red, conocimiento en constante revisión, crisis de crecimiento, caminos imprevisibles.
2. Global: mucha movilidad, inmigración de muchos países, productos, servicios y conocimiento para todos.
3. Plural: relativismo, necesidad de construir la propia identidad, crisis del estado de bienestar.
4. Digital e hipertextual: información y conocimiento ilimitados, simultaneidade, relación de conocimiento, todo es sistemático. (ARAGAY et al., 2016, p. 20)

A realidade contemporânea exige modelos educacionais que permitam a clareza acerca *do que, de como e para quem* pretendemos a Educação. O modelo a que se visa é aquele que permite um contraponto ao modelo tradicional, salvaguardando os fundamentos que historicamente se consolidaram eficazes, mas capazes de estratégias pedagógicas inovadoras, que respondam às necessidades do século XXI.

Outro aspecto de profunda relevância é o imperativo da escola que precisa acompanhar a sociedade em mudança. Um dos problemas pontuais nesse sentido está na incapacidade da escola em acompanhar o ritmo acelerado de mudanças da sociedade. A realidade escolar de jovens do século XXI contradiz o modelo vigente de escola do século retrasado. Considerando historicamente, o século XIX assistiu a mudanças de época, a cujas necessidades a escola conseguiu, de certa maneira, responder.

Jim Lengel, professor da Universidade de Nova York, em material elaborado e publicado pelo Porvir (LENGEL, 2012), realiza uma leitura das mudanças das salas de aula e do mercado de trabalho. Num primeiro momento – destaca Lengel – a escola dava conta de uma realidade de trabalho no campo, com ferramentas de trabalho e técnicas que mudavam muito lentamente. Nesse contexto, o aluno aprendia acerca do campo, no meio ambiente, sem viajar muito. A esse modelo Lengel chama Educação 1.0.

Em poucos anos, o mesmo século vive um contexto de industrialização que promoveria uma revolução no modo de produção daquela sociedade, através da implementação de ferramentas mecânicas. Nesse contexto, trabalhadores constituíam grandes grupos, mas trabalhavam sozinhos em suas máquinas, o que exigia um novo tipo de habilidade, de trabalhador e de cidadão. As escolas mudaram para dar suporte àquela nova realidade. Alunos eram reunidos em grandes grupos, pela mesma idade. Ficavam em lugares fechados, regrados pelo relógio e sob a supervisão constante, usando ferramentas como lápis e papel. Convencionou-se isso como modelo de Educação 2.0.

Justificado pelo modelo taylorista, a escola pautava suas práticas num período de industrialização; nela se preparavam alunos para o trabalho em grupo, em situações nas quais trabalhadores exerciam as mesmas atividades ao longo de todo o dia. Naquele contexto, o modelo de escola respondia à proposta de sociedade em mudança, claro que no aspecto unilateral do modo de produção, que por sua vez constituía um importante aspecto de caracterização social.

A reflexão de Lengel, em relação à caracterização da Escola 2.0, permite situar muitas das práticas pedagógicas utilizadas ainda hoje. Constitui um importante elemento para que possamos compreender os conflitos e abismos educacionais do nosso século. A automatização dos processos repetitivos, através do emprego de força de trabalho robótico, põe em xeque essa prática. Hoje, o modelo taylorista não é mais hegemônico. A sociedade atual consolida-se cada vez mais por práticas especializadas. Para que isso seja possível, alteram-se os modos de produção, e, diferentemente do século XIX, hoje se constituem grupos menores de trabalho, nos quais se reúnem especialistas de diferentes áreas do conhecimento, a fim de que se resolvam problemas complexos. As tecnologias possibilitam novas formas de se comunicar e interagir no trabalho, possibilitando, inclusive, outras maneiras de se organizar.

Considerando o trabalho de hoje, no ambiente 3.0, percebe-se uma realidade muito diferente das fábricas. Atualmente a maioria das pessoas mantém uma rotina de trabalho em pequenos grupos. Juntas, resolvem problemas, usam ferramentas digitais e apresentam novas ideias umas às outras. Os robôs realizam trabalhos mecânicos. Pautadas em problemas que ninguém tinha visto antes, o trabalho 3.0 impõe novos desafios às pessoas. Estas devem recorrer a química, matemática, biologia, história e literatura para solucionar problemas, reunindo informações de várias fontes, o que exige a capacidade de serem multitarefas. Conversam umas com as outras e, por vezes, através de ferramentas digitais. Trabalham com um amplo círculo de pessoas, de todo o mundo (LENGEL, 2017).

As considerações de Lengel lançam luzes acerca do debate educacional e ajudam em relação à reflexão do modelo educacional capaz de dar respostas às demandas do século XXI. Também não se pode pautar uma construção conceitual unicamente sob o prisma das necessidades do mercado de trabalho, mas sim pautada na ideia de que a Educação esteja comprometida com o desenvolvimento do aluno para a maior interação com o mundo em que ele vive e o mundo que ele é.

Conforme apontado até o momento, o debate acerca da educação perpassa a reflexão sobre a complexidade da sociedade contemporânea em mudanças e, como descrito anteriormente, demasiadamente *líquida*. Contribui para a reflexão o estudioso francês Edgar Morin, pai da teoria da

complexidade, defendida na sua série “O Método”. Trata-se de uma obra que permite um olhar crítico acerca da realidade complexa da sociedade, que, por vezes, é analisada de maneira reducionista. É normal que tudo que seja considerado como complexo também soe como complicado e, por isso, cause estranhamento ou fuga. Contudo, a simplificação não exprime a unidade e a diversidade presentes no todo.

No livro três de “O Método”, Morin apresenta uma antropologia do conhecimento que, ao abordar as condições bioantropológicas das possibilidades do conhecimento, afirma que “[...] o conhecimento do conhecimento requer um pensamento complexo” (MORIN, 1999, p. 257). Destaca ainda: “[...] um pensamento ao mesmo tempo dialógico, reflexivo e hologramático” (MORIN, 1999, p. 256) pretende evitar dicotomias e reducionismos.

Para o pensador francês, o conhecimento é um fenômeno multidimensional, “[...] simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (MORIN, 1999, p. 18). Contudo, este fenômeno foi rachado pela organização do conhecimento, pela disjunção entre ciência e filosofia, pela fragmentação do conhecimento. (MORIN, 1999, p. 21)

Morin advoga a necessidade de “[...] estabelecer o difícil diálogo ente a reflexão subjetiva e o conhecimento objetivo” (1999, p. 29) para que a ciência e a filosofia possam “[...] mostrar-se a nós como duas faces diferentes e complementares do mesmo: o pensamento” (1999, p. 30). Sua teoria ajuda na leitura do contexto da educação no século XXI. Não se trata de uma crítica à especialização, mas sim à perda da noção e da visão da totalidade.

Morin entende a sala de aula como um fenômeno complexo, uma realidade que abrange diversidade de ânimos, interesses, culturas, classes sociais e econômicas, constituindo um espaço heterogêneo, e por isso um ambiente propício à reforma que ele prega. A sala de aula deve fazer sentido para o aluno, e isso será possível na medida em que o conteúdo estiver contextualizado na realidade complexa da sociedade e do próprio aluno. A escola sofreu do mesmo problema da sociedade, ou seja, fragmentou os conteúdos em busca de uma maior especialização. O aluno não é apresentado ao todo.

Dessa contribuição surge a pergunta acerca das possibilidades de um modelo educacional tradicional oferecer respostas satisfatórias à sociedade contemporânea, na complexidade das suas relações. A teoria da complexidade de Morin aponta para as possibilidades do trabalho por projetos em sala de aula, já que eles têm a vocação de propor maior flexibilização às estratégias pedagógicas, instigando a inovação. Ademais, se bem orientados, surgem como grande possibilidade para o desenvolvimento das com-

petências necessárias para o século XXI. Projetos constituem espaços de experimentação da realidade, são ensino personalizado, possibilitam maior significação à aprendizagem, ou seja, aproximam-se do modelo de Educação que acreditamos ser um instrumento eficaz para alcançarmos a Educação Integral.

Moço define Projeto a partir de sua concepção didática:

Projeto didático é um tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que envolve uma situação problema. Seu objetivo é articular **propósitos didáticos** (o que os alunos devem aprender) e **propósitos sociais** (o trabalho tem um produto final, como um livro ou uma exposição, que vai ser apreciado por alguém). Além de dar um sentido mais amplo às práticas escolares, o projeto evita a fragmentação dos conteúdos e torna a garotada corresponsável pela própria aprendizagem. (MOÇO, 2011)

Ainda em relação aos projetos, pretende-se a diferenciação – através dos projetos pedagógicos educacionais, os quais se reconhecem como possibilidade de ressignificação das estratégias de ensino e aprendizagem – daqueles que se caracterizam como projetos de formação humana e pastoral. O documento, em língua espanhola, *Retos y Fines de la Pastoral Educativa Escolar Ignaciana, en los colegios de la Compañía de Jesús en Latinoamérica*, da FLACSI (Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús), acerca da Pastoral Escolar, contribui para a construção de um modelo educacional comprometido com uma cosmovisão que impossibilita qualquer tipo de reflexão que não aponte aos seus alunos o que é próprio do ser humano, ou seja, a transcendência como possibilidade de romper com a imanência. Tal transcendência constitui um grande desafio, pois, sendo a sociedade caracteristicamente líquida, tende a fomentar nas pessoas uma cultura cujo horizonte é o utilitário, o descartável e o superficial (FEDERACIÓN LATINOAMERICANA DE COLEGIOS DE LA COMPAÑIA DE JESÚS, 2016).

No campo da transcendência, espiritualidade e religiosidade tornam-se conceitos confusos. O referido documento sobre a Pastoral Escolar aponta para uma série de questões acerca do contexto secularizado, ou mesmo dessacralizado da América Latina. Trata-se de um sintoma comum ao fenômeno religioso. Muitos são os cortes da diversidade religiosa e a própria legitimação de novos sistemas de crenças que se opõem à Tradição e às instituições. A verdade religiosa é cada vez mais questionada, ou seja, “[...] lo sagrado está inscrito en nuevos espacios, en otros escenarios de transcendência y validando otros sistemas de creencias” (FEDERACIÓN LATINOAMERICANA DE COLEGIOS DE LA COMPAÑIA DE JESÚS, 2016, p. 12).

Numa realidade marcada pela pluralidade, a mudança e a interdependência, cada homem e cada mulher são convidados a participar e a envolver-se na **construção diária de um projeto** pessoal e comunitário. Um projeto exigente do ponto de vista das competências, valorizando o conhecimento e as capacidades, mas também as atitudes e as referências.

Os próximos parágrafos ajudarão a compreender um pouco melhor a cosmovisão e a antropologia que perpassam a Espiritualidade e Pedagogia Inaciana. Constituem pressupostos que devem orientar todos os projetos escolares, sobretudo aqueles que se destinam à formação humana e pastoral dos Colégios Jesuítas e que, por sua fundamentação teórica, lançam luzes sobre o conceito e as características da Educação Integral.

2.3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O MODO DE PROCEDER EDUCATIVO DA COMPANHIA DE JESUS

Cabe aqui a nota referindo a Educação Integral como um conceito amplamente difundido nos dias atuais e, em muitos casos, destacado como uma possibilidade de resposta aos anseios da sociedade em relação à crise educacional. Contudo, por questões que vão desde a dificuldade de se romper com práticas rotineiras até uma falta de compreensão conceitual, não constituem exceção as vezes em que esse conceito carrega um caráter demasiadamente comercial, soando como modismo e sem muito impacto na realidade da sala de aula.

Como qualquer outro modelo educacional, a Educação Integral constitui uma política pedagógica pautada numa cosmovisão. Essencialmente, compreende uma visão que não fragmenta a pessoa, os tempos e os espaços. A pessoa é compreendida em sua totalidade, rompendo, assim, com décadas de práticas focadas unicamente na dimensão cognitiva. “Com base nessa visão de mundo, a Educação Integral propõe a articulação dos diversos espaços e agentes de um território para garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões – intelectual, afetiva, corporal, social e criativa” (SINGER, 2016, p. 66).

O conceito da Educação Integral deixa transparecer a sua complexidade prática na medida em que expõe a indissociabilidade entre Educação e Vida. Compreende uma política que deve agregar os diferentes agentes na tarefa de transformar espaços e tempos, em lugares que educam. Uma Educação Integral deve congrega escola e comunidade em torno de projetos inovadores que possibilitem a transformação da sociedade e da vida das pessoas que dela participam.

Um dos pilares conceituais deste trabalho assenta-se sobre documentos da Companhia de Jesus acerca da Educação. A releitura desses diversos documentos possibilita, na Espiritualidade e Pedagogia Inaciana, as

chaves para uma releitura do contexto educacional e suas demandas frente ao século XXI.

Fundada por Inácio de Loyola e aprovada pelo papa Paulo III em 27 de setembro de 1540, a Companhia de Jesus, desde os primeiros tempos, comprometeu-se com uma educação que buscasse a excelência humana e acadêmica, constituindo uma Pedagogia contextualizada no seu tempo e inspirada nos Exercícios Espirituais escritos pelo seu fundador. Portadora de uma Tradição que ultrapassa quatro séculos, a Companhia de Jesus destaca-se pelo modo de ser e proceder firmado pelo autoconhecimento, pelo amor, pela inventividade e pelo heroísmo (LOWNEY, 2004, p. 19). Trata-se de uma história trilhada por pessoas que souberam adaptar-se criativamente às mudanças de época, bem como às épocas de mudanças. Com uma capacidade de leitura dos diferentes contextos ao longo dos séculos, souberam, criativamente, estabelecer estratégias de evangelização inculturadas, partindo das artes; desse modo, fazendo sentido às diferentes pessoas e transformando vidas.

Os Colégios Jesuítas fundam-se na reconhecida Tradição que permite olhar para o passado com profunda gratidão, e para o presente com inquietude frente aos mais diferentes desafios de uma sociedade líquida, lançando um olhar esperançoso para o futuro.

O exemplo e o caminho dos jesuítas que construíram a história da Companhia de Jesus inspiram à desacomodação e à inovação, e lançam luzes sobre o debate educacional. O Projeto Horizonté 2020 (Jesuítas da Cataluña) disponibiliza vasta bibliografia acerca da renovação da proposta pedagógica dos Colégios da Companhia de Jesus. Tais documentos, postos em diálogo com pensadores de outras vertentes pedagógicas, tendem a fornecer importantes princípios para a construção de uma proposta de Educação Integral comprometida com as necessidades da sociedade atual.

A cosmovisão e a antropologia expressas na Espiritualidade e Pedagogia Inaciana ampliam a compreensão do conceito de Educação Integral. Exemplo disso encontra-se em Inácio de Loyola, que, já nos Exercícios Espirituais, apontava para o ser humano em seu todo. A oração de Santo Inácio de Loyola destaca as palavras *entendimento*, *discernimento* e *vontade*, as quais sintetizam uma visão de pessoa em comunhão com o mundo e o criador (LOYOLA, 2017).

Os mais de quatro séculos da Companhia de Jesus resultaram numa vasta produção bibliográfica. O apoio desses documentos permite que se identifique uma linha de reflexão que perpassa os diferentes momentos históricos e culturas acerca de um modelo educacional constituído. Partindo dos documentos sobre o apostolado educacional da Companhia de Jesus,

tais como as *Primeiras Constituições*, a *Ratio Studiorum*, a *31ª Congregação Geral* (1965), os documentos *Nossos Colégios hoje e amanhã* (COMPANHIA DE JESUS, 1980) e *Características da Educação da Companhia de Jesus* (COMPANHIA DE JESUS, 1986) evidenciam que a integralidade sempre esteve presente. O conceito de Educação Integral, embora não seja prerrogativa da Companhia, foi sendo gestado ao longo dos quase cinco séculos da Pedagogia Inaciana.

Inácio de Loyola, após tomada a decisão da instrução como um dos meios mais eficazes para os objetivos a que se propunha a Companhia de Jesus, empenhou-se em documentar as orientações dessa atividade. A partir dessa documentação surgem as suas *Constituições*; na IV parte desse texto, encontra-se o que existe de mais importante sobre o seu pensamento relacionado ao caráter metodológico e das regulamentações acerca da formação dos jesuítas.

A quarta parte das *Constituições*, a mais pormenorizada e extensa das dez grandes divisões do livro, é, de fato, um compêndio, um verdadeiro programa escolar (...). Dali se desenvolveu como germe pequenino a *Ratio Studiorum*, esse plano de estudos alvo de juízos tão encontrados que dirigiu como método universal a educação e o ensino subministrado pelos jesuítas em todas as partes do mundo. (RODRIGUES, 1917, apud, ROSA, 2017, p. 24)

Margarida Miranda, em *A Ratio Studiorum e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa moderna* (MIRANDA, 2011), evidencia o longo trabalho de experimentação realizado pelos primeiros jesuítas no campo da educação, que desencadeou o documento da *Ratio Studiorum*, em 1599. Certamente, nem tudo foi inovação, pois os precursores do documento tiveram a oportunidade de beber de práticas que inspiraram o modo de pensar a educação jesuíta. A experiência universitária parisiense possibilitou, por exemplo, o *modus parisiensis* que configurou o documento, e o programa escolar italiano inspirou a centralidade dos estudos nas humanidades e retórica.

Após uma primeira fase de experimentação, teve início a longa elaboração (de mais de meio século) que conduziu à edição definitiva da *Ratio Studiorum* (1599). O resultado final foi de uma eficácia operativa nunca antes conhecida. É certo que nem tudo era inovação. Durante a sua experiência universitária em Paris, os primeiros jesuítas tinham convivido com as práticas do *modus parisiensis*, que configuravam a organização didática da *Ratio*. Do programa escolar dos humanistas italianos, os mestres tinham tomado a opção pelo saber humanístico, com a centralidade dos estudos de humanidades e retórica. (MIRANDA, 2011, p. 1)

A *Ratio Studiorum* influenciou de maneira decisiva o modo de pensar e fazer a educação da Europa, uma vez que reuniu em um documento, de forma sistemática e coerente, tudo o que de melhor conheciam na sua época, ou seja, “[...] um sistema de regras práticas que garantia a qualidade do ensino, mesmo que tivessem de recorrer a professores de talentos mais modestos” (MIRANDA, 2011, p. 1).

Como o Pe. Gabriel Codina, S.J., aponta no livro *Dez anos das Características da Educação Jesuíta* (1998, p. 11-12), desde a *Ratio Studiorum*, muitos dos princípios que regem o modo de pensar a educação jesuíta não podem ser considerados como exclusividade jesuíta. Muitos deles são compartilhados por diferentes escolas pedagógicas. Assim, não estaria nesses princípios aquilo que chamaríamos de originalidade jesuíta; o que se destaca como original, no entanto, é a maneira como esses princípios se articulam entre si e com o projeto de vida de cada um. Princípios, como atenção personalizada ao estudante a partir da experiência, reflexão e criticidade; o compromisso com a ação, avaliação, excelência humana e acadêmica; o comprometimento, embora compartilhado por outras vertentes pedagógicas, na Educação Jesuíta ganha originalidade ao se enraizarem numa espiritualidade própria da Companhia de Jesus. Tais princípios ganham significado a partir da vida do sujeito e o método dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola.

Mas o que, sim, é original e próprio da Companhia é a maneira peculiar como esses e outros elementos se combinam e se articulam, em função de um determinado projeto de pessoa e de vida. Esse projeto não é outro senão a visão de mundo que Inácio possuía. E aí está precisamente a originalidade e o “caráter próprio” da educação jesuíta: seu enraizamento na espiritualidade própria da Companhia de Jesus, sua estreita vinculação com o carisma e com a própria vida de Inácio. O mais característico da educação da Companhia é o fato de que está baseada na vida e nos *Exercícios Espirituais* de Inácio de Loyola. (CODINA, 1998, p. 12)

Destacando alguns dos documentos relacionados à Espiritualidade e à Pedagogia Inaciana, percebe-se a Educação Integral presente ao longo de toda a história da Companhia de Jesus. Como modelo pedagógico, a Pedagogia Inaciana funda-se na visão de mundo, de sociedade e de pessoa de Inácio de Loyola. Compreende um fazer pedagógico que necessariamente aponta para a integralidade. Das características que se deve evidenciar num primeiro momento, destaca-se a bondade radical do mundo como obra da criação de Deus, desdobrando-se disso a importância de que tal obra seja estudada em sua profundidade, com admiração e respeito ao mistério.

A educação da Companhia reconhece Deus como autor de toda a realidade, toda verdade e todo conhecimento. Deus está presente e trabalhando em toda a criação: na natureza, na história e nas pessoas. A educação da Companhia, portanto, afirma a bondade radical do mundo, “carregado com a grandeza de Deus”, e considera cada elemento da criação digno de estudo e contemplação, capaz de infinda exploração. (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 24)

Num segundo momento, destaca-se o ser humano como imagem e semelhança de Deus; sendo assim, devemos concentrar nosso foco no significado da vida humana, promovendo-a em todos os seus sentidos.

A educação num centro da Companhia trata de criar um senso de admiração e de mistério, ao estudar a criação de Deus. Um conhecimento mais completo da criação pode conduzir a um maior conhecimento de Deus e a uma disposição de trabalhar com Deus em sua contínua criação. Os cursos são ministrados de tal maneira que os alunos, reconhecendo humildemente a presença de Deus, encontrem alegria em aprender e sintam o desejo de um maior e mais profundo conhecimento. (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 24)

Sendo assim, na perspectiva da Pedagogia Inaciana, ambas as características apontam para a Educação Integral. A primeira contradiz todos os argumentos que fundamentam uma visão pessimista de mundo. Não se trata de negar os tantos problemas que assolam a sociedade; contudo, apontando para Deus como criador, despontam caminhos que elucidam tudo aquilo que se desviou do projeto de Deus. Trata-se de um convite ao olhar que não se perde na tempestade, mas que lança luzes para os problemas e gratidão pela vida em abundância.

O segundo aspecto aponta para uma característica própria do ser humano, a capacidade de maravilhar-se. Cada educador é chamado a compartilhar dessa obra criada e ao estudo sério, que brota da responsabilidade de sermos coautores de tudo que foi criado.

Das características da educação jesuíta, há que se ter presente o significado da vida humana evidenciando a individualidade, pois assim a vê Deus, ou seja, alguém amado pessoalmente por Ele. Destaca-se como objetivo da educação jesuíta “[...] o desenvolvimento mais completo possível de todos os talentos dados por Deus a cada indivíduo como membro da comunidade humana” (COMPANHIA DE JESUS, 1986, n. 25).

O apostolado educativo da Companhia de Jesus vem se empenhando, ao longo dos tempos, em responder às exigências das diferentes épocas e na manutenção do caráter integrador da pedagogia Jesuíta. Desse modo,

a “[...] preocupação constante ao longo dos séculos foi a integração entre a fé e a cultura da época” (RODRIGUES, 1917, apud ROSA, 2017, p. 35).

Através de três diretrizes procedentes das Constituições e da *Ratio Studiorum*, o documento das Características da educação (1986) ressalta:

1. O plano de estudos deve ser estruturado cuidadosamente: na ordem seguida, no trabalho diário e no modo como os diversos cursos se relacionam, tendo em conta o projeto global da escola;
2. A pedagogia deve incluir a análise, a repetição, a reflexão e a síntese, devendo promover a combinação entre a teoria e a prática;
3. A qualidade da formação e a sua profundidade é mais importante para a educação do que a quantidade. (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 80)

O referido documento não constitui um simples manual metodológico atualizado. Ele compartilha da mesma flexibilidade e adaptabilidade que têm os Exercícios Espirituais. Padre Gabriel Codina, S.J. (1998, p. 12-13), em mensagem descrita no livro comemorativo dos dez anos das Características, acentua que o objetivo não é um tributo ao passado, mas, sim, reafirmar um compromisso com o futuro, de modo a garantir que tudo o que está inscrito nos documentos referentes à Pedagogia Inaciana, e que por motivos diversos ainda estejam no âmbito da teoria, possam, sim, assumir a prática nos diferentes centros educativos da Companhia. Da Pedagogia Inaciana, cunharam-se termos como *consciência*, *compassividade*, *competência* e *comprometimento*. Diferentes seminários posteriores constituem conjuntos de esforços em tornar fórmulas felizes em realidade.

Na Educação da Companhia de Jesus, tradição e inovação se constroem num processo dialético contínuo. A Pedagogia Inaciana e seus principais documentos referenciais permitem uma lucidez teórica, constituindo chaves de leitura para questões emergentes das novas tecnologias ou, mesmo, acerca de temas considerados atuais. Trata-se de uma pedagogia que se pauta em todas as dimensões da pessoa. No que se refere à intelectualidade, que se tenha disciplinas que possibilitem uma capacidade cada vez maior de raciocinar reflexiva, lógica e criticamente. Entrelaça a necessidade dos estudos humanísticos clássicos e o olhar atento às tecnologias, pois eles são essenciais para a maior compreensão do ser humano. Imaginação, afetividade e criatividade são entendidas como pressupostos para todas as disciplinas (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 25). Estas devem estar bem articuladas entre si, e todos os aspectos da vida escolar devem contribuir para o desenvolvimento de cada pessoa (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 26).

2.4 À LUZ DO PROJETO EDUCATIVO COMUM (PEC)

O Projeto Educativo Comum (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016), documento da Rede Jesuíta de Educação (RJE) da Província dos Jesuítas do Brasil (BRA), lança luzes acerca de boa parte das problemáticas apontadas até o momento neste texto. O documento convida a um olhar reflexivo sobre os diferentes processos educativos e os agentes envolvidos. Das muitas dimensões por ele abordadas, neste momento evidencia-se a análise curricular, a qual é complexa por solicitar um olhar que deve perpassar os espaços dentro e fora das salas de aula. Da mesma maneira, conforme abordada nos textos, a concepção de currículo deve ser entendida de maneira ampla, ou seja, de modo que haja um olhar sobre questões relacionadas a multiculturalidade, políticas, diversidade, novos desafios do mercado de trabalho, além de toda a dimensão da educação como humanização.

Esse novo olhar considera a necessidade da construção de uma percepção de toda a comunidade escolar em sua tarefa educativa. Em outras palavras, independentemente do setor em que se atue, todos exercem um papel educativo junto ao aluno. Essa mudança de perspectiva sobre a gestão e a prática pedagógica constitui uma grande provocação junto aos Colégios Jesuítas da BRA, que, em sua maioria, atendem muitos alunos e, para isso, são formados por uma grande estrutura. Conseguir que cada um se sinta responsável pela prática educativa não constitui uma tarefa muito simples. Por isso o PEC aponta para a necessidade de todos beberem da fonte da Espiritualidade e Pedagogia Inaciana.

O PEC pode ser considerado uma bela e fundamentada construção textual. Ao mesmo tempo em que consegue uma argumentação que inspira um novo olhar, também aponta caminhos claros, o que não significa que seja fácil, mas deseja iluminar novos horizontes. Exemplo disso é o número 29 (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 42), no qual são apresentadas diretrizes que pretendem o aperfeiçoamento dos processos educativos, com ênfase na concepção de um currículo que atenda o aluno em sua totalidade.

A partir do aluno que se quer formar, o PEC propõe que o caminho passe pela mudança do foco: este deve estar mais na aprendizagem e muito menos no ensino. Da mesma maneira, propõe que o acento se desloque do professor para o aluno. Mesmo que não esteja explicitado, o texto pretende o protagonismo juvenil, no mesmo sentido que evidencia o jovem como aquele capaz de promover as mudanças pelas quais nossa sociedade tanto anseia. A juventude catalisa grande parte das novas significações advindas da pós-modernidade.

A palavra protagonismo vem do grego e, associada à juventude, compreende o jovem como ator principal em ações que dizem respeito a proble-

mas concernentes ao bem comum. Pressupõe a participação do jovem para a resolução de problemas reais, o que compreende uma mudança cultural na qual o jovem deixa de ser rotulado como um problema para se tornar uma solução. Nesse contexto, qual seria o papel da escola? O PEC propõe a reflexão acerca do aluno que se pretende formar, e dessa inquietação brota o desejo da formação de pessoas conscientes, compassivas, competentes e comprometidas (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 30). Mas qual caminho seguir? Com certeza, será preciso resgatar a centralidade do aluno como protagonista de seu processo formativo.

As considerações pontuadas até aqui evidenciam uma realidade marcada pela nova conjuntura que desafia a escola a se reinventar. Esta precisa se adequar às novas realidades, a fim de superar antigas concepções que não respondem mais aos anseios do aluno e da própria sociedade. Nesse sentido, cabe à escola, muito mais, o papel de se tornar um grande laboratório para a formação cidadã. A ação pedagógica deve provocar estratégias que coloquem o aluno numa atitude de centralidade e que aponte para a ação e a responsabilidade. Há que se superar o equívoco comum de uma atuação simbólica do aluno, já que este deve ser a fonte da iniciativa, e sua decisão deve ser consciente e livre. A escola deve criar espaços que possibilitem aos alunos a criação e a construção de sua identidade. Como Charlot destaca em sua entrevista, cabe, neste momento, um questionamento acerca do porquê de o aluno não estudar. No fundo, falamos da motivação e apontamos para questões que abrem a própria discussão psicanalítica como parte de uma fundamentação teórica do currículo (CHARLOT, 2011).

O PEC coloca o currículo como o “ethos” de toda a instituição (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 43). Desse conceito, nasce a compreensão de que um currículo deve perpassar todos os espaços e tempos do colégio. O que se quer é uma aproximação da Pedagogia Inaciana como possibilidade da formação de alunos mais conscientes do mundo que são e em que estão. Dessa maneira, o modo de ser educador deve contemplar metodologias de trabalho que tragam o aluno para o centro do processo e, através da orientação dos professores, encontre espaço para o desenvolvimento da criatividade a partir de desafios atuais. O exercício crítico da leitura da realidade possibilita a formação de jovens capazes de respostas às muitas perguntas da sociedade atual. Os conteúdos que formam as diferentes áreas do conhecimento devem ser entendidos de maneira interdisciplinar e transversal, salvando, assim, a construção de saberes que dialoguem entre si, sem que o conhecimento seja abordado de maneira compartimentada. De fato, objetiva que a prática contribua para a formação de lideranças, formação cidadã, para o olhar sobre a complexidade da política nacional e internacional, bem como para a construção de novas ideias por meio da partilha de experiências.

Uma escola que tenha como perspectiva o protagonismo de seus alunos, a partir de um currículo integrador, estará contribuindo para que esses jovens desenvolvam o seu melhor, ou seja, o *magis*. São experiências que desencadeiam a elaboração de projetos de vida voltados a servir aos outros. É um convite a ser mais para os demais numa dinâmica que possibilite a construção da escola democrática.

Com o propósito de concluir algumas considerações postas até o momento, além de lançar luzes à reflexão acerca do capítulo seguinte, salientamos a oportunidade oriunda do contexto crítico de uma sociedade que não tem clareza sobre onde pretende chegar. Nunca antes na história se esteve tão prenhe da mudança, assim como o próprio aparato técnico e tecnológico permite infinitas possibilidades. Contudo, para que se possa romper com a inércia, há que se ter muito clara a relação *Tradição e Inovação*, a fim de garantir, através da primeira, a consistência necessária para o trabalho, e na segunda, o movimento que gere a mudança na avaliação como concepção que permitirá, cada vez mais, a consolidação da excelência humana e acadêmica. Ainda nessa relação *Tradição e Inovação*, precisamos nos apoiar na metodologia de avaliação, a fim de que ela possa calibrar o processo da mudança. Isso não constitui tarefa fácil, pois a avaliação compreende um dos grandes desafios, seja como atividade proposta no processo de ensino e aprendizagem, seja na organização, gestão e estrutura de uma instituição.

3. AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

No capítulo anterior, realizou-se uma série de reflexões acerca do desafio educacional no século XXI. A argumentação desenvolvida procurou apontar para as dificuldades que emergem de uma sociedade líquida e da própria fragilidade dos mais jovens frente à cultura do descartável. Nesse complexo contexto, surge a escola como portadora da utopia da mudança e carregando consigo o anseio de uma sociedade desejosa de mudanças. Eis o grande desafio! Como promover tais mudanças sem uma reforma estrutural e cultural em nosso sistema escolar? Como dar respostas aos desafios do século XXI, quando nosso modelo educacional ainda bebe das vertentes do século XIX?

No decorrente capítulo, estabeleceremos a máxima pela qual, tão importante quanto a mudança metodológica em nosso processo de ensino e aprendizagem é a maneira como se avalia, ou mesmo a sua possibilidade

formativa. A rápida análise dos contextos escolares evidencia a avaliação como um momento gerador de ansiedade, medo, angústia e estresse no aluno. Laluna e Ferraz (2007) ajudam a compreender esse contexto de tensão na medida em que explicitam uma avaliação que vem sendo comprometida como emissão de juiz de valor. Reconhece-se, ainda, a existência do caráter subjetivo envolvido no processo que, por sua vez, não deve ser negado, mas controlado e bem utilizado. Todo processo de avaliação, se bem compreendido, deve ser contextualizado a partir do processo de ensino e aprendizagem. A avaliação deve, antes de mais nada, contribuir para a formação dos alunos dentro dos objetivos da escola.

Quanto à finalidade da avaliação, Luckesi (1995) faz o alerta acerca das vezes em que ela exerce a função classificatória, não contribuindo para o crescimento do aluno e do professor, tendo em vista seu caráter estático e frenador de todo o processo educativo. O autor salienta a importância da avaliação como função diagnóstica, em contrapartida à classificatória, pois constitui-se num momento dialético do processo de desenvolvimento e do crescimento da autonomia.

A avaliação educacional escolar assumida como classificatória torna-se, desse modo, um instrumento autoritário e frenador do desenvolvimento de todos os que passarem pelo ritual escolar, possibilitando a uns o acesso e aprofundamento no saber, a outros a estagnação ou a evasão dos meios do saber. Mantém-se assim, a distribuição social. (LUCKESI, 1995, p. 37)

Muitas são as definições de avaliação, pois muitas são as concepções de educação. Assim, uma definição de avaliação que contribua para o êxito educacional necessariamente deverá estar associada a uma concepção de educação capaz de dar respostas às inquietações originadas pela pós-modernidade. Contudo, uma prática educacional instalada há tantos anos dificilmente irá modificar-se por força exclusiva de uma lei. Precisamos de uma mudança de conceitos, capacitando os profissionais da educação e responsabilizando a sociedade pela Educação, ou seja, ir em busca de uma mudança de paradigmas.

3.1 MUDANÇA DE PARADIGMAS

A breve análise das muitas práticas sociais aponta para o quanto o senso comum constitui presença constante no nosso cotidiano. Muitas das crenças que movem as pessoas não resistiriam ao crivo do senso crítico, e isso gera costumes transmitidos de geração a geração. Quando consideramos a história, percebemos o quanto a humanidade foi desenvolvendo certas estratégias de adaptação para fazer frente aos problemas concretos da realidade.

A cultura acumula muitas dessas respostas que acabam por constituir nossas crenças e práticas sociais. De qualquer modo, num primeiro momento não existem grandes problemas em relação a tais formulações, mas há que se ter presente que os problemas mudam ou caducam. Assim, a inércia, que faz agir sempre da mesma maneira, tende a atrapalhar o desenvolvimento de um processo de mudança ou adaptação às novas realidades.

No campo da Educação, não é muito diferente. Tendemos a repetir as estratégias pelas quais fomos formados e, até o momento, lançamos mão delas para a nossa prática pedagógica. Em uma época como a nossa, muitas respostas consolidadas perdem sua significação, pois o contexto atual exige novas respostas. A sociedade é plural, e essa característica exige a capacidade do desenvolvimento de competências com as quais cada pessoa poderá interagir, de maneira flexível, com a realidade em mudança.

3.1.1 INOVAÇÃO SOCIAL

A necessidade da quebra de paradigmas, também educacionais, aponta para o conceito de inovação. Comumente associada ao campo das tecnologias, a palavra *inovação*, na Educação, geralmente é referida relacionada ao uso das novas tecnologias na sala de aula. Contudo, por se tratar de procedimentos e ferramentas, as tecnologias digitais são muito mais novidades do que inovações.

Segundo Singer (2016, p. 67), no campo social, “[...] inovação diz respeito a conceito, processo, estrutura ou metodologia que enfrenta os desafios do presente visando a melhorias para os indivíduos e as coletividades”. A nossa habilidade reflexiva é capaz de apontar respostas, bem como novas perguntas, provocando práticas disruptivas.

Na Educação, o processo de aprendizagem é marcado pelo rompimento da inércia através da incorporação das melhorias pessoais e sociais. A inovação na Educação conduz às novas estratégias pedagógicas, que promovem a maior interação do aluno com os problemas propostos. A partir do caráter social, a inovação tende a responsabilizar o aluno por seu processo de aprendizagem, propondo novas metodologias para a sua interação com os problemas, tendo como horizonte o seu engajamento social. A partir dessa concepção de inovação na Educação, propõe-se a aproximação do aluno com o mundo que o rodeia, possibilitando a leitura de contexto e avaliando as circunstâncias; ou seja, se faz necessário o desenvolvimento de competências capazes de preparar o aluno para a realidade.

3.2 DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS

A emergência da noção de competência associada à Educação decorre essencialmente da insatisfação relacionada à fragmentação do trabalho multidisciplinar conduzido nas escolas, já que ocorre um afastamento da organização desse trabalho em relação à formação pessoal. Com isso, surge um aparente consenso em relação à reunificação do conhecimento, deslocando o foco das disciplinas para a formação das competências pessoais e pela integração das diferentes disciplinas, constituindo, assim, uma proposta de interdisciplinaridade.

A extinção de postos de empregos tradicionais, as crises ambientais e sociopolíticas devem mover a escola à reflexão acerca do seu papel social. A nova geração precisa de um salto de consciência em relação às gerações passadas, o que permitirá a maior sustentabilidade, combate à intolerância, dominação e exterminação de culturas. Com isso, não se afirma a ruptura repentina; muito pelo contrário, compreende uma mudança de cultura em larga escala, o que não se consegue em curto prazo, caracterizando, assim, uma mudança de paradigmas. Essa tarefa é responsabilidade de toda a sociedade e não apenas da escola. Contudo, aqueles cuja função, estudo ou condição assim o permitem também são os primeiros responsáveis por iniciativas que desencadeiem a formação de jovens mais ponderados, críticos, com iniciativas que valorizem a diversidade, como líderes democráticos.

Assim, para garantir a mudança de paradigma, serão necessários alguns fatores que desencadeiem a ruptura da cultura imposta, aproximando o processo de ensino e aprendizagem das necessidades da sociedade atual. Precisamos deslocar o foco mais para as competências e habilidades necessárias do que para conteúdos estanques. A fim de garantir a melhor compreensão das competências, partiremos dos autores Lino de Macedo e Nilson José Machado, que desenvolvem o tema a partir de algumas caracterizações que se complementam.

Macedo, citando Perrenoud, propõe a compreensão das competências a partir de três características: “[...] tomada de decisão, mobilização de recursos e saber agir, enquanto construção, coordenação e articulação de esquemas de ação ou de pensamento” (MACEDO, 2002). A partir dessa caracterização, o autor aponta para a tomada de decisão, principalmente no ambiente profissional, diante de situações conflituosas e de oposição. Assim, a tomada de decisão implica saber apreciar e julgar.

Pela mobilização de recursos, Macedo (MACEDO, 2002) caracteriza a competência como a mobilização de recursos afetivos e cognitivos. Tais recursos podem ser desencadeados através de uma situação-problema, na qual o aluno pode recorrer naquele momento ou situação. Por fim, a terceira

característica consiste em saber agir, comunicar, compreender, entender, ou seja, para o autor citado, a competência organiza, constituindo a base para que algo possa ser realizado.

Machado (2002, p. 141) relaciona as competências a partir da caracterização da personalidade, do âmbito ou habilidade e da mobilização. A personalidade é “[...] a primeira característica absolutamente fundamental da ideia de competência”. Não se atribui competência aos objetos, mas sim às pessoas, assim como o ato de conhecer é atribuir significado, sendo a pessoa a única capaz de atribuir significação, o conhecimento é pessoal. As disciplinas escolares não constituem um fim em si mesmas, mas um meio para o desenvolvimento das competências. Mas quais competências pessoais deverão ser desenvolvidas? Essa pergunta será respondida através da visão de pessoa que perpassa a proposta pedagógica. O entendimento da visão de pessoa contempla, ainda, os papéis que ela desenvolve nos diferentes contextos da vida.

O aspecto do âmbito também caracteriza a ideia de competência. Segundo Machado, “[...] não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual se materializa: a competência sempre tem um âmbito, o que nos faz considerar bastante natural uma expressão como ‘Isto não é da minha competência’” (MACHADO, 2002, p. 143). Assim, quanto mais delimitado for o âmbito, mais fácil será para caracterizar uma pessoa competente. As competências não podem ser encaradas como algo unicamente abstrato e, por isso, evitado. Deve-se ter presente que o caráter da abstração é fundamental, pois constitui condição do conhecimento. Assim, quanto menos for abstraído de um contexto, menor será a relação percebida; mas, quanto mais facilmente for a associação de determinada competência a vários contextos, mais fecunda será a aprendizagem.

As formas de realização das competências são chamadas de habilidades. “As habilidades funcionam como uma âncora para referir as competências aos âmbitos nos quais se realizarão as competências” (MACEDO, 2002, p. 145).

Embora competência e habilidade constituam termos usados de forma intercambiável, apresentam significados diferentes, sendo as competências aquelas que definem os requisitos para o sucesso no trabalho em termos mais amplos do que as habilidades. As habilidades devem ser contextualizadas como uma das três partes que compõem uma competência: as outras duas seriam os conhecimentos e a atitude.

Do ponto de vista prático, portanto, para que uma competência se desenvolva, é preciso que uma série de habilidades também esteja pronta para ser posta em ação. Um exemplo útil é o da competência de escrever: o escrever necessita do conhecimento sobre o significado das palavras, da língua e de suas regras gramaticais, da habilidade motora de efetuar

o registro “desenhando” as palavras e de habilidades de coesão e coerência textuais, entre outras. (COLSING, 2004, p. 34)

Tão fundamental quanto as características anteriores é a mobilização. Toda competência está associada a uma mobilização de saberes, entendidos não como acúmulo de conhecimentos, mas por seu caráter de virtualidade da ação, ou seja, a competência recorre ao que se sabe para realizar o que se pretende ou projeta (MACHADO, 2002, p. 145).

Tendo constituído algumas caracterizações acerca das competências, é importante que se ressalte, ainda, que elas sempre foram fundamentais para a sobrevivência da humanidade. A novidade está no fato de a humanidade não mais se pautar essencialmente no passado, ou na Tradição, como faziam as gerações passadas, para a tomada de decisões e mobilização de recursos. Hoje, “[...] além do passado como um organizador do nosso presente, também temos o futuro, a tecnologia, com suas surpresas, suas novas oportunidades, seus valores alternativos” (MACEDO, 2002, p. 125).

Tal formação por competências implica uma mudança metodológica que parta da problematização da sociedade e do rompimento com qualquer concepção avaliativa punitiva. Assim destaca Shudo:

Devemos valorizar na sala de aula o processo de aprender a aprender, a formação das capacidades, o desenvolvimento da criatividade pessoal e do reconhecimento do outro como sujeito, a criação de atividades que privilegiem o conhecimento e, por fim, a possibilidade de verificar o desempenho dos alunos nas diversas práticas escolares, para encadear sempre a correção de rumos e o replanejar. (SHUDO, 2005)

A mesma autora (2005) complementa que, num modelo de avaliação como esse, caberá ao professor um acompanhamento mais próximo ao aluno.

Ressaltamos ainda que, nesse processo de avaliação, o professor deve conhecer os seus alunos, seus avanços e dificuldades, e também que o próprio aluno deve aprender a se avaliar e descobrir o que é preciso mudar para garantir melhor desempenho. É importante que os alunos reflitam sobre seus relacionamentos, de forma a alterar as regras quando necessário, para que todos alcancem os objetivos estabelecidos coletivamente. (SHUDO, 2005)

Se tomarmos a área da educação, Perrenoud (1999a, p. 8) define competência como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação”. Dessa maneira, o autor aponta para o conceito de

competência a partir da capacidade de enfrentamento de qualquer situação, propondo soluções eficazes e pertinentes, mobilizando, para isso, vários recursos cognitivos, entre os quais os conhecimentos previamente adquiridos.

Diante de uma situação inédita e complexa, [especialistas] desenvolvem determinada estratégia eficaz com rapidez e segurança maiores do que uma pessoa que contasse com os mesmos conhecimentos e também fosse “inteligente”. (...) A competência do especialista baseia-se, além da inteligência operária, em esquemas heurísticos ou analógicos próprios de seu campo, em processos intuitivos, procedimentos de identificação e resolução de um certo tipo de problema, que aceleram a mobilização dos conhecimentos pertinentes e subentendem a procura e a elaboração de estratégias de ação apropriadas. Acrescentamos que a perícia supõe também atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia, que nascem tanto da formação como da experiência. (PERRENOUD, 1999a, p. 9)

Outro aspecto de relevância em relação à avaliação por competências é o fato de que, nesse processo, não se deve considerar apenas como pressuposto a existência de recursos na pessoa, como conhecimentos e habilidades, e que por sua vez constituirão as ferramentas para a solução dos problemas propostos. Há que se considerar também o papel das atitudes, ou seja, aqueles fatores internos que atuam numa situação que exige da pessoa a busca de uma solução. As atitudes não caracterizam necessariamente o sucesso pessoal, mas o favorecem ou não.

Contudo, mesmo considerando as tentativas de conceituação do termo competência, há que se ter presente que, ainda hoje, é motivo de debates entre pensadores de diferentes áreas. Não existe consenso quanto ao conceito; não há uma conceituação definitiva, clara e objetiva para o termo, o que manifesta a própria complexidade do assunto “competências”.

3.3 AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A avaliação consiste na tarefa de diagnosticar o processo de aprendizagem do aluno. Aqui, partindo das competências, aborda-se um horizonte ainda mais amplo em relação à avaliação. São muitos os fatores a serem considerados pelo avaliador, muitos deles subjetivos, mas, como se verá mais adiante, a avaliação por competências deve compartilhar dos mesmos pressupostos subentendidos na avaliação integral.

Shudo (2005), ao referir-se sobre a avaliação de competências, acentua que esta deveria lidar com a reprodução ou, mais precisamente, com a predição de sucesso de comportamentos futuros. Ainda que todas as formas

de avaliação se refiram ao emprego de evidências, cada forma pode ter um propósito diferente, pois é ele que vai definir a natureza e o processo do sistema de avaliação. Considerando outras áreas de atuação, assim, quando se realiza a avaliação do trabalhador em processo de formação, pretende-se verificar as competências adquiridas durante o processo de aprendizagem, evidenciando a capacidade do indivíduo de mobilizar e articular, com autonomia, postura crítica e ética, seus recursos subjetivos, bem como os atributos constituídos ao longo do processo de ensino-aprendizagem – conhecimentos, destrezas, qualidades pessoais e valores – a que se recorre no enfrentamento de determinadas situações concretas.

Assim como em outras áreas, na Educação, para que a avaliação no processo de formação possa expressar concretamente as competências desenvolvidas pelos alunos, é preciso que a formação e a avaliação por competências façam parte do planejamento e perpassem todo o processo de ensino e aprendizagem. Neste caso, a avaliação cumpre com suas três funções básicas: diagnóstica, formativa e recapitulativa (HERNÁNDEZ, 1998, p. 94).

A função diagnóstica inicial permite detectar os atributos que os alunos já possuem, o que contribui para a estruturação do processo de ensino-aprendizagem a partir do conhecimento de base deles. A avaliação diagnóstica inicial deve tentar recolher evidências sobre as formas de aprender dos alunos, seus conhecimentos e experiências prévias, seus erros e concepções (HERNÁNDEZ, 1998).

A função formativa da avaliação permite o acompanhamento do processo de ensino e a aprendizagem. O acompanhamento da evolução do aluno permite o diagnóstico de possíveis equívocos no processo, além de permitir que se atribuam novas pautas de atuação em relação às evidências apontadas. Hernández destaca:

[...] a análise dos trabalhos pode ser feita não sob a ótica de se estão bem ou mal realizados, mas sim levando em conta a exigência cognitiva das tarefas propostas, a detenção dos erros conceituais observados e as relações não previstas. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 95)

O autor afirma que a avaliação formativa permite subsídios para o professor e para o aluno, ajudando-os a progredir no processo de apreensão dos conhecimentos, desenvolvimento e aprimoramento de destrezas, construção de valores e qualidades pessoais (1998). Por fim, a função recapitulativa da avaliação procura reconhecer os resultados dos alunos. Se considerado seu caráter conclusivo no processo formativo do aluno, deve-se levar em consideração a coerência entre os objetivos estabelecidos, trabalhados e acompanhados, ao longo do processo, e os adotados pelo instrumento

avaliativo em questão. Com isso, pretende-se que não haja um estranhamento por parte dos alunos.

De toda forma, se, com a avaliação, o que se pretende é estimular a capacidade de pesquisa, parece adequado que os estudantes possam aplicar (transferir) os conhecimentos que aprenderam para situações reais e de simulação, e não responder apenas a enunciados verbais, visuais ou numéricos de caráter reprodutivo. Mais do que medir, avaliar implica entender, interpretar e avaliar. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 96)

É importante que se destaque que ambas as funções se complementam e devem ser contextualizadas dentro do processo de ensino e aprendizagem, ou mesmo na formação das competências. Dessa maneira, uma avaliação por competências acaba por ser consequência da avaliação integral. A partir desse aspecto, se bem entendido o caráter formativo da avaliação, tem-se a avaliação das competências como consequência.

3.4 AVALIAÇÃO COMO PROCESSO FORMATIVO

A fim de ampliar a reflexão acerca de uma prática pedagógica mais significativa para alunos e professores, aproximando mundos comumente tão distantes, quando considerada a pedagogia tradicional, propõe-se que se busquem algumas referências em diferentes contextos. Assim, buscam-se indicativos de um processo avaliativo que possa contribuir para esta construção pedagógica, servindo-se daquilo que não seja estranho ao mundo dos alunos, ao mesmo tempo que permita, aos professores, a fundamentação consistente para novas metodologias no planejamento das aulas. A primeira considera a lógica dos *games*, e a segunda, a reafirmação da proposta pedagógica inaciana que, por sua Tradição, oferece-nos subsídios sólidos, também no que se refere à avaliação.

A ênfase na avaliação se fundará na premissa de que essa constitui importante elemento para um processo de formação contínua. Cesar Nunes (2016, p. 82) e Hattie (2017) ajudam a refletir sobre a importância da avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem. Ambos os autores partem da premissa de que todo o processo de mudança e inovação deve ser permeado pela discussão da avaliação como desencadeador e calibrador da mudança.

A *designer* de jogos Jane McGonigal, em palestra do TED, “Jogando por um mundo melhor” (2010), destaca os jogos como possibilidade de preparação dos jovens para uma postura diferente em relação à realidade. Na palestra, McGonigal enfatiza que jogos como *World of Warcraft* dão aos jogadores os meios para salvarem mundos e incentivos para aprenderem os hábitos de heróis. E se pudessemos utilizar esse poder que os jogadores têm

para resolver problemas do mundo real? No decorrer da sua exposição, McGonigal ultrapassa a ideia do jogo associado ao vício – que muitas vezes pesa sobre os jogos –, apontando para a compreensão da psicologia aplicada e uma impressionante habilidade de motivar as pessoas. Destaca que os jogos são, em vários aspectos, mais motivadores que a vida real; as tarefas são mais claras e controláveis; o retorno é instantâneo, e as recompensas são abundantes. Assim, defende a ideia de que os jogos concentram uma imensa potencialidade formativa.

Dessa maneira, a própria Educação pode inspirar-se nos jogos. Os mesmos princípios que garantem o êxito dos jogos podem também contribuir para a construção de estratégias pedagógicas mais significativas aos alunos. Um importante elemento que pode inspirar ações pedagógicas inovadoras é o conceito de avaliação que constitui a lógica dos jogos. Via de regra, cada jogo tende a ser perpassado pela avaliação. Isso se torna possível e perceptível pelo constante *feedback* que os jogos fornecem, ou por meio de algum tipo de recompensa, mudança de assunto, fase, bem como pela mudança de nível de dificuldade.

O fato é que qualquer virada na educação também passará pelo uso das novas tecnologias e dos jogos virtuais, especialmente pela linguagem que eles utilizam e que são tão familiares aos alunos. Contudo, caberá sempre a reflexão acerca dos riscos que tal aproximação proporciona, pois, focando-se na preparação dos alunos para o mundo real, nunca se poderá afastar do prazer de aprender pelo aprender, da sensação de sair melhor de cada vivência, sem que, para isso, tenha-se que tornar todas as práticas pedagógicas excessivamente lúdicas.

Das muitas possibilidades oriundas das novas tecnologias, especialmente do recurso da programação, é crescente a oferta de testes adaptativos dentro de trilhas de aprendizagem. Cada um permite que o aluno siga sua trilha, recebendo constante *feedback* e avançando dentro do seu próprio ritmo. Essas tecnologias abrem possibilidades de estudos mais personalizados, sendo que cada aluno tem a possibilidade do desenvolvimento de atividades em casa. Tais estratégias permitem que o professor possa dispor de mais tempo para criar novas estratégias de interação dos alunos nas aulas.

Muitas escolas já estão neste processo de utilização das novas tecnologias e jogos entre suas estratégias pedagógicas. O risco que precisa ser minimizado é o de se cair nos extremos, desencadeando processos associados a mecanização da aprendizagem. O foco deve estar nas competências sociais. O simples acesso à informação não garante uma aprendizagem eficaz. Compreender é ser capaz de pensar e agir de maneira flexível com aquilo que se sabe. Esta habilidade é conquista individual, mas construída no coletivo.

Outro apoio teórico para uma prática pedagógica mais significativa se encontra na proposta pedagógica da Companhia de Jesus. Aqui não se pretende uma abordagem ampla do assunto, mas sim apontar para uma parte dessa construção conceitual chamada de Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI). Se bem entendido, este paradigma necessariamente contribuirá para uma abordagem de estratégias pedagógicas abertas em si mesmas, capazes de garantir uma aprendizagem cercada de momentos que impeçam o monólogo pedagógico.

O PPI, inspirado na ação de santo Inácio de Loyola como orientador espiritual, busca tanto a excelência acadêmica como a humana. Constituído por cinco elementos ou momentos, o documento procura lançar luzes acerca da pergunta: *Qual é a dinâmica da sala de aula inaciana?*

Klein (2014) enfatiza os momentos de contextualização, experiência, reflexão, ação e avaliação, não como partes estanques, mas como elementos capazes de garantir um conhecimento a partir da espiralidade.

Por sua vez, os cinco elementos do Paradigma Pedagógico Inaciano (Contexto, Experiência, Reflexão, Ação e Avaliação) não são passos ou meios concretos de aprendizagem que se podem verificar de modo linear, em determinado tempo e espaço. São mais um esquema em espiral, de ida e volta, sempre crescente, no qual as dimensões podem ser verificadas em diversos momentos didáticos. (KLEIN, 2014, p. 17)

Tendo sempre em conta a contextualização do aluno, o PPI rejeita o esquema bifásico da pedagogia tradicional – da transmissão de conhecimento do professor e a sua devolução por parte do aluno. Klein (1994), em cartilha proposta sobre o PPI, destaca o itinerário pedagógico que perpassa a contextualização, a experiência, a reflexão, a ação e a avaliação.

A contextualização oportuniza ao educador organizar o ensino e a aprendizagem buscando sempre: conhecer os alunos; a relação do aluno com o tema proposto; a programação de conteúdos na perspectiva da série, considerando a verticalidade; o clima educativo do colégio, bem como o autoconhecimento frente a sua tarefa de professor e implicações sobre os alunos. Essas considerações ajudam a aproximar os mundos do professor e do aluno, já que compreendem uma possibilidade de construção do conhecimento na perspectiva do campo mais palpável e concreto. A contextualização é a aceitação de que a experiência humana não acontece no vazio, mas num contexto concreto (KLEIN, 1994, p. 1).

A experiência envolve o “*sentir e saborear internamente*” o que se estuda, usando a imaginação e os sentidos, ultrapassando, assim, apenas a compreensão puramente intelectual. Envolve os sentimentos e a vontade. É um resgate do coração e da capacidade de sentir em profundidade, derrubando

a decoreba e abrindo a mente para a criatividade. Prioriza-se a razão e também os afetos experimentados.

Pela experiência, garante-se o protagonismo do aluno na construção do saber, pois é ele quem assume a responsabilidade pelo aprender e, sem ela, não se pode chegar à ação comprometida, razão última de toda a Pedagogia Inaciana. Ter presente a experiência no planejamento da aula é conceber, conscientemente, estratégias que considerem o entendimento, os sentimentos e a imaginação no processo de ensino e aprendizagem (KLEIN, 1994, p. 3).

A reflexão, junto à experiência e à ação, constitui o tripé fundante do PPI. Tanto os sentidos como os sentimentos são implicados na experiência, por isso são trazidos à tona, para captar o significado mais profundo do estudado, buscando ao mesmo tempo as relações do conhecimento e também a dos colegas de sala. O aluno reflete e aprende quando percebe algo com mais clareza, que lhe possibilita maior consciência dos sentimentos experimentados. Ao penetrar a fundo no que entende, o aluno constrói convicções pessoais, podendo tomar decisões mais livres e comprometidas.

A tarefa reflexiva constitui mais uma oportunidade do protagonismo do aluno na medida em que torna seu o trabalho abordado em aula. Isso constitui uma oportunidade de construção de crenças e valores sobre os quais poderá apoiar a sua ação. A reflexão, nessa perspectiva, contribui para o processo de individuação de cada aluno. Considerando sempre o pressuposto da liberdade de cada um, cabe ao professor introduzir o aluno no mundo dos “porquês”, pelo qual desenvolverá a habilidade da reflexão crítica constante, o que contribui para a formação de cidadãos críticos de uma realidade (KLEIN, 1994, p. 3).

A ação é, por sua vez, o que demonstra a fertilidade da Pedagogia Inaciana. É o elemento do PPI no qual o aluno incorpora a modificação à sua pessoa, nas diferentes dimensões, dispondo-se ao serviço e tendo como pano de fundo o objeto da aprendizagem. Quando se aponta para a necessidade de uma Educação Integral como possibilidade de transformação pessoal, compartilha-se da convicção da Pedagogia Inaciana que visa justamente à formação de homens e mulheres de decisão, ação e atitudes comprometidas com uma sociedade mais fraterna. A ação garante que a aprendizagem não se torne um simples passeio do aluno sobre os conteúdos estudados (KLEIN, 1994, p. 4).

Completando o percurso pedagógico do PPI, chega-se à avaliação. Esta deve ser entendida na perspectiva da tomada de consciência da própria situação, do progresso dos alunos na aquisição de conhecimentos e do seu desenvolvimento integral, considerando conhecimentos e comportamen-

tos. Destaca-se uma avaliação integral que tenha o caráter de *diagnóstico* muito mais acentuado do que o de *classificação* (KLEIN, 1994, p. 5).

Esse elemento proposto no PPI corrobora a ideia da avaliação como possibilidade de formação. O PPI possibilita um suporte conceitual acerca da avaliação que fundamenta muitas das ideias propostas neste trabalho. Por Educação Integral entende-se a necessidade de uma prática disruptiva com a pedagogia tradicional, permitindo que se desloque o acento do processo de ensino e aprendizagem mais para o aluno do que para o professor. Para tanto, faz-se necessária uma nova concepção de avaliação que abranja o processo e as diferentes dimensões, respeitando o ritmo do aluno na busca do desenvolvimento das diferentes habilidades necessárias para o século XXI. Mais do que uma reprodução de conhecimentos aferidos pelos diferentes instrumentos de avaliações existentes, a avaliação deve acentuar a prática do *feedback*. Esse processo deve permitir que o aluno perceba o estágio e o ritmo de aprendizagem dos objetivos propostos e, ainda, deve possibilitar que possíveis falhas nas estratégias pedagógicas possam ser corrigidas ao longo do processo, e não simplesmente ao final dele.

Dessa maneira, o PPI constitui uma série de possibilidades para o fazer pedagógico do professor e para a elaboração de estratégias que tornem mais significativo o aprendizado para o aluno.

Já se tem presente que a realidade da avaliação perpassa o mundo dos *games*, e que deles podem-se compartilhar as estratégias exitosas, no intuito de aproximar a realidade do aluno à educação. Por outro lado, também se destaca o quanto a espiralidade do PPI tende a propor formas de pensar o planejamento das aulas de forma mais aberta e dialógica, especialmente em relação ao processo de avaliação.

Contribuindo para essa reflexão, pode-se olhar para a avaliação a partir da sua relação com o avaliador, ou seja, considera-se a necessidade de rompimento com o modelo de avaliação tradicional, abrindo novas possibilidades em relação aos protagonistas deste mesmo processo. Num modelo tradicional, geralmente, o aluno é inquirido a devolver o que aprendeu por meio de instrumentos diversos e em momentos estanques. Embora se percebam algumas tentativas exitosas de ruptura dessa concepção avaliativa, também é verdade que ainda existem muitas resistências em relação à mudança. Por sua vez, frente à bibliografia estudada, parte-se da avaliação como possibilidade de desenvolvimento do protagonismo do aluno. Para que isso seja realmente possível, faz-se necessária a ampliação do leque de estratégias, considerando, também, formas avaliativas como a autoavaliação, a heteroavaliação e a coavaliação. Embora não sejam estratégias totalmente inovadoras, talvez muito mais por uma cultura existente, também não constituem práticas muito usuais que poderiam servir para diversificar os instrumentos, responsabilizando o próprio aluno acerca do seu papel protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

Na autoavaliação, quem emite o juízo de valor sobre o que se é examinado é o próprio objeto de avaliação, ou seja, o avaliador é o próprio avaliado. Tal modalidade tem enorme potencial formativo, permitindo que o aluno e organizações tomem consciência das suas potencialidades e limitações, aproximando o processo reflexivo da realidade própria e constituindo um passo importante para o processo de transformação. Segundo Hadji (2001), a autoavaliação visa a desenvolver atividades de cunho metacognitivo, favorecendo a tomada de consciência por parte dos estudantes acerca dos diferentes aspectos e momentos das atividades cognitivas que fazem parte do seu processo de aprendizagem.

Entende-se por autorregulação da aprendizagem a capacidade do sujeito para “[...] gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos” (PERRENOUD, 1999b, p. 96). Assim, dá-se ênfase à participação do aluno em todas as etapas da construção do conhecimento.

A possibilidade de a autoavaliação desenvolver a metacognição, a autorregulação, corrobora a ideia de que não cabe somente ao professor o papel de avaliar o processo de aprendizagem, os alunos também devem se sentir responsáveis pela avaliação de sua progressão.

Embora carregue consigo a possibilidade de uma maior autonomia do aluno acerca do seu processo de aprendizagem, há que se ressaltar a importância de que esse instrumento seja bem orientado pelo professor, pois, para que de fato se torne eficaz, exige uma postura madura de todos aqueles envolvidos no processo autoavaliativo. Retomando a Espiritualidade Inaciana, percebe-se que nela se encontra aporte para uma orientação mais acertada deste instrumento avaliativo. Assim como Inácio de Loyola destacava a necessidade de uma preparação e tomada de consciência na prática dos Exercícios Espirituais, o mesmo parece apropriado à autoavaliação.

Destaca-se a necessidade do exercício de concentração dos alunos, bem como o estabelecimento das combinações, tendo em vista a preparação e a seriedade de um momento que parte, também, da tomada de consciência e reflexão a partir de pontos preestabelecidos, que tendem a orientar o aluno pelos caminhos trilhados ao longo de todo o processo pedagógico de ensino e aprendizagem. Tais pontos referidos podem ser constituídos pelos critérios, objetivos de aprendizagem, ou mesmo outros aspectos que orientem o aluno a refletir acerca do seu progresso, do seu ritmo e do quanto tal aprendizado teve significado para cada um, tornando possível a transformação pessoal.

A heteroavaliação, ao contrário da autoavaliação, é realizada por outras pessoas ou por uma equipe. O distanciamento do avaliador em relação

ao objeto de avaliação constitui um dos pontos fortes desta modalidade avaliativa, tendo em vista o olhar externo acerca do processo. Assim como a autoavaliação, a heteroavaliação também constitui uma importante modalidade avaliativa, embora necessite, a fim de que possa ter o alcance desejado, uma consonância com os critérios ou objetivos de aprendizagem estabelecidos desde o início do processo de ensino e aprendizagem. Também se faz necessária uma postura aberta à crítica do próprio avaliado acerca das considerações realizadas pelo avaliador.

Na sala de aula, a heteroavaliação constitui uma das práticas mais usuais. Necessariamente, não constitui um problema. Contudo, há que se corrigirem desvios comuns que impedem que tal modalidade avaliativa possa se tornar uma prática exitosa. Há que se destacar a própria relação de poder que perpassa os diferentes envolvidos no processo pedagógico. Uma avaliação jamais poderia constituir um instrumento de poder nas mãos do professor, ou mesmo um instrumento disciplinador. Tais equívocos, não tão incomuns, contribuem para uma equivocada cultura avaliativa. Independentemente do instrumento avaliativo utilizado, sua relevância está justamente na possibilidade de apontar o progresso e corrigir rotas de aprendizagens. Para isso, se faz necessária uma prática avaliativa processual e que forneça *feedback* aos diferentes agentes envolvidos no processo pedagógico.

A coavaliação, embora não constitua uma prática usual em nossas salas de aula, possibilita o exercício reflexivo em grupo, proporcionando o compartilhamento da responsabilidade do processo de aprendizagem com outros, especialmente os colegas, na medida em que constitui um momento em que os alunos podem se auxiliar mutuamente, observando o que cada um fez de inadequado e apontando uma possível solução. Entretanto, assim como apontou-se na autoavaliação e na heteroavaliação, é necessário que as combinações acerca da avaliação sejam expostas, especialmente em relação ao erro. Este deve ser visto como algo natural ao processo de aprendizagem, não como fator negativo, o que contribuirá para uma mudança na cultura da avaliação. É pela coavaliação que os alunos analisam textos que servem de modelo e depois são colocados “[...] em situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planejar ou dividir o trabalho, obter recursos” (PERRENOUD, 1999b, p. 99).

A partir das considerações feitas acerca da avaliação formativa, tomando como inspiração o exemplo dos jogos, a espiralidade do Paradigma Pedagógico Inaciano e, por último, as diferentes modalidades de avaliação possíveis, é importante que o professor tome consciência de que avaliar é uma das etapas do processo de ensino-aprendizagem. Deve ter uma visão crítica acerca das formas de como se pode verificar o progresso e o ritmo de cada aluno acerca dos critérios ou objetivos estabelecidos, lembrando que,

no processo formativo, a preocupação não é com a verificação, com o produto final, e sim com o processo em curso, enquanto ele pode ser orientado.

Evidenciando-se a avaliação como possibilidade formativa e de desenvolvimento do protagonismo, é de extrema importância que os alunos possam participar ativamente dessa etapa de avaliação do processo – a qual, muitas vezes, é temida por eles, já que frequentemente o que lhes é apresentado é somente a avaliação somativa, isto é, a nota do produto final. A avaliação formativa geralmente suscita adesão dos alunos, pois não percebem nela uma ameaça. Portanto, pretende-se com a coavaliação fazer com que os alunos incorporem ao seu estilo de aprender a autorregulação de sua aprendizagem, pois eles não receberão somente a correção do professor, mas passarão a refletir sobre os procedimentos de avaliação, e serão confrontados a formar critérios que visem a melhor avaliar o que foi proposto nas atividades, transformando-se em coavaliadores dos seus processos e dos processos de seus colegas.

Assim, considerando-se tais possibilidades, os valores “negativos” que geralmente são atribuídos à avaliação poderão ser redimensionados, pois professor e aluno passariam a adotar novas posturas, contribuindo para a ruptura com o modelo avaliativo tradicional, através do compartilhamento de responsabilidades e ressignificação da aprendizagem. Com isso, possibilita-se um salto em relação ao aprender para a vida.

4. PRINCÍPIOS DE UMA AVALIAÇÃO INTEGRAL

Tendo-se perpassado os conceitos de Educação Integral, avaliação por competências e a avaliação integral, o decorrente capítulo trará uma abordagem de alguns dos elementos que pretendem contribuir para a reflexão acerca da prática avaliativa integral. Não se objetiva a apresentação de exemplos de instrumentos avaliativos prontos, mas sim estabelecer alguns pontos que poderão contribuir para uma construção mais próxima ao que se compreende por avaliação integral.

Avaliar é aferir em que medida um processo ou um estado de coisas está de acordo com o planejado, esperado ou desejado. No caso da avaliação integral e, por sua vez, de competências, o foco está no desenvolvimento (processo) e na posse (estado de coisas), por parte dos alunos, das competências que a escola espera que aprendam. Assim, o foco está na comparação da efetiva aprendizagem dos alunos com as expectativas que a escola tem acerca dessa aprendizagem.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, o professor deve ter a crítica sobre o impacto que, de fato, causa no processo de ensino e aprendizagem. Este constitui um dos deveres implícitos à docência. Segundo Hattie (2017, p. 14), o grande desafio é tornar visíveis o ensino e a aprendizagem. O mesmo autor postula acerca da necessidade de o professor conhecer e dominar múltiplas estratégias de ensino e aprendizagem. Destaca a necessidade de se criarem espaços de trocas, estabelecidas pela confiança, bem como, do compartilhamento dos objetos de aprendizagem pelos alunos.

O ensino e a aprendizagem visíveis ocorrem quando há uma prática deliberada destinada a obter o controle sobre o objetivo, quando há *feedback* fornecido e recebido e quando há pessoas ativas e apaixonadas envolvidas (professores, alunos, pares) participando no ato da aprendizagem. Trata-se de professores vendo a aprendizagem através dos olhos dos alunos, e de alunos vendo o ensino como chave para sua aprendizagem contínua. (HATTIE, 2017, p. 14)

Uma das ideias centrais defendidas pelo autor refere-se não somente a tornar a *aprendizagem do aluno visível aos professores*, mas também a tornar o *ensino visível aos alunos*, de modo que eles aprendam a se tornar seus próprios professores, autorregulando sua aprendizagem. Partindo de uma pesquisa minuciosa, Hattie (2017) pontua que, com frequência, o desenvolvimento profissional do professor prioriza o ensino e não a aprendizagem. Destaca que o foco precisa ser deslocado do ensino para a aprendizagem, defende a necessidade de os professores compreenderem como os alunos aprendem, para então tomar decisões acerca das estratégias pedagógicas.

No entanto, pôr em prática a noção de “como os alunos aprendem” exige que os professores encarem a aprendizagem a partir do olhar dos alunos. Para tanto, como bem lembra o autor, precisamos de muitos métodos de avaliação (formal e informal), assim como também ouvir os diálogos e questionamentos dos alunos, que nos fornecem evidências de como estão pensando e aprendendo. “Os professores precisam utilizar métodos baseados em evidências para informar, mudar e apoiar essas avaliações sobre os seus efeitos” (HATTIE, 2017, p. 14).

4.1 AVALIAÇÃO DE IMPACTO

Considerando as funções da avaliação expostas anteriormente, ressalta-se a importância da avaliação perpassando todo o processo. A exemplo disso, caso se queira perceber o tamanho do impacto que o professor obtém sobre o processo formativo do aluno, será preciso estabelecer um ponto de corte, ou seja, estimar o quanto cada aluno conhece do conteúdo,

antes mesmo de realizar qualquer intervenção pedagógica. Dessa maneira, poderá mensurar a eficácia das estratégias pedagógicas, pois conhecer o que o aluno sabe sobre o tema a ser estudado ajudará a estabelecer um planejamento mais aproximado da realidade do aluno.

O ato de ensinar pressupõe intervenções que garantam mudanças cognitivas no aluno. Desta maneira, Hattie (2017, p. 15) destaca a importância de se conhecer o que o aluno já sabe sobre o assunto. Assim, a partir de uma consciência dos objetivos de aprendizagens estabelecidos, saber-se-á quando o aluno está progredindo e, mesmo, se está sendo bem-sucedido em relação à aquisição do objetivo. O conhecimento prévio de cada aluno contribui para o estabelecimento de estratégias significativas e a oferta de *feedbacks*. Soma-se a isso a contribuição em termos de uma formação comprometida com a autonomia do aluno.

O ato de ensinar envolve um professor que conheça uma variedade de estratégias de aprendizagem com as quais possa ajudar os alunos quando estes parecerem não entender; possa proporcionar direção e reorientação em termos do conteúdo sendo aprendido e, portanto, maximizar o poder de *feedback*, e que também tenha a habilidade para “sair do caminho” quando a aprendizagem estiver progredindo na direção de critérios de sucesso. (HATTIE, 2017, p. 15)

Os documentos do Projeto Horizonté 2020 ampliam a avaliação, explicitando duas modalidades avaliativas: a de processo e a de impacto. Através da primeira, observa-se o quanto as inovações propostas nas atividades educativas de fato estão surtindo efeito sobre a formação dos alunos. A partir do desenho de um projeto avaliativo estabelecido, avalia o quanto este vem sendo impactante sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esse modelo avaliativo corrobora as ideias de Hattie também ao reafirmar a importância da avaliação processual. Nesta lógica, a avaliação processual permite, através de evidências e observação sistêmica, contrastar o desenho inicial das estratégias e a sua realização (AMOR et al., 2017, p. 32).

A bibliografia estudada remete à importância de se ter clareza em relação aos pontos de corte, ou seja, o ponto de partida de qualquer processo de ensino e aprendizagem, ou mesmo, dos processos de inovação na educação e dos objetivos que se desejam alcançar. A clareza desses dois pontos permite a avaliação do progresso, considerando as intervenções propostas.

Em relação aos objetivos de aprendizagem propostos ou ponto de chegada do processo desenvolvido, em se tratando da formação dos alunos, precisa-se levar em consideração o seu alinhamento com a visão e a missão da instituição educacional em questão. A clareza desta missão, quando compartilhada por todos, potencializa os resultados esperados.

Procurando garantir mais objetividade ao processo avaliativo, a RJE explicita as categorias de impacto das estratégias sobre a formação dos alunos. Tais categorias ajudam a mensurar os diferentes graus de complexidade dos conteúdos, habilidades, competências, considerando ainda os impactos a médio e longo prazos na aprendizagem, marcos mentais e conduta dos alunos (AMOR et al., 2017, p. 40).

O marco relacionado ao comportamento faz alusão às transformações na conduta ou na capacidade de cada aluno autorregular-se. Neste, evidencia-se a capacidade do aluno de fazer algo diferente de como havia feito previamente. Embora não se possam perceber resultados de maneira direta, podem-se encontrar evidências através dos produtos, ou seja, através da maneira como os alunos são, escrevem ou realizam o que se propõem a realizar.

O marco mental refere-se à configuração do nosso sistema operativo. Compreende a codificação do nosso sistema de crenças e valores que condicionam a experiência que temos de nós, dos demais e do mundo. Já o marco da aprendizagem incorpora os impactos que são resultado da experiência e que se adquirem através da prática, da observação ou da nossa adaptação à realidade.

A definição dessas categorias de impacto contribui tanto para o planejamento das estratégias formativas como no processo avaliativo. Por estabelecerem diferentes graus de complexidade, tendem a contribuir para uma educação que rompa com a superficialidade, permitindo o estabelecimento de objetivos de aprendizagem ou competências nos diferentes graus de complexidade.

Em relação à formulação dos objetivos de aprendizagem ou indicadores de avaliação, os diferentes marcos permitirão que cada professor considere diferentes graus de proficiência, oportunizando àqueles alunos que assim desejarem desafios cada vez maiores.

Além dos marcos referidos, percebe-se que o processo estabelecido entre o ponto de corte e a chegada, com o êxito do objetivo proposto, há que se ter muita clareza em relação aos fins que se propõem no aspecto formativo.

Assim, considerando os marcos referidos e os objetivos de aprendizagem ou competências estabelecidas, faz-se sempre necessária a avaliação em relação à pertinência dos diferentes processos, bem como do seu alinhamento com a missão e a proposta educativa da instituição.

No capítulo inicial, ao apontar para a conceituação de Educação Integral, ela foi caracterizada a partir de sua correlação com uma concepção de mundo, uma cosmovisão. Assim, caso se queira uma efetiva formação de competências, precisa-se ter clareza dos objetivos propostos e do quanto estão alinhados à missão da instituição em que se trabalha. Dessa maneira, a

parte introdutória do trabalho constitui um suporte conceitual que permite ampliar o referido conceito de Educação Integral, a partir da compreensão da missão educativa da Companhia de Jesus. Assim, destaca-se a necessidade de ressaltar alguns pressupostos estabelecidos pela Rede Jesuíta de Educação, RJE. Através do Projeto Educativo Comum (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016), todos os colégios constituintes da RJE são chamados à formação de pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas. Assim, postulando acerca da avaliação, considerando todos os conceitos clareados até este ponto, pretende-se, a seguir, estabelecer uma reflexão sobre questões relacionadas a como avaliar o impacto das nossas ações pedagógicas e formativas, também no que se refere à formação dessas pessoas.

4.2 FUNDAMENTAÇÃO DOS 4 CS

O Projeto Educativo Comum (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016) estabelece como finalidade do currículo escolar a formação de pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas. Tais conceitos expressam uma síntese de todo um trabalho que há muito vem sendo realizado pela Companhia de Jesus em termos de uma atualização da Pedagogia Inaciana aos tempos atuais. Tendo em vista os desafios do contexto atual, as características destacadas constituem uma chave de leitura que desafia o realinhamento da prática pedagógica dos Colégios Jesuítas.

Com esse propósito, a RJE vem somando esforços na renovação das práticas pedagógicas e buscando, nas práticas inovadoras, um caminho que, sem perder a essência daquilo que é próprio da missão, pretende um salto na formação de homens e mulheres para a sociedade do século XXI. Destaca-se, ainda, o esforço na reformulação das práticas avaliativas, provocando uma nova cultura avaliativa que esteja comprometida com a formação integral dos alunos.

Neste intuito, considera-se de fundamental importância a clareza acerca das características em questão. A definição de pessoa consciente, competente, compassiva e comprometida contribuirá para que não haja ruídos na compreensão e oportunizará maiores condições para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que apontem para esse fim. Com a definição de cada pessoa, pretende-se ainda o estabelecimento de palavras-chave pelas quais se poderiam resumir as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, a fim de garantir o êxito formativo. Essas mesmas palavras podem se desdobrar em indicadores que favoreceriam o planejamento das estratégias pedagógicas e formativas, além de constituírem a base de todo o processo avaliativo.

Como referido anteriormente, objetiva-se a mensuração do impacto das intervenções pedagógicas sobre o processo formativo dos alunos. Para

tanto, há que se estabelecer o ponto de corte e os objetivos que se pretendem alcançar ao final do processo. Nessa mesma lógica, tendo em vista a centralidade da formação de pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas, percebe-se nessas características a oportunidade conceitual para a fundamentação, tanto do ponto de partida como o de chegada, ou seja, que tais conceitos sirvam de subsídio para o estabelecimento do ponto de corte, bem como dos objetivos pretendidos. No formato de indicadores de impacto, as características podem ser aferidas antes do início da intervenção pedagógica, ao longo e ao final do processo, possibilitando, através de diferentes evidências e instrumentos avaliativos, mensurar o grau de impacto obtido.

4.2.1 PESSOA CONSCIENTE

A pessoa consciente se dá conta do que sucede consigo, com os outros e no seu entorno. Possui critérios para valorar o que se passa nos diferentes contextos. Dessa maneira, destacam-se as habilidades de auto-crítica, empatia, integridade, pressuposição de complexidade, perseverança, autoeficácia e resiliência. Segundo Informe Final (AMOR; ARAGAY; NAVARRO, 2017), a partir da definição em questão, pressupõem-se os seguintes impactos:

- um aluno que aprende a conhecer-se (fortalezas, debilidade, inquietudes etc.);
- um aluno que gerencia o desconhecido, a insegurança e a incerteza;
- um aluno que valora que o que aprende na escola é útil para a vida;
- um aluno que crê que as competências se podem aprender;
- um aluno que aceita que existem diversas maneiras de fazer as coisas;
- um aluno que gosta de ler.

4.2.2 PESSOA COMPETENTE

Por definição, entende-se uma pessoa competente aquela capaz de criar, entender e utilizar o conhecimento e as habilidades para viver em seu próprio contexto, transformando-o a partir de competências instrumentais, interpessoais e sistemáticas (AMOR; ARAGAY; NAVARRO, 2017).

Resolução de conflitos, pensamento analítico, esforço, automotivação e gestão por objetivos são habilidades que constituem a pessoa competente. Por sua vez, tais habilidades se desdobram nos impactos esperados (AMOR; ARAGAY; NAVARRO, 2017):

- um aluno que realiza a gestão de seus objetivos de aprendizagem;
- um aluno que transfere as suas aprendizagens para a vida real;
- um aluno que sabe solucionar problemas da vida real;
- um aluno que pensa eficazmente (resolve problemas, toma decisões, analisa reflexivamente, pensa criticamente e sintetiza ou gera ideias).
- um aluno que se pergunta pelo propósito de uma atividade antes de iniciá-la;
- um aluno que sabe conceituar e ordenar seu pensamento.

4.2.3 PESSOA COMPROMETIDA

Compreende a pessoa que conduz a sua vida na perspectiva da melhoria e da transformação do mundo, seja no âmbito social como ambiental. Destaca-se pelas habilidades sociais e relacionais, integridade, comunicação, respeito e trabalho em equipe. Destas habilidades desdobram-se os impactos (AMOR; ARAGAY; NAVARRO, 2017):

- um aluno que crê que em equipe se aprende mais e melhor;
- um aluno que crê que aprender é uma atividade coletiva;
- um aluno que trabalha com e para os demais;
- um aluno que crê que a diversidade é uma riqueza;
- um aluno que sabe assumir responsabilidades dentro da equipe;
- um aluno que valoriza dar a opinião sobre o que lê.

4.2.4 PESSOA COMPASSIVA

Pessoa compassiva se define pelo olhar aberto ao seu entorno a partir de sua experiência. Possui a sensibilidade em relação às situações opressoras e se deixa afetar, indignar e solidarizar com a pobreza, sofrimento e injustiça. Destaca-se pelas habilidades da solidariedade, empatia, busca do bem comum e sensibilidade. Das habilidades destacam-se os seguintes impactos (AMOR; ARAGAY; NAVARRO, 2017):

- um aluno que se interessa pelo outro e pelo seu ambiente;
- um aluno que admira Jesus como modelo de vida;
- um aluno que reconhece no projeto do evangelho um ideal justo e possível;
- um aluno sensível ao mundo que o rodeia;
- um aluno que se comove com a dor e as necessidades de seu ambiente mais próximo.

Uma vez expostas as definições, habilidades e impactos esperados em cada uma das quatro pessoas destacadas no referido documento da RJE,

destacam-se as suas potencialidades como ferramenta para a reflexão acerca do fazer pedagógico alinhado às necessidades formativas das competências do século XXI. Com certeza, o estudo exposto pelo documento não esgota o assunto e, além das já destacadas, cada definição de pessoa poderia se desdobrar em ainda mais habilidades.

Destarte, percebem-se nessas caracterizações os elementos que possibilitarão a abertura do debate pedagógico. A assimilação desses conceitos favorecerá um novo fazer pedagógico e avaliativo. Além do mais, as habilidades destacadas corroboram o modelo educativo e avaliativo integral. Agregando à reflexão, ambas as habilidades contribuirão para a mudança dos paradigmas educacionais.

4.3 DIMENSÕES COGNITIVA, SOCIOEMOCIONAL, ESPIRITUAL-RELIGIOSA

Concluindo o capítulo dos “Princípios da avaliação integral”, destaca-se a necessidade de uma reflexão acerca das dimensões da pessoa. Considerando a construção teórica desenvolvida neste trabalho, enfatiza-se a impossibilidade de uma avaliação integral que não perpassa a pessoa como um todo. Embora se possam destacar muitas outras dimensões, a abordagem teórica deste trabalho alinha-se às dimensões cognitiva, socioemocional, espiritual-religiosa, compartilhando, assim, do Projeto Educativo Comum da RJE, que pontua a necessidade de uma avaliação que perpassa as três dimensões.

Os sistemas de avaliação nas escolas da RJE contemplam tanto o aspecto cognitivo (intelectual) quanto o socioemocional e o espiritual-religioso. Há que se ter clareza sobre as competências e habilidades a atingir em cada uma dessas dimensões, assim como de meios e instrumentos para avaliar o desenvolvimento dos estudantes em cada etapa da vida escolar. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 51)

4.3.1 DIMENSÃO COGNITIVA

A compreensão correta da dimensão cognitiva compreende um dos pressupostos para a constituição do processo de ensino e aprendizagem. Quando não bem entendida, essa dimensão pode ser associada a uma forma mecânica de ensino, no qual os alunos aprendem por repetição sistemática, memorizando datas e conceitos. Por vezes, a impressão é de que os recursos do cérebro são usados apenas para reter informações necessárias para determinadas situações, sem, no entanto, ter a compreensão dessas informações, refletir a respeito, relacioná-las a outras já conhecidas e utilizá-las em contextos diferenciados.

Na verdade, a educação cognitiva é exatamente o contrário. Está ligada à construção do conhecimento, do pensamento crítico e reflexivo; assunto que vem sendo debatido há alguns anos, na tentativa de melhorar a qualidade e a eficiência do ensino e da aprendizagem. Segundo o *Mapa de Aprendizajes de la Formación Integral* (MAFI), Red Educacional Ignaciana (REI), a dimensão cognitiva é associada ao desenvolvimento do pensamento metacognitivo, crítico, criativo e proativo.

O pensamento metacognitivo pressupõe o desenvolvimento de habilidades, como a autonomia no processo de aprendizagem, mediante a autorregulação desse processo. Também exige a habilidade de tomada de consciência do aluno em relação às suas capacidades e limitações, além de implicar ações do pensamento para tornar efetivas as aprendizagens. A metacognição corresponde à habilidade do *aprender a aprender*, ou seja, adquirir, elaborar e produzir conhecimento, bem como a avaliação da efetividade das próprias ações para este fim. Segundo o Mapa de Aprendizajes para la Formación Integral (MAFI), o seu desenvolvimento permitirá aos alunos “[...] descobrir experiências em suas próprias aprendizagens, ser perseverantes na aprendizagem, potencializar suas próprias capacidades e ser sensíveis às qualidades e capacidades que os demais possuem”. (RED EDUCACIONAL IGNACIANA, 2011).

O pensamento crítico pressupõe as habilidades relacionadas à compreensão crítica de si mesmo e do seu ambiente, fundamentando seus juízos e argumentos. Tendo como princípio os valores humanos e cristãos, que seja capaz de uma postura ética no discernimento pessoal e social. Essa habilidade permite ao aluno o acesso e a análise das informações, fundamentando suas decisões e crenças (RED EDUCACIONAL IGNACIANA, 2011). Por fim, a metacognição relaciona-se ao pensamento criativo, por meio do pensamento e expressão divergente; da originalidade, possível pelas ideias e propostas inovadoras pertinentes aos problemas pessoais e sociais; além do empreendedorismo, que torna possível dar vazão às iniciativas a serviço dos projetos pessoais e sociais.

Atualmente, por meio de pesquisas no campo de Ciências Neurológicas, mais especificamente voltadas para a compreensão das estruturas do cérebro humano e sua relação com a aprendizagem, é possível afirmar que as funções cognitivas podem ser aprimoradas e treinadas. Com isso, desde cedo, a criança deve ser colocada diante de situações que propiciem o desenvolvimento de suas funções cognitivas primárias, como o desenvolvimento sensorial, que levará ao desenvolvimento da percepção, da atenção, da memória, do raciocínio, da fala etc.; para depois ocorrer o desenvolvimento das funções mais complexas como a aquisição da leitura e escrita, raciocínio lógico, dedutivo, antecipação e elaboração de estratégias, dentre outros.

O desenvolvimento da metacognição, em suas habilidades constituintes, será possível na medida em que o processo de ensino e aprendizagem reforçar o professor como mediador e investigador do desenvolvimento do processo pedagógico. A partir dessas observações, o professor terá o perfil cognitivo de seus alunos, conhecendo suas habilidades mais desenvolvidas e as menos desenvolvidas. Assim, irá elaborar seu plano de aula baseado no desenvolvimento ou aprimoramento dessas habilidades, sempre incentivando a reflexão crítica, sem dar respostas prontas, mas guiando o aluno de forma que este as busque, procurando diversificar métodos e recursos a fim de garantir as diferentes necessidades presentes no contexto da sala de aula.

4.3.2 DIMENSÃO SOCIOEMOCIONAL

A dimensão socioemocional remete à reflexão acerca da relação do aluno consigo mesmo, com o outro e o mundo. Compreende um convite à reflexão acerca do mundo que cada um constitui, suas inter-relações e correlação com o mundo que habita (RED EDUCACIONAL IGNACIANA, 2011). Na relação consigo mesmo, é preciso que o aluno desenvolva a habilidade de conhecer-se e expressar-se, constituindo interesse em reconhecer e expressar suas emoções, pensamentos e valores, tornando possível sua adaptação ao mundo em mudança.

Na perspectiva da relação com os outros, a dimensão pressupõe o desenvolvimento de relações sadias e construtivas, ampliando a própria perspectiva, para melhor entender e atender os demais. Destacam-se habilidades relacionadas a comunicação, respeito, empatia e colaboração, contribuindo para a vivência de uma vocação a serviço dos outros, numa sexualidade integrada. Pelo exercício da cidadania democrática e participativa, no que se refere à relação com o mundo, a dimensão socioemocional pressupõe atitudes que caracterizem pessoas sensíveis, informadas, responsáveis, solidárias, capazes de transformar o seu ambiente através da convivência respeitosa, justa e fraterna.

4.3.3 DIMENSÃO ESPIRITUAL-RELIGIOSA

A compreensão da dimensão espiritual-religiosa constitui um desafio complexo, tendo em vista o estranhamento de boa parte das pessoas em relação a sua correlação com a Educação. De fato, quando se lança o olhar sobre a realidade educacional, percebe-se que tal dimensão é negada às nossas crianças na medida em que não se propõem estratégias que a trabalhem, de maneira consciente, junto aos alunos. Os motivos que desencadeiam essa realidade são os mais diversos. Contudo, existe uma dificuldade na própria compreensão conceitual da dimensão espiritual-religiosa.

A compreensão da espiritualidade parte, muitas vezes, das experiências que conduzem a pessoa a mergulhar na profundidade do Ser. Dessas experiências surgem questões como: o que estamos fazendo neste mundo? Qual o nosso lugar no conjunto da criação? Como agirmos para garantir um futuro melhor para todos os seres humanos e para a nossa casa comum? O que podemos esperar para além de nossa vida?

Quando, no ser humano, nasce a pergunta pelo sentido das coisas, pelo mundo que ele é, pelo mundo em que ele está, ele abre-se a uma nova experiência; a transcendência rompe com a imanência, desenvolve uma postura de observação, reflexão, interioridade, escuta, através das quais inicia a vida espiritual. A espiritualidade está especialmente presente na possibilidade da hierarquização dos valores, nas decisões, na reflexão profunda sobre a existência e, fundamentalmente, na necessidade que tem o ser humano de tecer um sentido para a sua vida, de ter um bom motivo para continuar vivendo.

Esta dimensão contempla a formação de nossos estudantes, das disposições e habilidades necessárias para deixar-se mover pelo Espírito a fim de conhecer, relacionar-se e seguir a Jesus Cristo, fazendo-lhe como membros da comunidade da Igreja e experimentando, agradecidamente, como filhos e filhas amados por Deus e, por Ele, livres para amar e servir. (RED EDUCACIONAL IGNACIANA, 2011)

No intuito de apontar caminhos que lancem luzes sobre as nossas práticas, evidencia-se a dimensão espiritual-religiosa em suas duas especificidades, a espiritual e a religiosa. A Espiritualidade compreende um compromisso com a transcendência, o que provoca maior aproximação com o sentido das coisas. A religiosidade, por sua vez, participa dessa mesma provocação, diferindo-se, no entanto, na medida em que desencadeia uma vivência comprometida com determinadas práticas das Religiões.

A natureza aberta da espiritualidade possibilita que a mesma perpassa qualquer proposta pedagógica, mesmo quando contextualizada num espaço laico. A religiosidade, por sua vez, por vezes comprometida com uma identidade confessional, pode ser abordada como conhecimento das diferentes religiões, contribuindo para uma cultura de tolerância e diálogo religioso.

Quando se trata de colégios confessionais, tanto a espiritualidade como a religiosidade abrangem a realidade de muitos projetos existentes nas instituições. Contudo, pautados pela conceituação proposta, não há como negar a pertinência dessa dimensão da pessoa, fazendo-se necessária a sua abordagem, mediante estratégias pedagógicas conscientes e propositivas, a fim de garantir o espaço para o seu sólido desenvolvimento, tendo em vista a Educação e a avaliação integral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de repensar a Educação pressupõe uma reflexão acerca da visão de pessoa e de mundo que constitui o imaginário de nossa sociedade. Reafirmando-se a Educação Integral como modelo educativo, entende-se que esta será capaz de responder aos anseios de uma sociedade prenhe pela mudança. A cultura líquida e descartável, enraizada na sociedade, exige uma postura crítica-reflexiva de todos, possibilitando uma análise que parta de olhares acerca da complexidade da sociedade.

A cosmovisão e a antropologia que perpassam a Espiritualidade e a Pedagogia Inaciana apontam para um olhar mais esperançoso acerca do ser humano. Fruto da experiência de Inácio de Loyola, faz-se um resgate da pessoa em sua integralidade. O apostolado educacional da Companhia de Jesus constitui uma Tradição que lança luzes sobre a realidade educacional atual. Dessa maneira, o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI) constitui um importante instrumento para a qualificação dos processos pedagógicos.

Os cinco momentos do PPI – contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação – garantem maior dinamicidade ao planejamento das aulas, possibilitando uma compreensão pedagógica que rompa com a segmentação do conhecimento, ou mesmo do pensamento linear, pela espiralidade. Tal dinâmica proposta pelo PPI possibilitará ao professor e ao aluno a maior significação do conteúdo estudado e a garantia da horizontalidade e da verticalidade no processo de ensino e aprendizagem. Essa conquista torna-se possível na medida em que professores e alunos passem a contextualizar os conteúdos a partir da realidade do mundo que são e em que estão; pelo uso da imaginação e dos sentidos, o maior envolvimento acerca do que estudam; pela reflexão de atribuir maior significação ao que foi experienciado, relacionando o conteúdo com a realidade pessoal e coletiva; na ação a possibilidade de incorporar todas as modificações pessoais, dispondo-se ao serviço dos outros; e pela avaliação, as bases para que se perceba o erro como possibilidade de crescimento.

A Tradição Jesuíta constitui um pressuposto para a compreensão de um conceito de Educação Integral que rompa com modismos, afirmando o protagonismo do aluno diante da realidade que o abarca. Propõe-se a redefinição do conceito de Educação Integral a partir do papel da pessoa como corresponsável pela construção de uma sociedade mais comprometida com os valores do Evangelho.

A inovação social permitirá romper com a inércia que impede o surgimento de estratégias que respondam ao mundo em constante transformação. Incorporado pela concepção pedagógica, o conceito de inovação

social possibilita uma postura aberta à realidade e comprometida com os desafios de uma sociedade líquida e descartável.

Entrelaçada ao conceito de Educação Integral está a concepção de avaliação que permita ao aluno a instrumentalização necessária para que se torne responsável pelo seu processo de aprendizagem, identificando suas potencialidades e fragilidades, autorregulando-se diante do complexo contexto do século XXI, do qual emerge a necessidade da competência do aprender a aprender.

A construção de um novo modelo pedagógico exigirá uma abertura em relação ao despojar-se das práticas descontextualizadas. Afirmar a necessidade de uma Educação que trabalhe a formação de competências exigirá que se pergunte pelas situações com que os alunos se depararão na sociedade que os espera. Certamente, será necessário o compartilhamento de responsabilidades, permitindo que professor e aluno firmem parceria no processo de ensino e aprendizagem, adotando a postura de investigação acerca das melhores estratégias ou recursos a serem utilizados em aula.

O trabalho por projetos pode contribuir para a constituição de práticas inovadoras capazes de romper com a segmentação dos diversos componentes curriculares. Através de situações-problema adequadas, o aluno poderá entrelaçar diferentes conceitos, constituindo uma verdadeira rede de conhecimentos e de colaboração com os demais.

Também será necessário o rompimento do círculo fechado de se preparar os alunos para a etapa de ensino seguinte. É necessário que o foco de um Ensino Médio esteja mais nas competências que o aluno deverá desenvolver para a vida do que para melhorar seu desempenho em provas de qualificação, ou mesmo da preparação para o próximo nível educacional.

Quando não se sabe onde se quer chegar, qualquer caminho serve. Essa máxima contrapõe a emergência do século XXI, que exige uma postura mais propositiva e assertiva quanto às novidades metodológicas e ao uso dos recursos disponíveis. Para tanto, há que se ter clareza de onde se quer chegar, a fim de que se possa discernir acerca dos caminhos a serem trilhados. A RJE, em comunhão com a Tradição do apostolado educacional da Companhia de Jesus, estabelece a formação de pessoas conscientes, compassivas, competentes e comprometidas. Que todas as competências a serem desenvolvidas propositivamente nas estratégias pedagógicas estejam alinhadas com essa finalidade.

Acredita-se que, ao se considerar as dimensões cognitiva, socioemocional, espiritual e religiosa, o modelo educacional tenderá a um olhar mais integrador da pessoa. À medida que se alcance a maior compreensão das definições de pessoas e das dimensões referidas, surgirão mais estratégias que desencadeiem a sua formação e, pela avaliação integral, constituam-se

processos pelos quais emergem evidências que corroborem o êxito das estratégias pedagógicas utilizadas e sua relação com o impacto na aprendizagem e na formação dos alunos.

REFERÊNCIAS

AMOR, Miguel; ARAGAY, Xavier; NAVARRO, Marc. **Informe final de la evaluación de impacto de la experiencia piloto de la nueva etapa intermedia-ria**. [S.l.]: Jesuítas Educació, 2017. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/informe-final-cast-web.pdf>. Acesso em: 1º dez 2017.

AMOR, Miguel et al. **Evaluamos la primera experiencia piloto: 35 factores para calibrar el cambio educativo**. [S.l.]: Jesuítas Educació, 2017. Disponível em: <<http://h2020.fje.edu/wp-content/uploads/2017/03/Q9-CAST-WEB.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

ARAGAY, Xavier et al. **Definimos el modelo pedagógico: 37 pilares para fundamentar el cambio educativo**. [S.l.]: Jesuítas Educació, 2016. Disponível em: <<http://pedagogiaignaciana.com/Documentos/Documento/DocumentoLista.aspx?BusquedaAvanzada=true&PalabraBuscar=Definimos%20el%20modelo%20pedag%C3%B3gico:%2037%20pilares%20para%20fundamentar%20el%20cambio%20educativo&TipoDocumentoBuscar=0&IdiomaBuscar=0&CategoriaTematica=0&CategoriaCaracter=0&NivelesEducativos=0&PadresGenerales=0&DebeContenerTodas=False&IdAutor=0>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

CHARLOT, Bernard. Professores, alunos, escola, saber: relações atravessadas pela contradição. [Entrevista cedida a Helena Beatriz Mascarenhas]. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 39, p. 15-35, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1526/1432>>. Acesso em: 13 fev. 2018.

CODINA, Gabriel. Mensagem ao Seminário. In: VÁSQUEZ TAPIA, Alberto (Org.). **Dez anos das características da educação jesuíta**. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.

COLSING, E. F. **Sistema de avaliação de competências do Programa SESI educação do trabalhador: primeiro relatório**, 2004. Brasília: UNESCO: SESI/DN, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000032.pdf>>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2018.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **Nossos colégios hoje e amanhã**. São Paulo: Loyola, 1980.

FEDERACIÓN LATINOAMERICANA DE COLEGIOS DE LA COMPAÑIA DE JESÚS. **Retos y fines de la Pastoral Educativa Escolar Ignaciana, em los colégios de la Compañía de Jesús em Latinoamérica.** Santiago: FLACSI, 2016. Disponível em: <<http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2017/06/RETOS-Y-FINES-DE-LA-PASTORAL-EDUCATIVA-ESCOLAR-IGNACIANA-2017.pdf>>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2018.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores:** como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JESUÍTES Educació presenta un nuevo modelo pedagógico para sus colégios. **Jesuites Catalunya.** Barcelona, 2013. Disponível em: <https://www.jesuites.net/es/jesu%C3%AFtes-educaci%C3%B3-presenta-un-nuevo-modelo-pedag%C3%B3gico-para-sus-colegios>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

KLEIN, Luiz Fernando. **Cartilha do PPI.** [S.l.]: Centro Virtual de Pedagogia Inaciana, 1994. Disponível em: <www.pedagogiaignaciana.org/GetFile.aspx?IdDocumento=1573>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.

_____. Pedagogia Inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada. In: ENCONTRO DE DIRETORES ACADÊMICOS DE COLÉGIOS JESUÍTAS DA AMÉRICA LATINA, 2., 2014, Quito (Cumbayá). [Anais...]. São Tiago (Chile): FLACSI, 2014. Disponível em: <<http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2014/09/PedInacOrigemConfig18set14.pdf>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.

LALUNA, M. C. M. C.; FERRAZ, C. A. Finalidades e função da avaliação na formação de enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem,** Brasília: Scielo, v. 60, n. 6, p. 641-5 nov./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2670/267019609005.pdf>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

LENGEL, Jim. **Qual seu sonho de Educação 3.0?** São Paulo: PORVIR, 2012. Disponível em: <<http://porvir.org/qual-seu-sonho-de-educacao-3-0/>>. Acesso em: 8 de dezembro de 2017.

LOWNEY, Chris. **Liderança heroica:** as melhores práticas de uma Companhia que há 450 anos vem mudando o mundo. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2004.

LOYOLA, Inácio. **Oração de Santo Inácio de Loyola.** [S.l.]: Jesuítas.com, 2017. Disponível em: <<http://www.jesuítasbrasil.com/newportal/institucional/santo-inacio-de-loyola/>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 1995.

MACEDO, Lino de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução Cláudia Schilling; Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MCGONIGAL, Jane. **Jogando por um mundo melhor**. Califórnia: Youtube, 2010. 20min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=1195&v=dE1DuBesGYM>. Acesso em: 25 jan. 2017.

MIRANDA, Margarida. **A Ratio Studiorum e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa moderna**. Lisboa: Colégio Pedro Arrupe, 2011. Disponível em: <<http://www.colégiopedroarrupe.pt/projeto-educativo/pedagogia-inaciana/10>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2017.

MOÇO, Anderson. Como trabalhar com projetos? São Paulo: **Nova Escola**, abr. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/424/14-perguntas-e-respostas-sobre-projetos-didaticos>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2017.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NUNES, Cesar. Avaliação em escolas inovadoras. In: [Organização] Fundação Roberto Marinho, Canal Futura; Anna Penido [et al]. **Destino: educação: escolas inovadoras**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

EL P. PETER-HANS KOLVENBACH, S. J. y la educación 1983-2007: Selección de escritos. Bogotá: ACODESI, 2009. Disponível em: <http://acodesi.org.co/es/images/Publicaciones/pdf_libros/El-P.-Peter-Hans-Kolvenbach,-S.J.-y-la-Educacion-1983-2007.pdf>. Acesso em: 12 de novembro de 2017.

PENIDO, Anna. Escolas em (re)construção. In: [Organização] Fundação Roberto Marinho, Canal Futura; Anna Penido et al. **Destino: educação: escolas inovadoras**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999b.

RAMAL, Andrea Cecilia. Carta de Santo Inácio de Loyola a um educador. **Revista Itaici**, São Paulo, n. 48, p. 5-11, 2002.

RED EDUCACIONAL IGNACIANA. **Mapa de aprendizajes para la forma-**

ción integral. Santiago: Colegio San Ignacio. 2011. Disponível em: <http://www.colegiosanignacio.cl/media/cms_page_media/306/MAFI%20N11_7dR9N4y.pdf>. Acesso em: 18 de janeiro de 2018.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **PEC:** Projeto Educativo Comum. São Paulo: Loyola, 2016.

RODRIGUES, Francisco. A Formação Intelectual do Jesuíta: leis e factos, 1917. In: ROSA, Tereza Maria Rodrigues da Fonseca. A Matriz Pedagógica Jesuíta e a Sistemática Escolar Moderna. **História da Educação (On-Line)**, Santa Maria. v. 21. n. 53. set-dez, 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/71138/pdf>>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018.

SHUDO, Regina. **Sala de aula e avaliação:** caminhos e desafios. São Paulo: Educacional, 2005. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/articulistas/ou-trosEducacao_lista.asp?artigo=regina0001>. Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

SINGER, Helena. Educação Integral como inovação social. In: [Organização] Fundação Roberto Marinho, Canal Futura; Anna Penido et al. **Destino:** educação: escolas inovadoras. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.



RENATA DA SILVA MARQUES

“Show Musical Anchieta”: Espaço de Formação Integral

1. INTRODUÇÃO: ABREM-SE AS CORTINAS

O Colégio Anchieta, ao longo dos seus 129 anos como colégio da Rede Jesuíta de Educação (RJE), tem como proposta uma formação que visa à excelência humana e acadêmica. Uma educação cristã e humanizada, que destaca o valor do ser humano como pessoa autônoma, consciente e responsável por meio de práticas solidárias e transformadoras de convivência.

Inspirada na experiência dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola (ESCRITOS..., 2000), fundador da Companhia de Jesus, a Pedagogia Inaciana propõe um processo educativo comprometido e reflexivo, tendo como proposta um paradigma desafiador: Contexto, Experiência, Reflexão, Ação e Avaliação.

Essa proposta traduz a vontade de Inácio de educar homens e mulheres para os demais. O Colégio Anchieta, inicialmente conhecido como Colégio dos Padres, iniciou sua história em 13 de janeiro de 1890, em Porto

Especialista em Educação Jesuítica: aprendizagem integral, sujeito e contemporaneidade pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS (2018); Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (2015); Especialista em Educação Infantil pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS (2018). Atuou como pesquisadora no Departamento de Estudos Básicos na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS junto ao professor Jaime José Zitkoski com estudo voltado aos Movimentos Sociais e Educação Popular no atual contexto da América Latina (2013). Atua na área de educação básica no Colégio Anchieta, principalmente na educação infantil. É professora representante do Infantil B.

Alegre. Hoje, a Instituição é conhecida como referência de ensino privado na capital gaúcha, atendendo aproximadamente três mil alunos entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, contando com cerca de 400 colaboradores acadêmicos e administrativos.

O projeto pedagógico da Instituição está fundamentado no humanismo social-cristão, a partir do Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI). Visando à Formação Integral do ser humano em todas as suas dimensões, o Colégio Anchieta oferece em seu currículo uma educação inovadora, baseada na tradição jesuíta.

A Instituição foi a base da minha formação humana e acadêmica e, hoje, segue contribuindo no meu desenvolvimento enquanto profissional. Ao longo do caminho que percorri enquanto aluna no Colégio Anchieta, no contraturno participei de atividades culturais e artísticas junto ao Show Musical Anchieta.

O Show Musical Anchieta é um grupo artístico composto por aproximadamente 60 crianças e jovens entre cantores, instrumentistas e dançarinos, todos alunos do Colégio Anchieta. Apresenta em seu repertório estampas do folclore nacional e internacional, temas populares, eruditos e religiosos, através de adaptações que respeitam a integridade das vestes, das danças e melodias originais de cada país ou região. Instrumentos de corda, teclas, sopro e percussão, além do canto e da dança, fazem particularmente do Show Musical Anchieta um espetáculo à parte. (COLÉGIO ANCHIETA, 2018, p. 1)

2. OS MOTIVOS DA PESQUISA

A motivação deste artigo está em buscar fazer memória afetiva da minha trajetória de formação, articulando os princípios e valores da proposta da Educação Jesuíta, para poder sustentar a hipótese acerca dos processos formativos proporcionados pelo Show Musical Anchieta e o quanto essa formação contribuiu para me tornar a pessoa que sou hoje. Na época, não percebia o quanto estava crescendo como pessoa participando do grupo, e hoje sou muito grata a tudo que vivenciei e aprendi graças à oportunidade de fazer parte dessa grande família que é o Show Musical. Digo família porque é exatamente assim que os membros se sentem: pertencentes a uma família. As características do grupo, como o vínculo, a identidade e o espaço afetivo, são marcantes e movem todos os envolvidos. O Show Musical

Anchieta acaba se tornando uma extensão de nossas casas, e, como diz o assessor do grupo, Ir. Celso Schneider: “O Show Musical Anchieta não se explica, se vive”. E foi por inúmeras insistências do Ir. Celso que pude ter essa experiência formativa que levo para minha vida toda.

Esclareço que a minha participação no Show Musical realmente não foi uma escolha vinda da minha família, em um primeiro momento. O Ir. Celso levou o convite até a minha avó, na época professora da Instituição, e a partir de então foi insistindo e trazendo argumentos para o meu ingresso no grupo. Para fazer parte do Show Musical é necessário estar ciente dos compromissos que cada integrante do grupo assume e, fazer parte dessa história nos ensina a termos comprometimento desde muito cedo. Isso significa que cada integrante é muito importante em todos os momentos. Faltar aos compromissos que assumimos significa assumirmos para nós mesmos que não somos importantes para o grupo, logo, não fazemos falta. Após muita conversa e reflexão, minha família e eu aceitamos assumir o compromisso e, sem dúvida, foi a melhor escolha que fizemos. O aprendizado que tive ao longo do período em que participei do grupo é imensurável.

Hoje, enquanto educadora da Rede Jesuíta de Educação, acredito que o educador inaciano é aquele que se encanta, que encontra sentido e sabor na sua ação. É capaz de aprender sempre e, a partir do *MAGIS* (ser mais e melhor naquilo que nos aproxima de Deus, ser mais e melhor para os demais), procura trabalhar em equipe dentro da sua missão enquanto educador. Ao longo de minha caminhada, venho relacionando-me com educadores, famílias e colegas que demonstram esse perfil. Essas trocas ao longo do percurso vêm colaborando para a minha prática, sendo referência marcante na minha caminhada enquanto educadora.

Recordo-me, inclusive, de que para ser selecionada na Instituição na qual atuo hoje passei por entrevistas, dentre elas a entrevista com a psicóloga do Colégio no setor de Recursos Humanos. Durante esse encontro, foi-me solicitado que desenhasse uma pessoa e em seguida eu deveria colocar algumas características acerca da pessoa que escolhi representar, defeitos, qualidades e idade. Relato isso, pois, assim como em outros momentos, essa foi mais uma ocasião marcante para mim na Instituição. Sem pensar duas vezes, representei no meu desenho a Nilva Pinto, coreógrafa do grupo Show Musical Anchieta na época em que participei do conjunto. A coreógrafa atuou ativamente no grupo por mais de quatro décadas. Nilva tornou-se desde muito cedo uma referência para minha formação, ensinando-me valores como disciplina, determinação, garra e o amor em levar a arte aos que não podiam ir até ela. Posso afirmar que a Nilva me ensinou a sempre procurar o meu *MAGIS*, e ensinava isso com sua história e maneira de ser e proceder diante das situações.

Paulo Freire afirma (2002, p. 12) que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. É necessário que essa construção seja feita com os alunos, por meio da troca de conhecimentos, pois não é somente o educador que ensina. De outra forma, desconsideraríamos os saberes e experiências que os estudantes trazem, bem como deixaríamos de reconhecer que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2002, p. 12).

Concordo com o autor por ter vivenciado essa experiência por meio das trocas riquíssimas que tive oportunidade de aproveitar ao longo da minha estada no Show Musical.

O Show Musical, há pouco mais de 50 anos, possibilita a formação cultural e artística de crianças e jovens por meio da música, do canto e da dança. O grupo faz parte das atividades complementares da Instituição – extraplano. Todas as atividades que fazem parte do extraplano são opcionais e são ofertadas na perspectiva da Formação Integral, abrangendo as dimensões comunicativa, cognitiva, afetiva, ética, espiritual, sociopolítica, corporal, estética e artística. Visando a um currículo personalizado, auxilia a qualificação de competências e habilidades individuais.

O curso de especialização em Educação Jesuítica foi organizado em cinco módulos, a partir do PPI. Os módulos remetiam-se aos cinco pilares que fundamentam as instituições educacionais jesuítas: **Contexto** – visa situar a realidade em um contexto ou situar-se nela. Assim, cabe ao educador conhecer o mundo do estudante, ajudando a conhecer o contexto social, político, econômico, cultural e religioso, no qual se desenvolve a ação educativa. **Experiência** – experimentar essa realidade por meio de vivências. A experiência inaciana vai além da compreensão puramente intelectual. Santo Inácio pede que a pessoa toda (mente, coração e vontade) esteja implicada na experiência educativa. As dimensões afetivas deverão estar tão envolvidas quanto as cognitivas, porque, se o sentimento interno não se une ao conhecimento intelectual, a aprendizagem não moverá à ação. **Reflexão** – refletir sobre a experiência. O termo reflexão expressa a reconsideração séria e ponderada de um determinado tema, experiência, ideia, propósito ou reação espontânea, a fim de captar seu significado mais profundo. Portanto, a reflexão é o processo mediante o qual se traz para a superfície o sentido da experiência. **Ação** – agir consequentemente à reflexão. O Paradigma Pedagógico Inaciano ensina que a reflexão está unida indissociavelmente à ação. A ação refere-se tanto a uma decisão levada à prática quanto à reflexão que a precede como uma mudança interior de atitude ou um crescimento pessoal. **Avaliação** – avaliar a ação e o processo anterior todo. O PPI, por

meio da avaliação, ensina a buscar resultados, a que as coisas se façam efetivamente e a que sempre se procure a excelência. Uma revisão de todo o processo (KLEIN, 2015).

Ao longo do curso, foram sendo abordadas diferentes temáticas nos módulos, sempre relacionados aos cinco pilares descritos anteriormente. Hoje, estamos buscando uma Formação Integral e que, muitas vezes, foi abordada ao longo das discussões, dos fóruns e tarefas realizados durante a trajetória. Quando iniciei meus pensamentos acerca do trabalho de conclusão desta caminhada, não pensei duas vezes em resgatar minhas memórias sobre o Show Musical Anchieta. A meu ver, o grupo artístico do Colégio Anchieta é a prova viva de que a Formação Integral existe muito antes de pensarmos e falarmos sobre ela.

Meu interesse desde o princípio era realizar um estudo acerca das ações formativas do Show Musical. Confesso que no decorrer da pesquisa fui emocionando-me a cada palavra que acrescentava ao presente artigo. É possível destacar também minha trajetória enquanto professora¹, na qual tenho tido a oportunidade de vivenciar do outro lado a formação que o Colégio Anchieta me proporcionou. Foi quando pude entender, na minha própria prática, o que vivenciei ao longo da minha formação, e, hoje, sigo formando-me e reinventando-me dentro do Colégio Anchieta. As trajetórias citadas justificam o desejo pela pesquisa nesta temática. Essas experiências colaboraram com o tema, pois nada melhor para entender as experiências formativas de um grupo do que as ter vivenciado.

O Show Musical Anchieta foi fundado pelo padre Vicente Konzen em 1966. Na época, era chamado de “Coral Pequenos Cantores do Colégio Anchieta”. A arte sempre foi lembrada com grande importância pela educação jesuíta, então, vendo a necessidade de um projeto nesta perspectiva no Colégio Anchieta, um grupo de professores foi convidado a pensar em uma proposta e que, de preferência, resistisse aos tempos. O grupo foi sendo elaborado com tanto esmero que atendeu as necessidades que os educadores almejavam, e este ano completará 52 anos de existência sem interrupção. Além do jesuíta, diretor do grupo, estavam colaborando com o projeto dois educadores que, ao longo dos anos que estiveram à frente dessa proposta, sempre demonstraram as características de um educador inaciano: o maestro Tércio Poffo e a coreógrafa Nilva Pinto. Nos dois primeiros anos, o grupo contava apenas com a participação de meninos, depois houve o ingresso das meninas, dobrando o número de integrantes.

3. QUESTÃO DA PESQUISA

Posterior a essa contextualização que me levou à escolha do objeto de estudo, destaco a questão que norteia a presente investigação:

Como os educadores percebem o grupo Show Musical Anchieta e suas relações com a Formação Integral?

Essa pergunta norteou o percurso investigativo ao procurar entender como educadores lidam com a questão das vivências do Show Musical vinculadas a fatores que envolvem a Formação Integral dos integrantes. Foram objetivos desta pesquisa:

- a. identificar as ações formativas existentes nas atividades exercidas pelo Show Musical Anchieta;
- b. analisar as percepções que diferentes educadores têm das ações formativas realizadas pelo Show Musical Anchieta.

Este estudo foi realizado com dois educadores que participam do Show Musical Anchieta, por meio de entrevistas semiestruturadas. Participaram da entrevista semiestruturada o assessor do grupo, Ir. Celso Schneider, S.J., e o coordenador-geral e regente, Rafael Bueno.

Entendo que o Show Musical Anchieta não tem o intuito de mudar as pessoas, mas parto da compreensão de que o grupo pode contribuir para a mudança da sociedade ao desempenhar o seu papel de ensinar criticamente, apresentando as ferramentas básicas para o exercício da cidadania, sempre lembrando das famílias atuando junto ao Colégio, e, mais precisamente, unidas ao grupo. Sendo assim, o Show Musical pode influenciar na mudança de visão e comportamento das pessoas que fazem parte da sociedade a partir das mensagens valorativas veiculadas nas suas apresentações. Muda-se primeiro as pessoas e depois, conseqüentemente, a sociedade.

Nessa perspectiva, o grupo busca formar crianças e jovens desde cedo para no futuro tornarem-se pessoas competentes profissionalmente, conscientes para com a sociedade, compassivas para agirem de forma solidária para e com os demais e comprometidas, almejando sempre a justiça nas transformações. Desejando que a partir dessa educação possam vir a tornar-se não só academicamente formadas, mas humanamente também.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Projeto Educativo Comum (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016) nos convoca a pensarmos e atuarmos para que toda a ação educativa convirja para a formação integral da pessoa, enfatizando o reconhecimento das potencialidades do indivíduo e garantindo o desenvolvimento das diferentes dimensões da pessoa humana.

Segundo a Associação dos Colégios Jesuítas da Colômbia (ASSOCIACIÓN DE COLEGIOS JESUITAS, 2003), Educação Integral é um processo contínuo, permanente e participativo que busca desenvolver harmônica e coerentemente todas e cada uma das dimensões do ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afetiva, comunicativa, estética, corporal e socio-política), a fim de conseguir a sua realização plena na sociedade.

Isso só ocorre ao promover a aprendizagem de modo a capacitar o aluno a perceber o valor do aprendizado ao longo da vida, possibilitando o desenvolvimento de talentos individuais e coletivos.

Uma instituição de educação da Companhia de Jesus prima pela formação de pessoas com excelência humana e profissional. Docentes e discentes constroem juntos o processo educativo, buscando através do ensino e da vivência dos valores da solidariedade, justiça, fraternidade, amor, inclusão, respeito, caridade, perdão etc., e formar cidadãos com excelência humana e acadêmica, sendo este o diferencial das instituições educacionais da Companhia de Jesus (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016).

Nessa perspectiva o Show Musical é um espaço de Educação Integral, pois contempla desde a formação artística, musical, social e até mesmo cultural, trazendo consigo vivências a partir de valores que formam crianças e jovens como pessoas para e com os demais.

A Pedagogia Inaciana comporta o Paradigma Pedagógico Inaciano, que é um instrumento que mostra a forma como a educação jesuíta deve ser realizada. Essa concepção de educação tem como objetivo fundamental a formação de cidadãos conscientes, competentes, compassivos e comprometidos no meio em que atuam. Esse modo de educar desperta no ser humano todas as suas potencialidades, fazendo com que aja com autonomia e protagonismo, transformando a sociedade. Esse modo de ser e proceder surge dos Exercícios Espirituais de Santo Inácio, especialmente da anotação 15, que afirma que o “Criador age com a criatura e a criatura com o seu Criador e Senhor”, bem como, no Princípio e Fundamento, no qual afirma que “[...] o ser humano é criado para louvar, reverenciar e servir a Deus nosso Senhor, e as outras coisas sobre a face da Terra são criadas para o ser humano e para o ajudarem a atingir o fim para o qual é criado” (KLEIN, 2015).

Entendendo o Show Musical Anchieta como espaço formativo, é possível concluir que a missão de cada integrante agindo em conjunto resulta em uma mensagem de esperança para as pessoas que contemplam o espetáculo e que, muitas vezes, não têm acesso à arte. Além disso, o grupo proporciona um ambiente melhor tanto para os expectadores quanto para os próprios integrantes, algo que palavras não expressam e que, como bem diz o Ir. Celso: “Não se explica, se vive”.

No Show, cada integrante é fundamental para o espetáculo. Além de vê-lo como parte integrante e essencial, é preciso que a experiência seja significativa para a pessoa, um ser real, que tem vida e carrega consigo uma bagagem de vivências.

O grupo é pensado como um espaço de transformação, que muito além de dançar, cantar ou tocar, deve ser um lugar que possibilite a reflexão das crianças e dos jovens, proporcionando um ambiente que valorize suas vivências e experiências e que problematize questões que parecem estar dadas, mas que podem ser transformadas por eles. Esta é peça-chave de ensino do Colégio Anchieta: ensinar a pensar. Queremos que nossos alunos pensem e construam seus futuros, como protagonistas de sua formação. Para isso ocorrer, precisamos de educadores com um olhar sensível para o desenvolvimento de cada um e de cada uma.

Com um perfil dinâmico, de pessoas atuantes na sociedade, os alunos do Colégio Anchieta estão sempre atentos à conjuntura atual. Buscam informações, trocam experiências e lutam pela credibilidade da formação que lhes é apresentada, atuando a partir dos valores que lhes são expostos de forma justa e fraterna.

É importante perceber, também, que cada aluno tem seu tempo de aprendizagem e seus interesses por determinado assunto, porém, é função do educador ampliar esses interesses, aliando-os a suas intenções e obrigações. Pois, assim, não ficará um trabalho superficial, direcionando o interesse dos alunos sem saber onde se deseja chegar com determinada proposta. Pensar em Educação Integral implica refletir sobre a prática da Instituição, pois vemos uma cumplicidade entre alunos, educadores e até mesmo as famílias, que de uma forma ou outra fazem parte do processo de aprendizagem. Retomo novamente uma característica diferenciada do nosso ensino, a cumplicidade com a família dos nossos alunos. Ser anchietano não é uma passagem, não é um momento em nossas vidas, ser anchietano é para sempre: valores trocados de geração para geração, marcantes e significativos.

A definição filosófica do trabalho educativo deve ser impulsionada pelos ideais de transformação das atuais conjunturas. Deve-se almejar um espaço em que todos tenham autonomia para pensar, criar, refletir, onde as

diferenças, os erros e as contradições façam parte do processo de construção do conhecimento e que suas habilidades, aptidões e potencialidades sejam desenvolvidas. Todas as crianças e jovens têm direito de criticar, pesquisar, serem cidadãos com potencialidades, praticarem habilidades, atuarem no meio social, econômico, político e cultural, pois a escola deve querer a formação de um ser humano sensível, solidário, aberto às críticas, fraterno e responsável. É o que se deseja para o mundo em que se vive atualmente, bem como que sejam capazes de solucionar seus problemas por meio do diálogo e da troca de experiências no intuito de crescerem e se desenvolverem cada vez mais (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016).

5. METODOLOGIA

Nas instituições educacionais da Companhia de Jesus que compõem a RJE é importante considerar as diversas áreas do conhecimento, as particularidades do perfil dos educandos, as características das faixas etárias e do que dispõe a instituição como mediação para os processos educativos (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016). A fim de apresentar o que o Show Musical Anchieta representa dentro desse contexto, sobretudo no Colégio Anchieta, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com o propósito de possibilitar um diálogo com educadores do grupo para compartilhar e provocar novas reflexões.

Segundo Bauer e Gaskell (2003), é necessário considerar alguns aspectos centrais da entrevista que devem ser vistos e seguidos, tais como a preparação e o planejamento, a decisão da técnica a ser utilizada e a seleção dos entrevistados.

Refletindo sobre o Show Musical Anchieta dentro da conjuntura de um colégio da Rede Jesuíta de Educação, na perspectiva do Paradigma Pedagógico Inaciano, foram elaborados tópicos para guiar a entrevista, em vez de utilizar somente perguntas específicas.

A partir dos tópicos elaborados, o entrevistador conduzia, mas deixava os entrevistados à vontade para trazerem seus relatos sobre o grupo, tornando a conversa espontânea. Foram definidos os tópicos a seguir, no contexto da conversa com dois educadores atuantes no grupo do Colégio Anchieta:

- a. Espaço formativo;
- b. Comprometimento das famílias;

- c. A vida no grupo e a arte no palco: projeto de vida pessoal e o projeto do Show;
- d. A opção pelo Show, por quê? O que foi decisivo?;
- e. O que significa o “dia do fico” no processo de formação na Companhia de Jesus?;
- f. O que se considera inspiração artística? Isso pode ser atribuído ao Show?;
- g. De que maneira o Show dialoga com o PPI?;
- h. O que o Show significa para cada uma das três dimensões do PEC, cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa?.

Para a seleção dos entrevistados levou-se em conta alguns critérios: educadores que fizeram ou fazem parte do grupo, tempo de permanência no grupo e a disponibilidade para a realização da entrevista.

A pesquisa, de caráter qualitativo, buscou os significados que os sujeitos possuem em relação às suas ações. A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela finalidade de realizar uma interpretação da realidade. Ludke e André (1986) asseguram que:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11)

6. PERCEPÇÃO DAS PESSOAS QUE PARTICIPARAM DO SHOW MUSICAL ANCHIETA

Neste tópico, analisar-se-á como a concepção de Educação Integral se manifesta no grupo Show Musical Anchieta, na visão dos educadores.

A partir da análise das entrevistas realizadas, apresentarei no decorrer deste tópico algumas categorias que surgiram com a pesquisa de campo.

Ao longo da conversa observou-se que tanto da parte do Ir. Celso quanto do Rafael Bueno o Show Musical Anchieta é sinônimo de Educação Integral. Esse discurso surgiu de forma espontânea dos entrevistados logo

no início da entrevista realizada, seja com o Ir. Celso, seja com o Rafael Bueno, responsáveis diretos pelo Show Musical Anchieta, deixando consolidada a importância da pesquisa, considerando a perspectiva da Educação Integral.

O Show Musical Anchieta faz as pessoas se quererem bem, traz uma sensação de plena realização para os que integram o grupo e leva uma mensagem de alegria e esperança para outras pessoas, e geralmente para pessoas que não têm acesso a arte. O grupo é Educação Integral como um todo: artística, social e cultural.

Durante o processo das entrevistas percebeu-se a importância que o Show Musical tem para os seus integrantes. Muito além da formação artística, pode-se afirmar que a formação humana pulsa no grupo conforme testemunho do Ir. Celso. Isso se percebe nas apresentações em diversas comunidades, hospedagem em casas de famílias, convivência e aprendizado de novos valores e costumes.

Em suas viagens, o Show Musical, na maioria das vezes, não se instala em hotéis. Ao manter contato com um responsável na cidade em que o grupo irá se apresentar, este se responsabiliza por encontrar famílias da comunidade que sejam responsáveis e que acolham as crianças e os jovens em seus lares. A única solicitação que o grupo faz é que fiquem no mínimo duas crianças do mesmo sexo por família.

Essas trocas ficam guardadas na memória com muita emoção e saudade.

6.1 ORGANIZAÇÃO DO SHOW MUSICAL ANCHIETA

Com ensaios, no mínimo, duas vezes na semana, o Show vai formando crianças e jovens para e com os demais, como bem nos coloca a Pedagogia Inaciana. Klein (2015) relata que

[...] a educação da Companhia ajuda os alunos a perceber que os talentos são dons a serem desenvolvidos, não para a satisfação ou proveito próprio, mas, antes, com a ajuda de Deus, para o bem da comunidade humana. Os estudantes são incentivados a utilizar suas qualidades no serviço aos outros, motivados pelo amor de Deus. (KLEIN, 2015, p. 69)

A organização utilizada para a divisão dos horários de ensaio na dança era denominada como “ensaio das pequenas e ensaio das grandes”. No primeiro horário, ensaiavam as dançarinas mais novas, e no segundo horário, as mais velhas e os dançarinos. Quando necessário, os dançarinos eram chamados para o primeiro horário também.

Na Companhia de Jesus, a emulação, presente nas instituições educativas e enfatizada na *Ratio Studiorum* para formar líderes e protagonistas,

era estimulada no intuito de conquista de posições de destaque (KLEIN, 2014). É nessa perspectiva que a emulação acontecia no Show Musical, no qual cada integrante sabia da dedicação individual que deveria dispor para ir conquistando seu espaço, aperfeiçoando-se e tendo oportunidades de destaque.

Os ensaios e repetições são essenciais e, aos olhos de Santo Inácio, são práticas preciosas. Para ele, são as evoluções lentas, com repetições e longas preparações, que fazem com que se tire o maior proveito das lições. São essas que vão nos formar.

O Show Musical Anchieta, visando ao desenvolvimento integral dos alunos, realiza apresentações dentro e fora de Porto Alegre, tendo, inclusive, se apresentado em lugares fora do País, viajando e conhecendo diferentes culturas.

O Show divide-se em três categorias: canto, dança e musicalidade, que juntas formam um belo espetáculo a ser apreciado. Rafael Bueno relata que o grupo, nas três categorias, tem uma formação ampla que começa: ao organizar a mala para as viagens; ao ter responsabilidade pelos seus pertencentes; ao organizar os trajes e fantasias; na organização financeira, pois algumas vezes o grupo realiza viagens mais longas que necessitam desse preparo de cada um; cuidado com seus instrumentos; no desenvolvimento social ao relacionar-se com diferentes pessoas, além de uma ampla formação cultural por meio das diferentes estampas que o conjunto encena.

No grupo vive-se como numa grande família. Relembro a frase do Ir. Celso, no início deste artigo, ao relatar que o Show não se explica, se vive. Concordo plenamente. Talvez, para alguém que não vivencia esta oportunidade, seja difícil compreender o que esta experiência proporciona. Dentro do grupo, conhecemos pessoas, fazemos amigos para uma vida toda. Aprendemos os pontos positivos e os negativos de cada um, os valores, a convivência e, assim, nos tornamos uma grande comunidade, uma família.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS: FECHAM-SE AS CORTINAS

Ao dar a conhecer o contexto da Educação Jesuíta, confirmo minhas convicções como pessoa e como profissional “[...] no serviço para e com os demais”, conforme passagem empregada pelo Pe. Kolvenbach (KOLVENBACH, 1989).

Compreendo que o Show Musical manifesta o que Santo Inácio escreve nos Exercícios Espirituais, “O homem foi criado para louvar, reverenciar e servir a Deus Nosso Senhor” (LOYOLA, 2013; ESCRITOS..., 2000). Isso dá sentido e significado ao que sou e faço.

O trabalho docente é, sem dúvida, uma experiência diária desafiante, única e proveitosa. Revisitar as memórias de uma experiência significativa que tenho muita gratidão em ter vivenciado foi a forma que encontrei para, quem sabe, agradecer a formação que tive o privilégio de receber.

Olhando para trás e vendo-me como aluna do Colégio Anchieta (1999 a 2009), integrante do grupo Show Musical (2004 a 2008) e hoje professora da Educação Infantil do Colégio Anchieta, só posso agradecer por tudo que aprendi, que vivi e que hoje coloco em prática e sigo aprendendo. Confesso que em muitos momentos da elaboração do presente artigo vi-me em lágrimas, mas não eram lágrimas de tristeza, eram de orgulho e felicidade. Orgulho em ter feito parte de um grupo tão rico e único como o Show Musical Anchieta, e felicidade em olhar para trás e ver o quanto cada esforço, cada dedicação e cada passo foram importantes para a minha Educação Integral.

Refletindo acerca dos conceitos que descrevem as razões pelas quais uma instituição da Rede Jesuíta se diferencia pela formação humana, podem-se fazer muitas considerações. A interdisciplinaridade, por exemplo, abre portas para a contextualização, ou seja, ao pensar um problema sob vários pontos de vista, a escola (re)pensa a sua forma de selecionar conteúdos, a fim de que tenham relação com as questões ligadas à vida dos que a constituem. Com esse tipo de proposta, percebe-se que há uma ação formativa significativa.

Analisar a própria prática também é um instrumento necessário para a formação. Ao refletir sobre essas questões, destaco Warschauer quando aborda os conhecimentos gerados por meio da escrita, como uma oportunidade formativa.

A escrita da própria experiência é oportunidade com grande potencial formativo, seja nos moldes de diário, seja em textos narrativos da experiência, sobretudo quando se trata de estratégia coletiva de análise de práticas. [...] Narrar as experiências vividas pode oferecer um “começo de conversa” para uma análise mais profunda e mais coerente com a complexidade da realidade, sobretudo quando a narrativa traz a voz dos diferentes atores que dela participam [...]. (WARSCHAUER, 2001, p. 185)

Observo que pensar sobre a docência é um recurso que enriquece a formação. Isso pode ser aprendido ao longo da trajetória acadêmica com a realização de algumas tarefas, de alguns questionamentos em fóruns e no

decorrer da realização de determinados projetos. Repensar nossas práticas cotidianas faz parte da profissão que escolhemos e deve ser vista como uma oportunidade de enriquecimento na realização do que formos propor, principalmente como agentes de transformação, contribuindo para uma sociedade mais justa e fraterna.

Agora as cortinas se fecham, mas logo outra apresentação poderá ocorrer e elas se abrirão novamente, pois a arte não termina, passa por muitas gerações. Os relatos do presente artigo também não encerram por aqui, pois muitas histórias marcantes o Show Musical possibilita para os seus integrantes.

NOTA EXPLICATIVA

¹ Destaco, além da experiência como integrante do Show Musical Anchieta, a vivência enquanto professora da Instituição de que o Show faz parte.

REFERÊNCIAS

ASSOCIACIÓN DE COLEGIOS JESUITAS. **La formación integral y sus dimensiones**. Texto didáctico. Bogotá, ACODESI (Col. Propuesta Educativa, 5), 2003. Disponível em: <http://www.acodesi.org.co/es/images/Publicaciones/pdf_libros/texto_didactico_negro.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.

COLÉGIO ANCHIETA. **Show Musical Anchieta: manual de ingresso 2018**. Porto Alegre: 2018. Disponível em: <http://www.colegioanchieta.g12.br/wp-content/uploads/2018/02/Manual-de-ingresso-2018-FINAL_28022018.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia Inaciana: uma proposta prática**. São Paulo: Loyola, 1994.

ESCRITOS de Santo Inácio: exercícios espirituais. São Paulo: Loyola, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/pedh/wp-content/uploads/2014/02/Pedagogia-da-Autonomia.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2018.

KLEIN, Luiz Fernando. **Educação jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Loyola, 2015.

_____. Pedagogia Inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada. In: ENCONTRO DE DIRETORES ACADÊMICOS DE COLÉGIOS JESUÍTAS DA AMÉRICA LATINA, 2., 8 a 12 set. 2014, Quito. [Anais...]. São Tiago (Chile): FLACSI, 2014. Disponível em: <http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2014/09/PedInacOrigemConfig18set14.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

KOLVENBACH, Peter-Hans. Alocución a la asamblea de Enseñanza. Superior Jesuita en la Universidad de Georgetown. Madrid: **Información S.J.**, Madrid, 14, p. 125-35, 07 jun. 1989.

LOYOLA, Inácio de. Princípio e fundamento. **Vediteadme**, [S.l.], 31 jul. 2013. Disponível em: <<https://veniteadme.com/2013/07/31/principio-e-fundamento-s-inacio-de-loyola/>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **PEC**: Projeto Educativo Comum. São Paulo: Loyola, 2016.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.



ROSANITA MOSCHINI VARGAS

Perspectivas para os Processos Inclusivos no Colégio Anchieta

1. INTRODUÇÃO

Já se disse que as grandes ideias vêm ao mundo mansamente, como pombas. Talvez, então, se ouvirmos com atenção, escutaremos, em meio ao estrépito de impérios e nações, um discreto bater de asas, o suave acordar da vida e da esperança. Alguns dirão que tal esperança jaz numa nação; outros, num homem. Eu creio, ao contrário, que

Especialista em Educação Jesuítica: aprendizagem integral, sujeito e contemporaneidade/ UNISINOS (2018); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM (2013); Especialista em Infância e Família: Avaliação, Prevenção e Intervenção pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS (2014); Especialista em Organização Pedagógica da Escola: Orientação Educacional pelo Centro Universitário Internacional/UNINTER (2014); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário La Salle, UNILASALLE (2005); Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS (2003); Conselheira do Conselho Nacional da Associação Brasileira de Psicopedagogia, ABPp (Gestão 2017-2019); Vice-Presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia Seção RS/ABPpRS (Gestão 2017-2019); Membro da Diretoria e Coordenadora da Comissão Científica da Associação Brasileira de Psicopedagogia Seção RS/ABPpRS (Gestão 2011-2013, 2014-2016). Membro do Grupo Didático-Psicopedagógico, coordenado por Alicia Fernández (2011-2015); Tem 20 anos de experiência na área de Educação, com ênfase em educação básica (rede pública e privada), alfabetização e inclusão escolar, bem como em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Assessora e Consultora no âmbito educacional. Professora convidada nos Cursos de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação Especial e AEE em diversas IES. Atua nas áreas de educação básica e educação superior, principalmente nos seguintes temas: pedagogia; formação de professores; psicopedagogia; gestão educacional; educação especial; inclusão escolar; relação família-escola; orientação educacional; Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

ela é despertada, revivificada, alimentada por milhões de indivíduos solitários, cujos atos e trabalho, diariamente, negam as fronteiras e as implicações mais cruas da história. Como resultado, brilha por um breve momento a verdade, sempre ameaçada, de que cada e todo homem, sobre a base de seus próprios sofrimentos e alegrias, constrói para todos. (Albert Camus)

Pensar os processos inclusivos para além do público-alvo da Educação Especial, como normatiza a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), e para além do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 2014, entre outras tantas leis e decretos/resoluções e notas técnicas que o amparam, como também o ingresso e a permanência, e o atendimento às necessidades educacionais especiais (NEE) dos alunos, fortalecendo os discursos sobre a (in) exclusão educacional, é um dos objetivos deste estudo. Nesse contexto, busca-se analisar esses processos no Colégio Anchieta, escola da rede privada do município de Porto Alegre/RS, confessional e integrante da Rede Jesuíta de Educação (RJE). Para tanto, faz-se relevante refletirmos sobre esses processos à luz da Pedagogia Inaciana (PI), do Projeto Educativo Comum (PEC) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio, documentos esses norteadores de todos os processos realizados na Instituição.

Busca-se, assim, averiguar possíveis relações com processos inclusivos na Instituição apontadas por esses documentos, a partir de análise metodológica, constatando o que preconizam, suas características e como propiciam a inclusão de pessoas com NEE.

Assim, buscou-se uma trajetória de pesquisa que, a partir do segundo capítulo deste estudo, contempla primeiramente uma análise de contexto acerca das leis que amparam os processos inclusivos hoje, no Brasil, por entender-se como pertinente compreender do que se trata a (in)exclusão, a partir de aportes teóricos (LOPES, 2007; LOPES; DAL'IGNA, 2007; CASTEL, 2008; LOPES et al., 2010; DAL'IGNA, 2012), buscando o contexto atual em relação às leis que amparam a inclusão no Brasil e no mundo. E, posteriormente, analisar a concepção em relação à legislação diante dos conceitos dados pelos autores para as possíveis relações entre o PPI, PEC e PPP e os processos inclusivos da Instituição em questão, chegando às considerações sobre a (in)exclusão.

No terceiro capítulo, caracteriza-se o delineamento de pesquisa, visando ao percurso a ser seguido, nesse caso, a identificação e a seleção, além da conceitualização dos documentos norteadores da Instituição, apresentados em um quadro conceitual, para, assim, obter-se o conhecimento dos mesmos com vistas aos processos inclusivos e à identificação das características que amparam a prática inclusiva na Instituição investigada neste

estudo. Ainda, entendeu-se como relevante a caracterização da dinâmica e da estrutura que preconizam os documentos analisados e a descrição dos fatores significativos acerca das práticas inclusivas.

No capítulo subsequente, apresenta-se a análise das possíveis relações diante do que apresentam os documentos e a relação desses com os processos inclusivos a partir de análise metodológica. Elencaram-se duas unidades de análise que se caracterizam em histórica e vigente: a primeira apresenta a inexistência nos documentos da Instituição em pensar a inclusão como um projeto, em uma perspectiva excludente; e a segunda expõe, a partir do Projeto Educativo Comum e das políticas de inclusão, a construção de um novo paradigma, mais inclusivo, vislumbrando o pensar e o fazer em prol de uma Educação Integral.

Por fim, as considerações finais contemplam o olhar acerca da dinâmica do estudo em questão, procurando apresentar aportes que vislumbrem o caminhar, o exercício de olhar da Instituição com vistas a uma Educação Integral, mais humana e inclusiva.

A presente pesquisa aponta os resultados da investigação e justifica-se pela relevância do estudo para o Colégio Anchieta, para a Rede Jesuíta de Educação (RJE), bem como para o meio acadêmico, uma vez que apresenta uma análise documental acerca dos processos inclusivos, ou seja, direciona o olhar aos documentos norteadores das práticas educativas da RJE, com vistas aos processos inclusivos no Colégio do estudo.

2. PROCESSOS DE (IN)EXCLUSÃO A PARTIR DE UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 OLHAR SOBRE (IN)EXCLUSÃO

Eu reduzida a uma palavra? Porém, qual palavra me representa?
Uma coisa sim que eu sei é que eu não sou meu nome. Meu nome
pertence aos que me chamam. Porém meu nome íntimo é zero.
É um eterno começo que interrompe sem parar minha consciência
de começo. (Clarice Lispector)

A banalização do conceito de inclusão em resposta à exclusão, observada nos documentos oficiais e políticas públicas do Brasil, aponta-a como solução aos problemas sociais, constituindo-se necessária e naturalizada, tornando-se dispensável a tarefa de olharmos para o que é pensado e dito

sobre tudo o que engloba os processos inclusivos, afastando qualquer possibilidade de questionamentos (DAL'IGNA, 2012).

De qualquer forma, pensar a respeito do que trata a lógica binária que faz compreender-se a inclusão como estar do lado de dentro e a exclusão como estar do lado de fora de uma instituição torna-se pertinente e, assim, faz-se necessário elucidar de onde falamos, de qual perspectiva vemos a fim de contribuir para tensionar o binarismo que atrapalha nossas relações com o outro. Poder tensionar quem é visto como aprendente, inteligente, educado, engajado, inovador e, por outro lado, estão os: não aprendentes, fracassados, mal-educados, desinteressados, passivos.

Nesse sentido, emprestamo-nos das palavras de Castel (2008) quando afirma que não podemos examinar a situação de uma criança com deficiência considerando-a como excluída. Ela não é excluída, pois participa da vida coletiva e beneficia-se de princípios que regem a sociedade e lhe garantem direito, como, por exemplo, de frequentar a escola comum⁹. Apesar disso, também não é incluída, considerando que o fato de estar dentro da escola não lhe garante condições para a construção de aprendizagens e não elimina a possibilidade de exclusão. Como nos afirma Lopes (2007), estar junto pode transformar-se em um processo de inclusão excludente.

Assim sendo, para fins deste estudo utilizar-se-á o termo (in)exclusão (LOPES; DAL'IGNA, 2007; LOPES et al., 2010), por considerar-se a impossibilidade de definirmos cada um dos termos, isoladamente, e por compreender-se que assumir as categorias de incluídos e excluídos não seja suficiente. Como, por exemplo, no caso de uma criança com diagnóstico de TEA (Transtorno do Espectro Autista), a qual necessita de auxílio na sua higiene como um todo e, ainda, por usar fraldas. Nesse cenário, além das demandas próprias da criança, constatam-se demandas físicas do ambiente em que a criança estará incluída, ou seja, limitações físicas pela ausência de um fraldário. Destaca-se que a orientação geral é que as crianças ingressem na escola infantil, aos três anos, já com controle de esfíncteres, ou seja, sem o uso de fraldas, sem considerar suas condições, sejam elas fisiológicas, emocionais, comportamentais... Diante da necessidade da criança com TEA, a escola, em uma medida remediativa, providencia a instalação de um fraldário para atender a **essa** criança por **ela** necessitar desse recurso. Assim, fica a constatação: caso houvesse uma criança com desenvolvimento típico com a mesma necessidade, haveria a instalação do fraldário ou exigir-se-ia o desfralde? Em nenhum momento considerou-se que crianças com dois anos e 11 meses/três anos, ou mais, podem ainda estar no processo de transição/aprendizagem em relação ao uso do banheiro? Essa pode ilustrar

9 Aqui pretende-se utilizar o termo “escola comum” por considerá-lo mais assertivo, embora as Políticas Públicas, leis e referenciais adotem o termo “escola regular”.

uma situação de (in)exclusão, na medida que incluímos a criança com TEA, excluímos as demais que possuem suas individualidades/necessidades e vice-versa.

Outro exemplo pode ser citado em relação a uma situação de sala de aula em que o professor possui um “aluno de inclusão”, com laudo, que necessita de manejo especial pelas demandas recorrentes de intervenções pontuais e intensas em seu comportamento. Na medida em que o professor intervém (sozinho em sala de aula, sem profissional de apoio – apenas monitor itinerante) com esse aluno, tanto em relação à aprendizagem quanto em relação à sua demanda comportamental intensa, acaba por deixar de intervir, mediar, atender etc. os demais alunos, já que, diante das demandas próprias do temperamento, condição, comportamento e vocabulário do aluno em questão, acabam os demais sendo limitados frente aos seus avanços pedagógicos. Porquanto o professor acaba por, também, estar “sob pressão” em função do processo de aprendizagem, comportamento e características desse “aluno de inclusão”. As demandas próprias de uma sala de aula já são por si mesmas intensas e exigentes, pois, quando se trata de diligências de alunos com problemas de comportamento, elas tendem a ser ainda mais rigorosas. Um profissional de apoio *full time* nesses casos é de fundamental necessidade para a garantia da aprendizagem de todos de acordo com suas condições e especificidades. Nesse sentido, entende-se que, sendo necessário intervir com os demais alunos, a criança com NEE acaba não tendo a intervenção efetiva do professor referência, por ele ter a demanda de toda uma turma de alunos. Na medida em que o professor incluiu o aluno com NEE, excluiu a sua atenção, intervenção, investimento com os demais alunos. Temos aí mais uma condição de (in)exclusão.

Tais exemplos apontam para a necessidade de as políticas inclusivas serem mais estudadas e discutidas nas escolas, em espaços próprios, através de formação continuada e específica, grupos de estudos, estudos de casos... pelo grupo de professores, entre gestores e professores, entre gestores e gestores, para que sejam de fato compreendidas e, assim, problematizá-las, visionando ações mais assertivas e efetivas nos processos inclusivos.

2.2 DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A exclusão da normalidade é traduzida em regras jurídicas que vincam, elas próprias, a exclusão. Na base da exclusão, está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. (Boa Ventura de Souza Santos)

Com o passar das décadas, mais precisamente a década de 1990, com a Declaração de Salamanca, podemos constatar um aumento crescente de políticas públicas que deliberam acerca da inclusão e de práticas inclusivas,

em busca de, iminentemente, mapear o público-alvo dessas políticas: os excluídos. Ou seja, pessoas com deficiência, crianças e jovens não escolarizados etc., visando à sua inclusão (DAL'LAGNA, 2012).

Para maior compreensão do que tratam essas políticas, apresenta-se um breve histórico, para, assim, entender as condições de possibilidade de pensar a inclusão.

Como afirma Boa Ventura de Sousa Santos (1995), como regulação social, a modernidade capitalista é constituída por processos que geram desigualdade e exclusão e, por outro lado, estabelece maquinismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos, a fim de impedir que esses mecanismos caiam com demasiada frequência na desigualdade extrema e na exclusão extrema. Esses geram, portanto, uma gestão controlada do sistema de desigualdade e de exclusão.

Lembrando que, como nos afirma Lopes (2007, p. 11), “[...] inclusão e exclusão são invenções de nosso tempo. Invenções completamente dependentes e necessárias uma para a outra. Tal necessidade se inscreve na própria ideia de ordem social e de posições de sujeitos dentro de tramas definidas no tempo e no espaço”. Tramas essas que, também, são definidas pelas políticas públicas, as quais são necessárias, mas que, na medida em que favorecem determinados sujeitos, deixam de contemplar outros. As políticas inclusivas carregam consigo a demarcação territorial e relacional da diferença. Essa última parte do pressuposto orientador de que esta pode ser capturada, identificada, (des)velada, nomeada e, dependendo de como ela é vista se inscrevendo no corpo, descartada como possibilidade de normalidade (LOPES, 2007).

Nessa perspectiva, passamos a rememorar os movimentos contra a desigualdade e a exclusão, a partir do dispositivo ideológico. Esse, segundo Santos (1995), caracteriza-se por ser uma forma de caracterização essencialista que, paradoxalmente, pode assumir duas formas de aparência contraditórias: o universalismo antidiferencista, que opera na negação das diferenças, e o universalismo diferencialista, que opera pela absolutização das diferenças.

Refletindo, entende-se que a negação das diferenças opera segundo a norma da homogeneização, a qual impede a comparação. A absolutização das diferenças opera segundo a norma do relativismo, que torna incomparáveis as diferenças pela ausência de critérios transculturais.

Dessa forma, podemos compreender que, quer um, quer outro processo permitem a aplicação de critérios abstratos de normalização, baseados em uma diferença que tem poder social para negar todas as demais ou para declará-las incomparáveis e, portanto, inassimiláveis (SANTOS, 1995).

Nessa lógica, constatamos esses mecanismos nos documentos que normatizam as leis, decretos e resoluções no Brasil, os quais ora atuam sobre a perspectiva da negação das diferenças, ora na perspectiva da norma da homogeneização (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948; BRASIL, 1998; 1990; 1996; 1999).

Assim, pensar em Políticas Públicas e Educação Inclusiva, bem como (in)exclusão escolar, remete às leis que amparam e que demarcaram os principais avanços em termos de (in)exclusão de pessoas NEE na escola comum e o quanto esses mesmos documentos favorecem os processos de (in)exclusão, em um processo maquinário e produtor de desigualdades e diferenças.

Nesse sentido, pode-se considerar que o marco para se pensar esse processo foi a Declaração Universal de Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), a qual inspira fortemente os movimentos integracionistas na esfera educacional, com base em que toda criança tem direito à educação.

Em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada a Conferência Mundial sobre “**Educação Para Todos**”, tendo como documento a Declaração de Jomtien, que fornece definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo como objetivo o estabelecimento de compromissos mundiais para a garantia dos conhecimentos básicos necessários para uma vida digna a todas as pessoas. Como se destaca no Art. 1:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990)

Esse documento fundamenta a educação como um direito de todos e destaca como o real papel da escola a garantia da aprendizagem, incluindo as pessoas com necessidades educacionais especiais, citado no Art. 4, inciso 5:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso

tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990)

Contemplar a aprendizagem das pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como a busca de medidas que proporcionem essa aprendizagem, também é abordada na Declaração de Jomtien.

Com a Declaração de Salamanca (1994), os princípios para a inclusão apresentam-se em uma gama de diretrizes que apontam para a **Educação para Todos**. Essa declaração é de suma importância por servir de referência para a implementação de Políticas Públicas para a Inclusão Escolar por assim instituir a educação inclusiva como compromisso mundial. Ainda em seu texto introdutório afirma:

2. O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados [...]; 3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 4)

A Declaração de Salamanca (1994) ainda traz em seu texto o princípio fundamental de escola inclusiva, no item 7, como aquela em que todas as crianças aprendem juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Devendo as escolas inclusivas reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos.

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiências (Convenção de Guatemala, 1999) surge como um documento que define o que é discriminação, conceituando “deficiência” e orientando como se deve proceder a fim de eliminar qualquer discriminação. No Brasil, como lei ordinária, possibilitou a reinterpretção da LDBEN (BRASIL, 1996).

O marco nesse processo, no Brasil, é a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que até então não obtinha nenhuma política pública que contemplasse o acesso universal ao ensino. Essa Constituição garante o direito à cidadania e dignidade (Art. 1º, inc. II e III) e a promoção do bem de

todos, sem preconceitos (Art. 3º, inc. IV). Direito à igualdade (Art. 5º) e direito de todos à educação (Art. 205 e demais). O Atendimento Educacional Especializado é garantido na rede regular de ensino, tendo a Educação Especial o papel de complementar a aprendizagem (Art. 208). No Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), normatiza que é de direito de toda a criança e adolescente à educação, visando pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania [...] (Art. 53).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Lei Nacional nº 9394, que aborda, em seu capítulo V, as disposições gerais sobre a Educação Especial, afirma que se entende por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais. Nesse caso, observamos que a Educação Especial passa a atuar na rede regular de ensino, mas não unicamente nela, uma vez que deve ser oferecida “preferencialmente” na rede regular. Em seu parágrafo 2, afirma que o Atendimento Educacional Especializado “[...] será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

Nas políticas apresentadas acima, podemos constatar que, na medida em que delibera uma educação para todos, atua-se na lógica da negação das diferenças, ou seja, no universalismo antidiferencialista, que opera pela descharacterização das diferenças. A educação é para TODOS, independente de suas condições. A escola regular é para TODOS, pois visa à universalização do ensino, independente das condições e dos recursos.

Encontramos nas leis que embasam as práticas (in)exclusivas paradigmas que reproduzem uma hierarquização, com critérios abstratos de normalização, sempre baseados em uma diferença que tem poder social de negar todas as demais ou para declará-las incomparáveis e, portanto, inas-similáveis. (SANTOS, 1995). Como nos afirma Santos,

[...] o universalismo antidiferencialista confrontou a desigualdade através das políticas sociais do Estado-Providência e confrontou a exclusão a partir de políticas de reinserção social [...]. Estas políticas representam o máximo de consciência possível da modernidade capitalista na luta contra a desigualdade e a exclusão. (SANTOS, 1995, p. 7)

Assim, constata-se que os princípios da cidadania e dos direitos, da reinserção e do assimilacionismo têm no Estado¹⁰ a sua instituição privilegiada. Contudo, no que respeita à desigualdade, a função consiste em man-

10 Ampliando o argumento de Poulantzas. Ver mais em: JESSOP, B. O Estado, o poder, o socialismo de Poulantzas como um clássico moderno. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, v. 17, n. 33, p. 131-144, jun. 2009.

tê-la dentro dos limites que não inviabilizem a integração subordinada. O Estado tem de tentar validar socialmente as diferentes formas de exclusão, com critérios que as distinguem em suas dualidades. Ou seja, como abordou-se anteriormente, a exclusão combate-se por via de uma sociologia e antropologia diferencialista imaginária que opera por sucessivas especificações do mesmo universalismo diferencialista, como um modelo de regulação social (SANTOS, 1995).

Nesse sentido, remetemo-nos às políticas que visam caracterizar, diferenciar, conceituar os sujeitos atravessados pelas mesmas, a fim de manter um modelo de regulação social que, por um lado, produz igualdade e exclusão e, por outro, procura mantê-las dentro de limites funcionais.

Como, por exemplo, a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência (BRASIL, 1999), Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853, dispõe de um conjunto de normativas que objetiva assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência (Art. 1º).

Conceitua, esclarecendo, o que se considera “deficiência”, “deficiência permanente” e “incapacidade” (Art. 3º, inc I, II e III); caracterizando o que se considera pessoa portadora de deficiência (deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla) (Art. 4º, inc. I ao V). Além de colocar a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, tendo-a como complementar ao ensino regular, deferindo a inserção, no sistema educacional de ensino, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas (BRASIL, 1999).

No que tange à formação de professores, podemos citar a Resolução CNE/CP nº1/2002 (BRASIL, 2002b), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as Instituições de Ensino Superior (IES) devem prever formação docente voltada à diversidade, contemplando em sua organização curricular conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Tratando-se da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002a) reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, determinando a garantia de apoio ao uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Em relação ao Braille, a Portaria nº 2.678/02 do MEC (BRASIL, 2002c) aprova diretrizes e normas para seu uso, ensino e produção e difusão do sistema em todas as modalidades de ensino. Assim, o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/02, que visa ao acesso à escola dos alunos

surdos, dispõe sobre a inclusão de LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação do professor, instrutor/intérprete de LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Cabe destacar que, impulsionado pela inclusão social e educacional, o Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004) regulamentou as leis nºs 10.048/00 e 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A implementação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), em todos os estados e no Distrito Federal, ocorreu em 2005, organizando-se como referência na área de Altas Habilidades/Superdotação, visando ao atendimento educacional especializado, à orientação das famílias e à formação continuada dos professores. Em seus estudos, Freitas e Pérez (2012) destacam:

Programas de enriquecimento são formas possíveis de se disponibilizar a estes alunos um trabalho diferenciado e com recursos e estratégias específicas para atender a suas peculiaridades. Estes programas podem ser complementados com o trabalho do professor em sala de aula, realizando atividades curriculares que considerem estas especificidades. (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 13)

Em 2010, o Plano Nacional de Educação, para vigorar de 2011 a 2020, apresenta 10 diretrizes com 20 objetivos que visam à universalização e ampliação do acesso e atendimento a todos os níveis do ensino, entre eles, destaca-se a Educação Infantil, com a universalização do ensino a partir dos quatro anos. O PNE destaca o incentivo à formação continuada de professores e profissionais da educação, bem como, avaliação e acompanhamento periódico de todos os envolvidos na educação no país. O PNE (BRASIL, 2010) fundamenta-se no princípio da inclusão total ou da não exclusão: todos devem ser incluídos na escola comum.

Como nos afirma Dal'Igna (2012), “[...] a consequência disto no âmbito dos estados e municípios pode ser observada no investimento realizado para a implementação do AEE, das salas de recursos multifuncionais e da formação continuada de professores para o AEE complementar [...]”.

Já o Plano Nacional de Educação 2014-2024 mantém os princípios do plano anterior, descrevendo:

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educa-

cional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

[...] Estratégias:

4.3. implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;

4.4. garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno. (BRASIL, 2014)

Dessa forma, entende-se que, com base nessas diretrizes, há um grande investimento em ações que objetivam a promoção dos processos inclusivos. Dentre elas, a formação de professores e a elaboração e a efetivação do AEE, tanto pelas instituições públicas – subsidiadas pelo poder público – quanto as instituições privadas, as quais se utilizam de recursos próprios para tal efetivação.

No que se refere ao AEE, como modalidade da educação especial, transversal, na escola comum, encontramos na Nota Técnica nº 11/2010 (BRASIL, 2010), a qual delibera sobre as orientações para a institucionalização obrigatória da oferta do atendimento educacional especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Entendendo o AEE como forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial. Ainda afirma:

Esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui direito do aluno público-alvo do AEE, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento. (BRASIL, 2010, p. 2)

Além disso, afirma que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família e a articulação com as políticas públicas.

É necessário discutir a proposta do AEE no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual tem como objetivo:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais [...]. (BRASIL, 2008)

Essa política, ainda, faz menção ao fazer inclusivo e a importância da Educação Especial não apenas como um AEE, mas como parte do ensino como um todo, além de destacar quem são os seus sujeitos, definindo seu público-alvo como:

[...] aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (BRASIL, 2008)

Destaca, ainda, a importância da formação continuada de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, salientando a importância da participação da família e da comunidade (BRASIL, 2008).

Diante das legislações aqui apresentadas, constata-se o processo pelo qual vem passando a Educação como um todo, sendo ela Especial/Inclusiva. As quais nos mostram que a inclusão ocupa um *status* de imperativo de Estado, tornando-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal de universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade (LOPES; FABRIS, 2013).

Nesse sentido, Lopes e Fabris (2013) afirmam que a noção atual e emergente da inclusão sobrevém de um processo datado, advindo dos movimentos sociais, econômicos e culturais produzidos pela história da Modernidade. Desde a Constituição de 1988, quando contempla a “Educação para todos”, até o Plano Nacional de Educação de 2014, vigência de 2014 a 2024, que inclui como parte da educação crianças a partir de quatro anos, legitimando a Educação Infantil. Tendo em vista todos os movimentos internacionais e nacionais, amparados nesses primeiros, como no caso da Convenção de Guatemala, que contribui com a adaptação da LDBEN 9394/96 no que se refere à educação inclusiva, passa a pensar-se sobre os avanços que já tivemos em relação à educação inclusiva. A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) nos remete a pensar nas mudanças sociais, culturais, econômicas, políticas e pedagógicas. Fazendo com que as escolas em si repensem seus Projetos Político Pedagógicos, busquem novas possibilidades para projetos que visem à escola inclusiva, à busca pela formação continuada dos docentes, criando novas possibilidades para a organização do ensino;

repensem o currículo e seus critérios de avaliação, e ainda, a elaboração de adaptações curriculares. Exigindo a revisão/reflexão permanente das práticas com vistas a enfrentar as diferentes formas de (in)exclusão.

Como se pode observar, as políticas/diretrizes criadas produzem efeitos e, conseqüentemente, precisam ser analisadas, conhecidas, examinadas. Foi o que objetivou a análise realizada anteriormente, para que, assim, nesse contexto, possamos nos remeter aos processos inclusivos nas escolas privadas, mais especificamente em uma escola da Rede Jesuíta de Educação (RJE) de Porto Alegre/RS, a qual possui documentos que norteiam seu modo de proceder. De que tratariam esses documentos diante dos processos educacionais? Como são abordados os processos (in)exclusivos nessa escola? O que diz o PPP? Quais são os fundamentos que regem as práticas (in)exclusivas?

Nas linhas a seguir, apresenta-se o percurso em busca de possíveis respostas, ou a possibilidade de elaboração de novas perguntas.

3. DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto uma fonte extremamente preciosa para todo o pesquisador nas ciências sociais. (André Cellard)

Este capítulo apresenta o percurso de pesquisa utilizado no estudo, bem como os documentos selecionados para tal: Pedagogia Inaciana – (KLEIN, 2015), Projeto Educativo Comum – PEC (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016), Projeto Político Pedagógico – PPP (COLÉGIO ANCHIETA, 2014), Projeto de Inclusão de alunos com NEE (COLÉGIO ANCHIETA, 2016a) e o Relatório de Ações e Atividades referentes ao tema Inclusão. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014b) Sequencialmente, contempla cada um desses documentos, caracterizando-os e destacando as evidências apresentadas neles que estão relacionadas aos processos inclusivos.

3.1 SOBRE O PERCURSO DE PESQUISA

Entende-se que o delineamento de pesquisa é fundamental diante da trajetória metodológica que se pretende seguir. O mesmo é constituído de um percurso investigativo. Considerando que esta é uma pesquisa da

área de Educação, para a realização do estudo compreende-se como pertinente uma abordagem qualitativa, sendo uma pesquisa exploratória de delineamento documental (CELLARD, 2008).

Os estudos qualitativos são caracterizados por buscarem um fenômeno em seu ambiente natural, onde esses ocorrem e do qual fazem parte. Para tanto, o pesquisador é o objeto principal por recolher/captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Já a pesquisa documental propõe-se “[...] a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.14). Ela pode ser utilizada na perspectiva de que o pesquisador se aprofunde no campo de estudo, procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere. A partir da análise dos documentos selecionados, em sequência, foram analisados os dados coletados, reunindo as partes, dentre elas, o contexto, interesses, conceitos-chave, fornecendo uma interpretação coerente, tendo em conta a temática e/ou o questionamento inicial, indo além das aparências (CELLARD, 2008; SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Essa análise é metodologicamente conduzida, neste estudo, pela análise de discurso, com base em unidades de análise geradas a partir do percurso trilhado, as quais não são compreendidas “[...] como um conjunto de signos, mas como práticas produtivas que possuem efeito de poder na fabricação das identidades e das diferenças dos sujeitos” (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p. 782).

Destaca-se, portanto, que esta pesquisa aborda uma perspectiva pós-estruturalista, ou seja, esse percurso acima descrito só foi possível de ser elaborado mediante o objeto e questões de pesquisa, como nos aponta Tedeschi e Pavan:

Pós-estruturalismo parte da perspectiva de que as metodologias devem ser construídas no percurso da investigação, de acordo com o objeto de pesquisa e as questões elaboradas e suscitadas, pois não é possível estabelecer antecipadamente os passos ou procedimentos denominados metodológicos e construir caminhos em abstrato ou modelos prévios. Em outras palavras, a perspectiva pós-estruturalista entende que não se pode estabelecer de antemão o processo de pesquisa, pois nada assegura que o planejado *a priori* se concretize ou que postulações teóricas previamente estabelecidas funcionem. (TEDESCHI; PAVAN, 2017, p.773).

Assim, compreende-se a partir de uma visão metodológica, que se relaciona ao modo de elaborar perguntas e interrogações, articulando-as

com a produção de informações, encontrando mecanismos ou estratégias de descrição e análise. Portanto, assumir o Pós-estruturalismo como perspectiva epistemológica e metodológica para a pesquisa em Educação implica a desconstrução de metanarrativas construídas na modernidade, que marcam a produção do conhecimento nessa área (TEDESCHI; PAVAN, 2017).

Para este estudo, selecionou-se alguns documentos considerados centrais para discutir os processos inclusivos nesse colégio. Sendo eles: Pedagogia Inaciana (KLEIN, 2015); Projeto Educativo Comum (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016); e o Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO ANCHIETA, 2014). A partir da análise dos documentos citados, elencaram-se duas unidades de análise a fim de evidenciar alguns achados da pesquisa que possam contribuir para a continuidade dessa caminhada do Colégio no que diz respeito aos processos de inclusão. A primeira unidade está direcionada à discussão sobre os processos inclusivos históricos¹¹, e a segunda, aos processos inclusivos vigentes¹², visando a uma maior compreensão das ações atuais desenvolvidas na Instituição.

3.2 SOBRE OS DOCUMENTOS

Os documentos selecionados tiveram como critério a relevância para a Instituição da pesquisa. São documentos que amparam todos os processos que regem o Colégio, a fim de propagar as características da instituição jesuítica, pressupostos da missão, sua identidade, concepção e ideal em educação, bem como buscar compreender o Educar a partir de três perspectivas: Como? Por quê? Para quê?

A seguir, apresenta-se, para melhor compreensão, um quadro que conceitua, resumidamente, os documentos selecionados para o estudo.

Quadro 1 – Documentos do estudo.

DOCUMENTO	RESUMO
Pedagogia Inaciana (KLEIN, 2015)	A Pedagogia Inaciana caracteriza-se por ter uma identidade própria, inspirada na experiência de vida e nos escritos de Santo Inácio de Loyola, seu fundador. A PI assume uma visão de mundo que entende os sujeitos de forma integral, contemplando as diversas dimensões, articulando com o âmbito que a escola interage, integrando valores inacianos ao processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, busca-se o desenvolvimento global da pessoa. O sentido da Educação Jesuítica é a formação de homens e mulheres para e com os demais.

11 Primeira Unidade de Análise.

12 Segunda Unidade de Análise.

<p>Projeto Educativo Comum (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016)</p>	<p>Documento elaborado pela Província dos Jesuítas do Brasil, juntamente com as Unidades Educativas da Rede Jesuíta de Educação. O período de vigência é de quatro anos (2016-2020), o qual visa priorizar a efetivação da prática educativa de todas as unidades da RJE. Está organizado em três capítulos e neles apresenta pressupostos a serem contemplados, dimensões do processo educativo e encaminhamentos de implementação. Os pressupostos apresentados no PEC destacam a consideração pela diversidade como fator essencial para a transformação da escola, relacionando aos estilos e ritmos de aprendizagem e, ainda, discorrendo sobre a importância da aprendizagem integral no contexto atual.</p>
<p>Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO ANCHIETA, 2014)</p>	<p>O PPP apresenta o objetivo da Instituição diante dos tempos atuais, destacando seu modo de ser e proceder, com vistas à formação integral. Esse projeto fundamenta-se na Pedagogia Inaciana, com base em pressupostos para fundamentar e motivar a vivência e o ensino de valores éticos e morais, sendo uma obra apostólica de um centro educacional de excelência. Possui como fundamentação a compreensão da concepção do educar como um ato que visa à convivência social, à cidadania e à tomada de consciência planetária. Ainda, complementa-se que visa a uma educação emancipatória, com vistas ao protagonismo do processo da passividade em relação à realidade que nos cerca, propondo o educar e o ensinar para a autonomia intelectual e coletiva, diante da diversidade. Neste documento, o Colégio afirma integrar-se ao movimento pela educação inclusiva, entendendo uma educação de qualidade acessível e inclusiva.</p>
<p>Projeto de Inclusão de alunos com NEE (COLÉGIO ANCHIETA, 2016)</p>	<p>O Projeto de Inclusão de alunos com NEE contempla as diretrizes do Colégio em torno dos seus processos inclusivos, visando à promoção de espaços, cuja cooperação, o diálogo a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico estejam presentes na vida de todos os envolvidos nos processos educativos, oportunizando o crescimento dos alunos. Este documento delibera a constituição do Núcleo de Atendimento Especializado (NAE), bem como normatiza as funções que lhe cabem, com vistas a conduzir os processos inclusivos na Instituição, juntamente com os Serviços de Orientação Educacional e Pedagógica.</p>
<p>Relatório de Ações e Atividades referentes ao tema Inclusão (COLÉGIO ANCHIETA, 2016)</p>	<p>O documento apresenta um breve histórico e dados institucionais sobre os processos inclusivos no colégio em estudo. Esses favorecem a compreensão de como se constituem os procedimentos acerca do ingresso na Instituição por alunos declarados NEE e como se procede em relação aos não declarados, mas que durante o percurso na escola o fazem. Apresenta também um quadro com o levantamento quantitativo, dos anos de 2015 e 2016, do número de alunos de Educação Infantil ao Ensino Médio atendidos pelo Colégio e suas respectivas condições que abarcam desde alunos com atendimentos emocionais até alunos com diagnósticos clínicos.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

3.2.1 PEDAGOGIA INACIANA

Esta pedagogia se esforça por formar pessoas lúcidas que saibam aplicar os conteúdos, competências e habilidades desenvolvidas durante a escola. Trata-se de pessoas hábeis para interpretar o mundo de hoje, para saber discernir e oferecer soluções aos problemas, para mover-se em um mundo cambiante, para assegurar a sua educação vitalícia. (Luiz Fernando Klein, S.J.)

A Pedagogia Inaciana caracteriza-se por ter uma identidade própria, inspirada na experiência de vida e nos escritos de Santo Inácio de Loyola, seu fundador. As recentes formulações dessa pedagogia reafirmam a tra-

dição jesuíta de um processo educativo integral, o qual “[...] considera as diversas dimensões do sujeito e articula os variados âmbitos com os quais a escola interage” (KLEIN, 2017, p. 1).

Nesse sentido, entende-se que a Pedagogia Inaciana assume essa visão de mundo, avançando ao sugerir modos mais explícitos que permitam aos valores inacianos integrar-se no processo de ensino-aprendizagem.

O objetivo da Pedagogia Inaciana caracteriza-se pela “[...] promoção do desenvolvimento intelectual de cada aluno, para desenvolver os talentos recebidos de Deus” (KLEIN, 2015, nº 12, p. 177). Destaca-se ainda que sua finalidade não se define no acúmulo de informações ou na formação para uma profissão. O objetivo supremo da educação jesuítica é “[...] o desenvolvimento global da pessoa, que conduz à ação, ação inspirada pelo Espírito e a presença de Jesus Cristo [...]” (KLEIN, 2015, nº 12, p. 177).

Objetivo esse que se baseia em uma compreensão reflexiva e vivificada pela contemplação e exatidão, distingue formas de pensar fáceis e superficiais, indignas do indivíduo e, sobretudo, perigosas para o mundo que eles e elas são chamados a servir. Nesse sentido, entende-se que a meta educativa da educação jesuítica é a formação de homens e mulheres para e com os demais.

Klein (2015, nº 14, p. 178) acrescenta ainda que tal objetivo

[...] requer uma formação profunda da pessoa humana, um processo educativo que aspire a excelência, um esforço de superação no desenvolvimento das próprias potencialidades, que integre o intelectual, o acadêmico e todo o resto. Procura alcançar uma excelência humana, cujo modelo é o Cristo do Evangelho, uma excelência que reflita o mistério e a realidade da Encarnação, uma excelência que respeite a dignidade de todo o mundo e a santidade de toda a criação [...] percebemos cada vez mais claro que, se nossa educação aspira exercer influência ética na sociedade, devemos conseguir que nosso processo educativo se desenvolva tanto no plano moral como intelectual.

Também, acresce que, enquanto Companhia de Jesus, ordem religiosa dentro da Igreja Católica, possui como missão

[...] o serviço da fé, da qual a promoção da justiça é elemento essencial [...] arraigada na crença de que um novo mundo de justiça, amor e paz precisa de gente formada e com competência profissional, responsabilidade e compaixão; homens e mulheres que estejam preparados para acolher e promover tudo o que for realmente humano, comprometidos no tra-

balho a favor da liberdade e dignidade de todos os povos [...] em cooperação com outros igualmente empenhados em modificar a sociedade e suas estruturas [...] gente perseverante e capaz de renovar nossos sistemas sociais, econômicos e políticos, de tal forma que fomentem e preservem nossa humanidade ao amor e cuidado com os outros [...] pessoas educadas na fé na justiça, que tenham a convicção possante e sempre crescente de que podem chegar a serem defensores eficazes, agentes e modelos da justiça, do amor e da paz de Deus, nas circunstâncias habituais da vida e do trabalho cotidiano, bem como fora delas. (KLEIN, 2015, p. 180)

Em se tratando da educação na fé e na justiça, Klein (2015, p. 180) acrescenta que se inicia “[...] pelo respeito à liberdade, ao direito e à capacidade dos indivíduos e grupos humanos de criarem para si uma vida diferente. Isso significa ajudar os jovens a se comprometerem no serviço e na alegria de partilhar suas vidas com os outros”. Significa que a maior riqueza não está no que se têm e sim o que eles são.

A educação nos colégios da Companhia de Jesus busca transformar a maneira como a juventude vê-se a si mesma e aos outros, aos sistemas sociais e suas estruturas. Nesse sentido, entende-se que a educação jesuíta somente alcança seu objetivo, segundo Klein,

[...] de modo ordinário de pensar e agir, mas também de modo de entender a vida, como homens e mulheres competentes, conscientes e compassivos que buscam o “maior bem” na realização do compromisso da fé, da justiça, para melhorar a qualidade de vida dos homens, especialmente dos pobres de Deus, oprimidos e desamparados. (KLEIN, 2015, p. 181)

A Pedagogia Inaciana ainda destaca que pretende ser uma pedagogia que luta pelo ideal de “[...] homem e mulher para e com os demais”, “[...] em um mundo pós-moderno no qual estão atuando forças antagônicas a este objetivo” (KLEIN, 2015, p. 181). Destaca em si a formação permanente dos mestres (professores), visando à transmissão dessa pedagogia eficazmente. Eficaz entende-se por uma pedagogia que estimule a atividade do aluno na aprendizagem, visando à uma Educação Integral (KLEIN, 2017), fomentando o crescimento e a qualidade humana, promovendo a formação da fé e nos valores, além de transmitir conhecimentos e habilidades. A Pedagogia Inaciana “[...] cria um desafio apostólico complexo em nosso trabalho cotidiano de conquistar a confiança de gerações” (KLEIN, 2015, p. 181).

A fim de que se efetive a Pedagogia Inaciana, tem-se um modelo prático a se saber como há de se proceder para promover os objetivos da educação jesuítica, um paradigma significativo ao processo de ensino-aprendi-

zagem, relação professor/aluno, tendo um cunho prático e aplicável em sala de aula: esse modelo embasa-se nos *Exercícios Espirituais de Santo Inácio*¹³, caracterizando-se como “[...] uma descrição ideal da inter-relação dinâmica entre professor e o aluno, na caminhada deste último rumo à maturidade do conhecimento e da liberdade” (KLEIN, 2015, p. 183). Sendo nominado como Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI) e tendo como característica a metodologia da Pedagogia Inaciana. O PPI orienta o professor a amparar sua prática pedagógica em cinco vivências: Contextualização, Experiência, Reflexão, Ação e Avaliação, visando à formação de pessoas conscientes, competentes, comprometidas e compassivas (KLEIN, 2017).

3.2.2 PROJETO EDUCATIVO COMUM

A fim de responder aos desafios de cada tempo de forma crítica, consciente e efetiva, “[...] empreendendo caminhos com coragem para inovar e renovar [...] tendo como principal objetivo rever, posicionar e revitalizar o trabalho apostólico da Companhia de Jesus na área de Educação Básica no Brasil” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 14), a Província dos Jesuítas do Brasil elaborou, juntamente com as Unidades Educativas da Rede Jesuíta de Educação, o Projeto Educativo Comum (PEC).

Esse projeto passou a ser a oportunidade da busca por uma educação de excelência, sendo capaz de contribuir na construção de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. O PEC tornou-se o resultado de um percurso iniciado em 2013, sendo, em 2015, instituído um Grupo de Trabalho (GT) com representantes de diversas Unidades da RJE, que promoveu estudos, espaços de diálogo, reflexões, discussões, consultas e discernimento, a fim de trazerem contribuições para a redação do documento. O foco do PEC também foi atualizar e complementar a Pedagogia Inaciana, trazendo em seu corpo quatro dimensões do processo educativo em consonância com o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar da Federação Latino Americana dos Colégios da Companhia de Jesus (FLACSI): currículo; organização, estrutura e recursos; clima institucional; família e comunidade local (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016).

Nesse sentido, conforme o documento, afirma-se que:

O PEC não que ser mais do mesmo. Faz-se necessário superar modelos lineares pautados somente no ensino. Nesta perspectiva se busca organizar os espaços e tempos escolares com novas e criativas perspectivas de aprendizagem. É meta para os próximos anos colocarmos o aluno no centro

13 Para maior conhecimento, sugere-se a leitura de: KLEIN, Luiz Fernando. Exercícios Espirituais: Escola de Formação para a Pedagogia Inaciana. In: **ENCONTRO DE PROFESSORES DE TEOLOGIA DA AUSJAL**, 2., 2 set. 1999. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

do processo educativo [...] Buscamos, até 2020, ser uma rede de “Centros de Aprendizagem Integral”, onde a excelência acadêmica seja fruto da construção coletiva do conhecimento [...] que resulte em vidas transformadas para o bem de uma nova sociedade. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p.14)

Assim, compreende-se que o período de implementação e disseminação do documento é de quatro anos (2016-2020), visando como prioridade efetivar-se na prática educativa de todas as Unidades da RJÉ. O documento em si apresenta três capítulos: o primeiro expõe os pressupostos que sustentam as opções feitas dentre os sinais dos tempos, buscando reconhecer e assumir os desafios no campo da missão; o segundo capítulo especifica as dimensões, sua identidade conceitual, mediações e aplicações na vida escolar; e o terceiro capítulo dedica-se aos encaminhamentos e ao cronograma de implementação do PEC (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016).

Dessa forma, para fins deste estudo, iremos direcionar o olhar para o que esse documento aponta em vistas dos processos inclusivos.

Logo em seu primeiro capítulo, no pressuposto nº 22, diante dos sinais dos tempos e dos desafios no campo de missão, encontra-se:

O desafio de articular fé e justiça nos leva a considerar, no espaço escolar, os temas referentes a gênero, diversidade sexual e religiosa, novos modelos de família, questões étnico-raciais, elementos referentes às culturas indígena, africana e afro-brasileira no Brasil e todos os temas similares relacionados a categorias ou grupos sociais que sofrem discriminação, violência e injustiça. São realidade que, iluminadas pela fé e em comunhão com a Igreja, precisam fazer parte, de forma transversal, de um “currículo evangelizador”, voltado para uma aprendizagem integral. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 36).

Em seu segundo capítulo, localiza-se, na Dimensão Curricular, o pressuposto nº 31, que aborda a importância da construção de um currículo que considere a concepção de mundo, de sociedade, de homem e de pessoa que se deseja formar. Contempla aspectos da formação integral, tendo fundamentação na natureza epistemológica, pedagógica e psicológica. Esse primeiro indaga sobre limites e possibilidades do conhecimento e as relações que se estabelecem entre conhecimento, sujeitos e meio; o segundo busca melhores caminhos e percursos para que a aprendizagem integral ocorra; e, por fim, o terceiro considera os diferentes estágios do desenvolvimento do educando e sua capacidade de pôr-se em atividade, em consonância com os desafios próprios a cada etapa. No pressuposto nº 33,

reafirma que a educação jesuítica educa na justiça, no respeito, na solidariedade, na contemplação e na compaixão (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016).

De acordo com o pressuposto nº 36, o aluno é o centro do processo de aprendizagem, sendo que o currículo visa a oferecer oportunidades para a constituição do conhecimento a partir de “[...]diversas formas, individual e coletivamente, garantindo acompanhamento sistemático do aluno, do processo de ensino e aprendizagem [...]” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 46). A meta, nesse caso, é garantir a avaliação constante, evitando assim, que o não aprender seja entendido como responsabilidade dos educandos.

Esse pressuposto corrobora o que apontam as políticas, quando destacam a educação para todos e o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, tendo como perspectiva uma educação emancipatória, influenciada pela lógica neoliberal.

Ainda destacam a consideração da diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem, como guia aos professores na preparação das aulas e na seleção e organização de recursos para a aprendizagem dos alunos. Destaca ainda a importância da promoção da aprendizagem integral em vista de compreender que o contexto mudou, que a aprendizagem se dá em formas e tempos, espaços distintos, exigindo respostas individualizadas, modos de fazer e de mediar a construção do saber, oportunizando vivências a fim de atender as diferentes necessidades (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016).

Mais especificamente nos pressupostos que visam à Educação Inclusiva, o PEC compreende a diversidade como um fator essencial para a transformação da escola (nº 48), visando à prática de um novo conceito, que tem como base tornar a “[...] educação acessível às pessoas, atendendo às exigências de uma sociedade que vem combatendo preconceitos, discriminações, barreiras entre indivíduos, povos e culturas” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 52). Ainda esse mesmo pressuposto caracteriza:

Uma escola inclusiva oferece não apenas recursos especializados, mas também um espaço que valoriza a diversidade, no qual se experimentam as vantagens de um ensino e de uma aprendizagem cooperativos, em que todos ajudam e são ajudados. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, p. 52)

Dessa forma, o pressuposto nº 50 (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016) afirma que a Companhia de Jesus comunga com a perspectiva da educação inclusiva, por ter como finalidade uma Educação Integral para todos os alunos, entendendo a educação inclusiva como garantia de aprendizagem para todos, independente de suas condições.

Ainda no pressuposto nº 51, são estabelecidas ações como diretrizes, visando que os colégios da RJE as adotem como propulsoras do aperfeiçoamento de seus projetos pedagógicos, objetivando à oferta de uma educação de qualidade, sendo elas:

(1) Definir, nos programas de capacitação continuada, temas relacionados à educação inclusiva e às necessidades educacionais especiais; (2) considerar que “aprender a viver juntos” é um dos pilares da educação contemporânea, já que supõe participar e cooperar com os demais; (3) garantir acessibilidade física; (4) desenvolver campanhas de sensibilização para a promoção de acessibilidade pedagógica e atitudinal; (5) implantar atendimento educacional especializado, em espaços e tempos distintos, como meio de suporte ao processo de ensino e de aprendizagem; (6) definir, a partir das orientações legais, os procedimentos internos para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 53)

Assim, constata-se que o PEC apresenta pressupostos que visam a colaborar na definição e na implementação de políticas de educação inclusiva às unidades da RJE.

3.2.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O colégio selecionado para este estudo trata-se de uma instituição da Rede Jesuíta de Educação, tendo mais de 12 décadas de história, completou 128 anos de fundação em 13 de janeiro de 2018. O Colégio Anchieta caracteriza-se como sendo de vanguarda na educação. Inspira-se na Pedagogia Inaciana, considerada sempre atual¹⁴ e conectada ao nosso tempo, como podemos constatar em dados de realidade, através de reportagens e assuntos dos quais o Colégio Anchieta é protagonista¹⁵.

Inicialmente era conhecido como “Colégio dos Padres”, foi fundado em 13 de janeiro de 1890, tendo o Pe. Trappe como o seu primeiro diretor. O Colégio entrou em atividade pouco depois da Proclamação da República. No Rio Grande do Sul, em especial, os preceitos pedagógicos cristãos

14 Em 2012, alunas e professor do Colégio Anchieta participaram como *speakers* do TEDxYouth. Veja mais em: <<http://www.colegioanchieta.g12.br/colegio-anchieta-apresenta-o-tedx youth porto-alegre/>> O Colégio Anchieta implementou em 2016 a edição do TEDxYouth Porto Alegre, veja mais em: <<http://www.colegioanchieta.g12.br/colegio-anchieta-apresenta-o-tedx youth porto-alegre/>>.

15 Veja mais na reportagem que comunica sobre a carta de Albert Einstein endereçada aos alunos do Colégio Anchieta há 65 anos, a qual foi encontrada durante um processo de construção histórica da Instituição: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2015/05/escola-do-rs-encontra-cartaescrita-por-einstein-para-alunos-ha-65-anos.html>>.

tiveram de confrontar-se com os valores do positivismo, doutrina do francês Auguste Comte, que encontrou aqui terreno favorável. No princípio, o Colégio dos Padres era destinado somente aos meninos, sendo dividido em duas seções: alemã e brasileira (COLÉGIO ANCHIETA, 2005; 2014).

A trajetória da Instituição é repleta de fatos históricos que de uma forma ou outra incorporam os aspectos descritos acima sobre a Pedagogia Inaciana e pelo Projeto Educativo Comum. No primeiro ano de funcionamento, o número de alunos saltou de 42, quando da inauguração, para 80 ao final do período letivo. Os meninos tinham entre 9 e 12 anos e só eram admitidos se soubessem ler. A preocupação máxima não era com a alfabetização, mas com a orientação moral e religiosa.

O atual nome da Instituição foi adotado em 1901, por sugestão do então diretor, Pe. Conrado Menz, em uma homenagem a José de Anchieta, “Apóstolo do Brasil” (COLÉGIO ANCHIETA, 2005; 2014).

O crescimento do Colégio impôs uma mudança radical, pois o espaço na rua Duque de Caxias – Centro de Porto Alegre – não mais comportava as atividades escolares. Corria o ano de 1954 e Porto Alegre experimentava uma fase de crescimento acelerado, com aumento no número de construções e de população, o que se evidenciava por meio do movimento verificado no centro da cidade, onde ficava a Instituição.

Em 1954, um novo endereço foi escolhido, na avenida Nilo Peçanha, e deu-se a inauguração oficial das novas dependências, onde funciona até hoje.

A partir da construção do Colégio, essa região da cidade passa a desenvolver-se rapidamente, ganhando novas construções e uma urbanização fulminante, sendo, hoje, um dos principais bairros comerciais e residenciais da cidade.

Atualmente, a Instituição constitui-se em um referencial de ensino privado de Porto Alegre, contando com cerca de três mil alunos. Atende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, com um quadro funcional de cerca de 400 colaboradores, entre professores, funcionários e jesuítas (COLÉGIO ANCHIETA, 2016).

O Colégio possui como objetivo “[...] a formação de pessoas críticas por meio da leitura constante da realidade histórica em todas as suas dimensões” (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 19). Nesse sentido, entende-se que a Instituição visa “[...] à formação de pessoas inseridas em seu tempo (relação de pertença a uma cultura, em um tempo e espaço local e global), que busquem transformar a sociedade num espaço de igualdade e de justiça” (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 19).

Em vista disso, de acordo com o PPP (COLÉGIO ANCHIETA, 2014), pretende-se uma educação fundamentada na Pedagogia Inaciana, e na fé em Jesus Cristo, com base em pressupostos para fundamentar e

motivar a vivência e o ensino de valores éticos e morais. Assumindo, ao mesmo tempo, “[...] o compromisso de ser uma obra apostólica e um centro educacional de excelência. Faz parte desse entendimento o diálogo sem preconceitos, respeitando os valores fundamentais da vida e da liberdade” (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 19).

Nesse contexto.

[...] busca educar as atuais e as novas gerações a partir de uma **visão multicultural crítica**, que leva em conta o reconhecimento da **pluralidade e diversidade de sujeitos e de culturas** com base no **respeito e tolerância** recíproca. No processo formativo, a instituição, embasada na educação jesuíta, investe no valor da pessoa humana e de cada indivíduo em particular. Assim, **valoriza e acolhe identidades plúrais** sem quaisquer formas de naturalização do preconceito e desrespeito à vida humana, independentemente de sexo, cor, gênero, credo, etnia, nacionalidade. Busca-se, com isso, superar mecanismos **discriminatórios ou silenciadores da diversidade cultural**, em nome de uma sociedade baseada na **justiça social**. Assim, poderá concretizar-se a tarefa de educar crianças e jovens para o mundo futuro, em que cidadãos **comprometidos com a promoção e defesa da dignidade humana** gerem atitudes responsáveis e proativas em relação à sustentabilidade de nosso planeta. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 19-20)¹⁶

Ainda acrescenta que, como escola jesuíta, o Colégio assume:

[...] seu espaço institucional como centro iniciano de humanização e evangelização, que deseja projetar o seu fazer educativo numa visão teológica cristã, de Igreja presente e atuante em um mundo tão carente de fé e justiça, buscando proporcionar, na sua ação educacional, experiências de comunhão das pessoas humanas com Deus e das pessoas entre si. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 20)

Quanto aos conceitos que fundamentam, o Colégio compreende como concepção o educar como um ato que visa à convivência social, à cidadania e à tomada de “consciência planetária”. Entende que a educação escolar deve assumir a incumbência de preparar as pessoas para o exercício da cidadania global, para além do ensino do conhecimento científico por si mesmo. Nessa perspectiva, compreende que a educação procura emancipar os protagonistas do processo da passividade em relação à realidade em que vivem, propondo a educar/ensinar para a autonomia intelectual e da práxis, buscando o reconhecimento de nossa humanidade comum e ao mesmo tempo de nossa diversidade cultural.

¹⁶ Grifo nosso.

Contudo, ainda assume a posição de compreender que:

Ter a educação para a cidadania, concebendo a humanidade como **comunidade planetária**, significa ter **como princípios educativos fazer de cada pessoa um agente de transformação**. Isso exige que o ensino privilegie o conhecimento de nossas raízes históricas e que **possibilite compreender a situação de miséria e de exclusão em que vive boa parte da população**. Assim, a formação política, que tem nesse universo escolar um espaço privilegiado, deve propor, desde cedo, ao aluno situações em que ele possa exercer a cidadania, o respeito e o **acolhimento da identidade do outro**, bem como a incorporação, no seu dia a dia, da solidariedade. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 22)¹⁷

O Colégio fundamenta a convivência humana “[...] na comunhão vivida no âmbito das comunidades maiores em que se insere e acredita que, através dessa convivência, o homem participa na construção da autonomia pessoal e coletiva” (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 26).

Os princípios filosófico-teológicos e didáticos que o Colégio adota podem qualificar a convivência e desenvolver a autonomia pessoal e coletiva, que é buscada mediante a observação e a vivência dos seguintes princípios: 1) Discernimento; 2) Respeito às diferenças; 3) Solidariedade; 4) Alteridade; 5) Responsabilidade; 6) Cooperação; 7) Cordialidade; 8) Fé e Justiça; 9) Diálogo Intelectual e Religioso; 10) Cuidado com a Criação.

Diante dos documentos aqui caracterizados, podem-se vislumbrar os ideais e reflexões, bem como os pressupostos da missão (Paradigma Inaciano), características da Companhia de Jesus, os quais apresentam a concepção de Ser Humano; da concepção do Educar, sempre na busca do Como? Por quê? Para quê? Nesse sentido, esses ideais e reflexões são aproximados de uma perspectiva política que visa à inclusão de todos.

Assim, no próximo capítulo, apresentam-se as unidades de análise que nos mostrarão como os processos inclusivos eram pensados na Instituição antes das políticas inclusivas ganharem força e legitimidade. A seguir, evidencia-se a lógica inclusiva e determinadas ações inclusivas realizadas no Colégio a partir do PEC e da visão Inaciana que permite refletir, buscando outras formas de olhar para os processos inclusivos.

¹⁷ Grifo nosso.

4. PROCESSOS INCLUSIVOS NO COLÉGIO ANCHIETA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E VIGENTES

Não basta ter uma diferença para ser diferente. É a forma com que os outros me olham, me significam e como me enredo nas tramas sociais que me faz ser o que o outro não é. (Maura Corcini Lopes)

Para melhor compreensão de como se instituíram os processos inclusivos, ao longo da história do Colégio Anchieta, bem como das ações que sustentam seus pensares e fazeres acerca desses processos, vislumbram-se neste capítulo duas unidades de análise: **Unidade 1 – A Histórica**, que resgata os principais documentos que embasam o modo de proceder da Instituição e como são vistos os processos inclusivos; e a **Unidade 2 – A Vigente**, que, com base nos achados de pesquisa, apresenta como a Instituição conduz os processos inclusivos na atualidade, vislumbrando os documentos que a amparam.

4.1 DE ONDE VIEMOS: PERSPECTIVAS QUE AMPARAM A FORMAÇÃO INTEGRAL PARA TODOS

A Pedagogia Inaciana baseia-se na experiência espiritual de Santo Inácio de Loyola, o qual, através dos Exercícios Espirituais, criou um rito de aproximação das palavras de Jesus, testemunho, com o viver de cada sujeito. Ele, como um mestre fala com seu discípulo, e esse aproxima-se através da contemplação da fé que transforma o homem para e com os demais. É compreender a ação de Deus em todas as coisas, buscando um novo sentido à própria existência.

O que identifica, inicialmente, uma instituição educativa inaciana é dar continuidade ao legado de Santo Inácio na formação de homens e mulheres para e com os demais, visando à formação de pessoas que acreditam em uma sociedade fraterna e justa, tendo como objetivo o bem comum. Oferecendo, assim, uma visão cristã do mundo, do ser humano. Sua prática educativa baseia-se no sentido humanista e crítico. Origem da expressão “excelência humana”. A Educação Integral, na visão jesuíta, vem ajustar-se aos tempos contemporâneos em um processo contínuo, participativo, e busca envolver algumas dimensões da pessoa humana, dimensões essas espiritual, cognitiva, afetiva, comunicativa, estética, corporal, sociopolítica e ética. Dimensões essas fundamentais quando se trata de formação humana, uma vez que são constitutivas quando se pensa em ser humano, que compõem o desenvolvimento integral, e não são isoladas no desenvolvimento humano e no processo educativo (KLEIN, 2015; 2017).

Em um colégio da Companhia de Jesus, não há como distanciar essas dimensões do fazer e pensar pedagógico, uma vez que, enquanto prática que busca a formação integral, possui, como compromisso e identidade, o interesse e a atenção com cada pessoa individualmente.

Os jovens [...] que estudam em um centro educativo da Companhia, ainda não chegaram à plena maturidade; o processo educativo reconhece as etapas evolutivas do crescimento intelectual, afetivo e espiritual e ajuda cada aluno a amadurecer gradualmente em todos esses aspectos. Assim o currículo é centrado na pessoa antes que na matéria a ser desenvolvida. Cada aluno pode se desenvolver e atingir objetivos em um ritmo adequado à sua capacidade individual e às características de sua própria personalidade. (KLEIN, 2015)

Nessa perspectiva, podemos considerar que a Pedagogia Inaciana é, em essência, inclusiva, na medida em que se interessa pela formação integral e pelo desenvolvimento individual do aluno.

A Pedagogia Inaciana, também, vislumbra seu ideal de pessoa (formada em seus colégios) como sendo “[...] equilibrada, intelectualmente competente, aberta ao progresso, religiosa, amável e comprometida com a justiça no serviço generoso do povo de Deus” (KLEIN, 2015, p. 178).

Nesse sentido, e pensando nos processos inclusivos, seria para TODOS esse ideal projetado apresentado no documento acima? Não estaria, assim como as políticas, possibilitando uma ideia normalizadora, igualitária, sendo desigualitária? Assim como nos recorda Santos (1995), a base da exclusão está em uma pertença que se afirma pela não pertença. Como nos mostra Castel (2008), estaríamos aqui vislumbrando um processo de *discriminação positiva*, que é compreendida como aquela que se constitui em fazer mais por aqueles que têm menos? Como, por exemplo, discriminar positivamente na escola é ação fundamental para que seja possível atender as especificidades de aprendizagem de cada sujeito, bem como as especificidades que determinam suas condições de participação com dignidade nas relações com o outro (LOPES; FABRIS, 2013).

Aqui, o conceito de (in)exclusão favorece a compreensão do caráter subjetivo que está implicado nos processos de discriminação negativa, nos processos de degradação humana. Entende-se a interdependência da caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de exclusão¹⁸, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de (in)exclusão. Na medida que se tem um ideal de pessoa, excluímos aqueles que não se enquadram nesse ideal, temos então uma proposição semelhante ao

18 Pessoas em situação de rua, sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia, não aprendizagem escolar...

imperativo de Estado, ou seja, deve atingir todos, independentemente dos desejos dos indivíduos, descartando toda e qualquer relação de subjetividade, como ocorre nas tramas dos processos de (in)exclusão.

No Projeto Político Pedagógico, a concepção do educar é compreendida como um ato que visa à convivência social, à cidadania e à tomada de consciência planetária, aspirando que a educação assuma a incumbência de preparar as pessoas para o exercício da cidadania global, para além do ensino científico por si mesmo. Procurando emancipar os protagonistas do processo da passividade em relação à realidade em que vivem, educando e ensinando para a autonomia, em vista do reconhecimento da nossa humanidade comum e, ao mesmo tempo, de nossa diversidade cultural.

Compreende-se que nessa perspectiva é possível reverter o quadro de desigualdade social na contemporaneidade, marcada por grandes evoluções tecnológicas, que mais contribuem para o acirramento das disparidades conjunturais do que para minimizá-las. Proposição que está vinculada com as práticas inclusivas, quando se busca esses processos como um imperativo do Estado. Quando pensamos na reversibilidade da desigualdade social, uma das emergências da pós-modernidade, encontramos aqui discursos inclusivos. Em seu PPP, o Colégio Anchieta afirma integrar-se ao movimento pela educação inclusiva, compreendendo constituir-se como “[...] ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e interagindo” (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 28).

Entende-se a educação de qualidade como acessível e inclusiva e compreende-se que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino tornam evidente a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias, criando alternativas para superá-las. Assim, nessa perspectiva, o Colégio elaborou um programa de adequação para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais que regula a política institucional em relação à inclusão (COLÉGIO ANCHIETA, 2014).

Em documento anexo ao PPP, encontra-se o Programa de adequação do Colégio para atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse anexo, encontram-se as diretrizes da Instituição em relação aos processos inclusivos. Conforme aponta a legislação vigente, o Colégio

[...] decide optar por um **programa de educação inclusiva segmentado**, tendo em vista suas condições humanas, materiais e físicas e levando em consideração a impossibilidade de abarcar todas as virtualidades de inclusão com qualidade de atendimento.

Propõe-se a receber e a atender, após a análise e estudo de cada caso:

a) a alunos que apresentam algumas dificuldades físicas –

membros inferiores e/ou superiores que permitam a mobilidade e o exercício de atividades grafo-motoras, mas que permitam a mobilidade e o exercício de atividades grafo-motoras.

- b) alunos com dificuldades auditivas e visuais não totais;
- c) a alunos com dificuldades de aprendizagem e com algumas necessidades especiais, conforme as condições de atendimento da Instituição, após criteriosa avaliação;
- d) a alunos com altas habilidades/superdotação conforme as condições de atendimento da Instituição, após criteriosa avaliação. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 41)¹⁹

Conforme a legislação aponta, ainda acrescenta, em consonância com as diretrizes do AEE previstas nas políticas de educação inclusiva:

Após análise e estudo de cada caso, considerando a multiplicidade e as respectivas necessidades de atendimento, o **Colégio não poderá atender**²⁰: alunos que apresentam um quadro de alterações graves no desenvolvimento neuropsicomotor ou estereotípias motoras tais como: autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, síndrome de Down, transtorno desintegrativo e transtornos invasivos, sem outra especificação. Essas prerrogativas decorrem do fato do Colégio estar em processo de implementação do ensino regular adaptado a estudantes com necessidades educativas especiais. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 41-42)

Nesse programa, ainda são contempladas ações regulamentares, sendo elas: 1) a garantia de um limite de alunos por ano/série, sendo “[...] de dois (2) alunos com necessidades educacionais especiais em cada ano/série escolar, considerando a progressão escolar” (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 42); 2) a constituição de um núcleo inclusivo, com um coordenador com formação específica; 3) a contratação de acompanhante pedagógico, com rateio entre o Colégio e os alunos por ele atendidos; 4) esclarece que, em momento algum, o Colégio “[...] lançará mão de algum tipo de abordagem didática que não esteja de acordo com sua concepção de ensino e de aprendizagem e entende que a escolha da escola por parte da família deve estar pautada no projeto educativo que a Instituição apresenta”; 5) os planos de trabalho e estudos serão adaptados para atenderem as necessidades dos alunos com NEE; 6) “A avaliação terá como base os critérios traçados para os respectivos anos/séries, os quais serão flexibilizados, observando a especificidade de cada caso, conforme orientação do Coordenador do Núcleo Inclusivo” (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 42); 7) os alunos com NEE serão acompanhados, nas áreas socioafetiva, psicomotora e cog-

19 Grifo nosso.

20 Grifo nosso.

nitiva, “[...] observando criteriosamente se o mesmo estará sendo beneficiado com o atendimento prestado pela Instituição, prevendo a possibilidade de sua permanência ou não no estabelecimento, após consistente avaliação entre especialistas, escola e família” (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 42); 8) acrescenta ainda que, “[...] conforme as singularidades de cada caso, haverá a exigência por parte do colégio de que o aluno frequente uma escola especial, comunidade terapêutica ou clínica especializada” (COLÉGIO ANCHIETA, 2014, p. 42) e justifica essa premissa por considerar fundamental a parceria e a corresponsabilidade entre família e escola no cuidado com o aluno com NEE; 9) no que se refere à documentação, expede-se como documentação escolar: Histórico Escolar, Certificado de Conclusão, Declaração de Conclusão de Ano e de Terminalidade Específica para alunos com necessidades educacionais especiais, na forma de parecer descritivo, quando assim o exigir, com as competências e com as habilidades desenvolvidas.

Nesse documento, podemos constatar a perspectiva de inclusão que a Instituição vislumbra. Ou seja, aquela inclusão que acolhe com ressalvas, aquela que possui critérios e abarca as impossibilidades nas deficiências da Instituição.

Seria o Colégio Anchieta “deficiente” diante do público-alvo da educação inclusiva?

Parece que sim. E é assim em muitas instituições privadas, as quais a partir da Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015) passaram a ser convocadas a pensar em uma lógica para além da então mantida. E assim, repensar seus processos inclusivos, com maior propriedade, buscando no estudo e nas ações coletivas novas possibilidades. É possível constatar que, na perspectiva de uma Educação Integral, vislumbrada pelo Colégio Anchieta, o mesmo ainda não se fazia efetivo nos processos inclusivos, pela lógica estar centrada em quem tinha acesso.

4.2 ONDE ESTAMOS: PERSPECTIVAS ACERCA DAS AÇÕES QUE AMPARAM OS PROCESSOS INCLUSIVOS

No ano de 2016, como já mencionado anteriormente, foi lançado pela RJE o Projeto Educativo Comum, documento esse que viria a convocar as escolas da RJE a pensarem seus processos, dentre eles os inclusivos.

Esse documento torna-se um marco no percurso dos colégios, pois visa à implementação e à disseminação de ações efetivas e afetivas em suas dimensões.

Dentre essas dimensões, encontramos a da Educação Inclusiva, que a compreende como uma preocupação mundial, com a garantia de direitos,

que evidencia “[...] a diversidade como um fator essencial para a transformação da escola” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 52).

Nesse documento, a educação jesuítica é ratificada como aquela que pretende formar pessoas para o mundo e que possam, ao longo de suas vidas, agir dentro dos princípios de Educação Integral, que pressupõe conviver e atuar com os outros e para os outros. Ser agente de fé, de amor, de engajamento, de saber, de inclusão e de mudanças, visando a uma sociedade mais justa e fraterna.

Nessa perspectiva, compreende-se, que o PEC nos convoca a pensarmos e atuarmos para que toda a ação educativa convirja para a formação da pessoa, enfatizando o reconhecimento das “[...] potencialidades do indivíduo, garantindo o desenvolvimento das dimensões: afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 49).

Isso só ocorre ao promover a aprendizagem de modo a conduzir o aluno a perceber o valor do aprendizado ao longo da vida, possibilitando o desenvolvimento de talentos individuais e coletivos.

Dessa forma, a garantia da aprendizagem integral exige, no hoje, a compreensão de que houve mudanças no contexto, ou seja, os alunos aprendem de maneiras diversas, em espaços e tempos distintos, que não se limitam ao escolar, os quais exigem respostas individualizadas e pluralidade de modos de fazer e mediar a construção do saber, visando oportunizar vivências que contemplem diferentes necessidades (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016).

Nesse sentido, faz-se entender como urgente a educação acessível às pessoas, atendendo às exigências de uma sociedade que vem combatendo preconceitos, discriminações e barreiras. Fica claro que uma escola inclusiva não apenas oferece recursos especializados efetivos, oferece também um espaço que valoriza a diversidade.

Diante dos processos e ações inclusivas, podemos elucidar a maneira que a Instituição desta pesquisa atua em relação à diversidade que a rodeia na comunidade escolar. Sua prática está alicerçada em uma estrutura que visa contemplar os envolvidos no processo educativo, desde os professores, os alunos e os familiares, até os profissionais especialistas, que acompanham o aluno fora do ambiente escolar, uma vez que, acredita-se, só é possível garantir a Educação Integral mediante o trabalho em parceria entre escola, família e rede de apoio.

Postura essa emergente no contexto atual, o qual nos apresenta um tempo de modernidade líquida, marcado pelo aqui e agora, em que cada indivíduo se torna refém da fluidez das relações humanas, bem como da transitoriedade nas formas de viver. Esse contexto conduz cada um e cada

uma a um sutil descompromisso com o que os cerca. Seduzidos por nuances desse mundo moderno²¹, fazemos do humano, lixo, e do descartável, uso permanente.

De acordo com a filósofa Cecília Osowski, em entrevista para a *IHU* – *On-line*:

No contexto educacional, constato que a Pedagogia Inaciana assume-se na contracorrente desse fluxo, ao atualizar a proposta educacional pensada por Inácio de Loyola no século XVI considerando os desafios econômico-sociais e político-pedagógicos de cada lugar onde escolas que assumem essa proposta inscrevem-se, nesse início de século XXI. Isso se dá ao reconhecer que, para educar “homens e mulheres para os demais”, torna-se cada vez mais difícil responder as perguntas feitas por Inácio de Loyola: o que fiz, o que faço e o que farei com Aquele e por Aquele que tudo fez por mim: Cristo. Sinalizado como uma referência, considero que aqui estaria um dos possíveis critérios para que cada instituição educativa pudesse olhar-se e examinar de que forma atende, ou não, a esse chamado. (OSOWSKI, 2008).

Assim, é possível afirmar que os currículos escolares, nos colégios jesuítas, de acordo com Cecília Osowski,

[...] são organizados de modo que os estudantes experienciem os efeitos de conhecimentos e ambientes onde há necessidade de um diálogo intercultural e, muitas vezes, de um diálogo inter-religioso. Dessa forma, aprendem modos de posicionar-se frente a condições de vida injustas e destrutivas a determinados grupos culturais, ao apoiar-se num trabalho escolar orientado por um dos princípios básicos da educação inaciana: aprender a servir, discernindo aquilo que mais aproxima cada um e cada uma desse outro que tantas vezes passa por nós desapercibido, ou que não podemos escutá-lo porque caminha sem voz e com poucas esperanças de sobreviver em contextos tão adversos ao *humanum* que habita em cada um, seja cristão ou não. (OSOWSKI, 2008).

Temos aqui mais uma evidência do quanto os documentos norteadores da Companhia de Jesus, portanto do Colégio Anchieta, vinculam-se com o paradigma da articulação da experiência de viver no coletivo, neste caso à educação para todos, tomada como sinônimo de diferença, diversi-

21 Pela busca desenfreada de lazer, prazer e “novidade pela novidade”, assim como pelas exigências de uma eterna juventude; pelo ter, esquecendo o ser; mergulhados num consumo desenfreado etc. OSOWSKI, Cecília. A atualidade da pedagogia Inaciana [Entrevista cedida a M Junges e P. Fachin]. *IHU* – Online. n. 281. 10 nov. 2008. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2311&secao=281>. Acesso em: 18 mar. 2018.

dade, identidade. Assim, como nos aponta Lopes e Fabris (2013), faz-se emergente trilharmos um caminho inverso àquilo que seria estar simplesmente disponível e aberto ao outro. Pensar os processos inclusivos ganha expressão na mesma medida que as considerações sobre identidade, comunidade, olhar em relação ao outro, o “[...] outro desaparecido”, aumentam. Na mesma medida “em que o viver com o outro, sem ter uma pauta de como olhá-lo ou narrá-lo, se perde” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 17).

Na sequência do PEC, encontramos o Projeto de Inclusão de alunos com NEE, o qual contempla as diretrizes do Colégio em torno dos seus processos inclusivos. Aqui, o propósito, de acordo com essa política, visa à promoção de espaços cuja cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico estejam presentes na vida de todos os envolvidos nos processos educativos, oportunizando o crescimento dos alunos. Entende-se, de acordo com esse projeto, que essas são oportunidades fundamentais para o exercício da cidadania, reconhecendo que a educação inclusiva se constitui de um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (COLÉGIO ANCHIETA, 2016). Nesse sentido, o Colégio vem abrindo espaços inclusivos, a partir das concepções que o regem, dentre elas os documentos que orientam a educação jesuíta, em especial o PEC.

Como procedimento, o Projeto de Inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais aponta a Constituição do Núcleo de Atendimento Especializado (NAE)²² e prevê as diretrizes para ingresso da criança com NEE, bem como prevê as providências em torno de alunos que evidenciem NEE ao longo da vida escolar. Também contempla procedimentos em caso de ingresso de alunos com altas habilidades/superdotação.

Com base nos procedimentos e diretrizes acima, podemos observar que na implementação do NAE, que se constitui como um espaço de atendimento de alunos que apresentam necessidades educativas especiais e também de acompanhamento, não possui em sua nomenclatura o termo AEE (Atendimento Educacional Especializado), previsto na legislação vigente (BRASIL, 1988; 2008; 2010; 2015), o que não deixa claro em qual perspectiva esse núcleo é instituído, provavelmente por ser essa ação ainda muito recente na Instituição, uma vez que o Colégio elaborou o projeto em 2016.

De acordo com o projeto, o NAE “[...] é composto por um coordenador, professor com formação específica para atuação na área da educação especial e áreas afins, e por monitores” (COLÉGIO ANCHIETA, 2016). O mesmo documento delibera quanto às atribuições do coordenador do núcleo, bem como dos monitores.

22 Não há no Projeto de Inclusão de alunos com NEE menção ao AEE.

No que se refere ao procedimento de ingresso do aluno com NEE, o projeto prevê a realização de uma entrevista inicial com os serviços (SOE e SOP), com os pais e/ou responsáveis, objetivando um conhecimento preliminar sobre a criança ou o adolescente e sobre as expectativas da família em relação ao Colégio. Nesse aspecto, vislumbra-se a premissa de que o acolhimento seja o mais assertivo possível, prevendo uma visita da criança/adolescente ao espaço escolar, acompanhado do coordenador do NAE e demais serviços (SOE e SOP), abrindo um espaço para o conhecimento da criança/adolescente antes do efetivo ingresso na Instituição. Em sequência ao processo, o Colégio “[...] solicitará à família laudo biopsicossocial, expedido por especialista(s), que comprove a necessidade educativa especial” (COLÉGIO ANCHIETA, 2016).

Essa premissa é mais assertiva em comparação às proposições do PPP. No PPP, os procedimentos demonstraram-se limitados, deixando explícito qual público o Colégio se limitaria a atender por suas “deficiências”, sejam arquitetônicas, acadêmicas e de recursos pessoais, e deixando a carga da família a escolha pela escola “apesar de”.

Parece que à luz dos documentos que amparam a educação jesuítica, bem como da legislação inclusiva vigente, o Colégio Anchieta passa a vislumbrar uma perspectiva menos imperativa e mais inclusiva.

Ademais, no caso de alunos que venham a apresentar necessidades educativas especiais ao longo da trajetória escolar, o documento delibera que esses alunos serão encaminhados ao Serviço Educacional Escolar²³ e ao NAE, os quais entrarão em contato com a família a fim de solicitar um laudo biopsicossocial com base no qual serão estabelecidos os procedimentos a serem adotados para o melhor atendimento pedagógico do aluno. Aqui parece ser possível constatar uma maior efetivação dos processos, com vistas a melhor possibilidade para o aluno com NEE.

Quanto aos alunos com altas habilidades/superdotação, o documento informa que serão considerados alunos com altas habilidades/superdotação “[...] aqueles que apresentam grandes facilidades de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (COLÉGIO ANCHIETA, 2016). É previsto no projeto que esses alunos poderão ser atendidos no NAE a fim de suplementarem e aprofundarem/enriquecerem o currículo escolar. Afirma ainda que a aceleração dos estudos poderá ser realizada mediante avaliação do coordenador do NAE em parceria com os especialistas e pais.

Além do Projeto de Inclusão, o Colégio Anchieta possui um documento que apresenta o cenário pelo qual percorre. Esse documento, nomea-

23 Ainda não ficando claro que serviço é este: SOP, SOE...

do como Relatório de Ações e Atividades referentes ao tema da Inclusão, é datado em 2016, e apresenta um levantamento realizado pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE) que expõe um histórico dos anos de 2015 e 2016, referente ao número de alunos matriculados na Instituição que se declaram com NEE. Relatório esse essencialmente importante por comprovar que o colégio deste estudo possui demandas acerca dos processos inclusivos, para além dos documentos que a embasam quanto ao modo de proceder, mas como evidência de que esses processos são emergentes de serem vislumbrados.

O documento acima mencionado apresenta, inicialmente, um breve histórico acerca dos processos inclusivos na Instituição. Dados que favorecem a compreensão de como se constituiu os procedimentos acerca do ingresso de alunos com NEE no Colégio, bem como expõe um levantamento quantitativo do número de alunos que apresentam dificuldades especiais²⁴.

Em 2011, durante o Planejamento Estratégico, foi constituído um Grupo de Estudos sobre o programa de Adequação do Colégio Anchieta para atendimento aos alunos com NEE; naquele ano, deu-se início ao processo de aprofundamento de estudos sobre o assunto, buscando na legislação, em referenciais, formação continuada, e em discussões internas uma melhor compreensão e um aprofundamento sobre o tema. Iniciou-se, também, o acompanhamento dos alunos com NEE pelos serviços e Direção, bem como proposições de estratégias pedagógicas individualizadas de acordo com as demandas, incluindo atendimento às famílias, especialistas, assessoria e apoio ao trabalho docente.

Já em 2012, formou-se um grupo de trabalho, com reuniões semanais, que objetivou a organização de uma proposta de inclusão, sob assessoria jurídica do Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS) a fim de esclarecer dúvidas e orientar sobre os aspectos legais da inclusão. Nesse mesmo ano, o Projeto elaborado pelo grupo de trabalho foi apresentado à Direção e aos demais serviços para análise e melhorias.

Em 2014, foi propiciado pelo Colégio um percurso de Formação Docente, iniciando por uma aula inaugural no início do ano letivo e pela promoção de um curso *in company* de aperfeiçoamento em parceria com a UNISINOS. Ainda nesse mesmo ano, foram elaboradas as Políticas sobre a Inclusão, com assessoria de pesquisadoras da UNISINOS, cuja concepção de inclusão foi incorporada ao Projeto Político Pedagógico do Colégio.

24 No documento, o quadro é caracterizado como “Dificuldades Especiais” e foi elaborado pelo Serviço de Orientação Educacional. O quadro refere-se aos alunos matriculados no Colégio Anchieta até agosto de 2016.

Ainda se manteve o acompanhamento dos serviços e da Direção em relação aos atendimentos oferecidos pela Instituição aos alunos com NEE ou diferenciadas.

Em 2015/2016, houve a atualização da temática da Inclusão por meio da participação e oferta de palestras, encontros, seminários e congressos acerca do tema. Com o lançamento do PEC, em agosto de 2016, tem-se acesso aos princípios norteadores por todos os colégios da Rede Jesuíta em relação aos processos inclusivos. Elaborou-se também, nesse espaço de tempo, o Projeto para a constituição do Núcleo de Atendimento Especializado enquanto espaço pedagógico para o atendimento de alunos com NEE e seu acompanhamento no cotidiano escolar.

Em 2016, o Regimento foi revisado e atualizado atendendo às exigências legais da Inclusão.

O relatório ainda discorre em seu *corpus* sobre um levantamento realizado que mostra o cenário do Colégio Anchieta acerca dos alunos com NEE matriculados.

A seguir apresenta-se o quadro:

fazer frente às constatações. Os alunos estão na escola e a escola desafia-se a incluí-los independente de suas condições.

Temos aí mais uma proposição de que o ideal de pessoa que se visa em uma instituição de ensino jesuítica está um tanto distante da pessoa real que se possui no colégio. Óbvio que haverá os ditos “normais” ou “típicos”, mas não se pode negar que, sim, há alunos com demandas específicas e, quando se busca a formação integral, a aprendizagem integral e a Educação Integral, amparados nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, não há como negar a condição de todos os alunos, independente de seu diagnóstico.

Com isso, é relevante destacar que as práticas discursivas escolares estão expressas nesse levantamento realizado pelo SOE. É inevitável narrar sujeitos diante de suas condições? A verdade é constituída pelos discursos e pelas relações de poder-saber que se constroem em determinado tempo/época. Ao apresentar os dados acima não se pretende descobrir verdades e, sim, buscar compreender, na ordem do discurso, as relações de poder que se estabelecem na sociedade, podendo vir a tornar-se verdadeiro (SILVA, 2007).

Aqui podemos ter acesso aos sujeitos assistidos pela Instituição que se encontram em um espaço/tempo de (in)exclusão. Vistos esses, enquanto seus diagnósticos. A quantificação desses dados, a varredura e o mapeamento dessas “matrículas” objetivam a análise do público-alvo dos processos inclusivos? Estariam esses sendo narrados a partir de suas condições? Como são, de fato vistos/narrados, com margem nos documentos norteadores da Pedagogia Inaciana? Estaria a Instituição buscando convencer-se de que é preciso pensar os sujeitos diante de suas condições ou de que além das políticas, além das matrículas, faz-se necessário pensar sobre os processos inclusivos e, com base neles, deliberar possibilidades a fim de fazer valer o que circunda nas políticas públicas? Estaria esse mapeamento sendo apresentado em um relatório institucional como estratégia educacional?

Nessa perspectiva, apoiamo-nos nas palavras de Lopes e Fabris, em que afirmam:

Trata-se de um tempo em que podemos estar incluídos/inseridos nos mesmos espaços, podemos compartilhar condições materiais e financeiras semelhantes, podemos fazer o discurso das múltiplas aprendizagens e das capacidades dos sujeitos, mas relacional e subjetivamente a discriminação contra o outro ainda se mantém em nossa cultura, constituindo muitas práticas que podemos ver nas escolas, nas ruas, no mercado de trabalho etc. Portanto assumimos a noção de (in)exclusão por reconhecermos que modificar números da

inclusão no País não é o mesmo que mudar o *ethos* ou a cultura de discriminação que constituiu os sujeitos. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 116)

A lógica não é o questionamento do que se deseja dizer acerca de quantificação/mapeamento dos alunos ditos incluídos no Colégio, e, sim, pensar sobre os efeitos da verdade de determinadas práticas discursivas, do uso de palavras para caracterizar o outro, o diferente, o in/excluído.

Talvez, como afirma Sommer (2007), se possa dizer que há um posicionamento dos sujeitos nos discursos escolares, de forma que, ao utilizarem tais palavras/diagnósticos, conceitos do que pode ser pensado obedece aos limites que os significados particulares que elas assumem em nossa época permitem.

Mais recentemente, no ano de 2017, ocorreu a implementação do NAE. Mas essa não se tornou a nomenclatura utilizada. A nomenclatura utilizada foi APE (Atendimento Pedagógico Especializado), que possui uma professora especialista em educação inclusiva que, na condição de Serviço de Orientação Pedagógico Especializado, atua no atendimento dos alunos com NEE de toda a Instituição. Em 2018, a nomenclatura passou a ser AEE (Atendimento Educacional Especializado) para assim contemplar as políticas que amparam os processos inclusivos, citadas no capítulo 2 deste estudo.

Assim, podemos considerar que as duas unidades de análise acima apresentadas marcam um tempo histórico e vigente que podem contribuir para a caminhada de construção no Colégio Anchieta acerca dos processos inclusivos na Instituição. A mudança ocorrida convoca um novo modo de olhar, bem como da construção de uma identidade que leve a marca da inclusão, com vistas a uma formação integral para todos, independentemente de sua condição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.

E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (LARROSA, 2002)

Todo processo de investigação leva a uma mudança, não sou a mesma antes e depois desta pesquisa. Ter a oportunidade de dizer, pensar e escrever sobre o que me atrai, me faz vibrar, que me acompanha desde meados dos anos 1990, quando me via nos bancos universitários repleta de dúvidas, ansiosos, proposições e pensamentos relacionados à educação inclusiva; pensar, escrever sobre o que me faz buscar, que me encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o agora, o hoje, o que me rodeia, e a gama de reflexões que faço acerca do que desacomoda, instiga, inquieta.

Eis-me aqui, na condição de buscar articular velhos temas – uma vez que a educação inclusiva nos acompanha desde muito tempo, como apresento no segundo capítulo deste estudo – em novos problemas: de pesquisa, de pensamento, de possibilidades de tensionar, de ventilar ideias e, assim, buscar novas ou velhas proposições.

No percurso de construção deste trabalho, não busquei verdades, certezas ou respostas únicas. Busquei, em um espaço de pensamento, elucidar e vislumbrar caminhos. Em um estudo exploratório, construir possibilidades, para assim pensar os processos inclusivos acerca das políticas e dos documentos que embasam o modo de ser e proceder da Instituição em estudo, bem como corroboram a construção de seus próprios documentos, como o PPP e o Projeto de inclusão de alunos com NEE, por exemplo.

Ter a oportunidade de debruçar-me sobre os principais documentos que embasam o modo de ser e proceder da educação jesuítica, bem como os que regem o pensar e o fazer do Colégio Anchieta, favoreceram a percepção e a constatação de que a Instituição está passando por um período de mudança de paradigma, em essência, pois é convocada a olhar para o seu processo histórico à luz dos documentos que a amparam e, assim, vislumbrar novos pensares e fazeres em torno da formação integral, considerando os processos inclusivos. Como diz o PEC, a Instituição não poderá ser mais a mesma, é emergente a superação de modelos excludentes, que visam à lógica da inclusão como um imperativo do Estado. Faz-se necessário inverter a lógica de pensamento, o que visa a Educação Integral deverá ser adaptado por si mesmo, pois não se pode mais viver na lógica do ensino e de uma necessária relação entre o ensino e a aprendizagem. Sendo meta para os próximos anos colocar os alunos no centro do processo educativo, deve ser meta olhar para esse aluno independente de seu diagnóstico, pois o diagnóstico não diz quem é o aluno, apenas o identifica com um CID (Classificação Internacional de Doenças), nada mais. E, nesse sentido, poder olhar também

para as práticas pedagógicas, tanto as desenvolvidas pelo professor em sala de aula quanto as do professor do AEE, bem como as demais relações dos alunos e suas famílias com a Instituição.

Muito se tem a caminhar quando se trata de processos inclusivos, muito se tem a resgatar da Pedagogia Inaciana, do Paradigma Pedagógico Inaciano, muito se tem a aprender a partir dos documentos mais recentes como o PEC.

Diante dos achados, é possível observar que a Instituição deste estudo se sentiu convocada a olhar para as políticas, como nos aponta o Relatório de ações e atividades referentes ao tema inclusão, quando apresenta em seu *corpus* um breve histórico das principais ações acerca do tema. Sentiu-se, também, desafiada em relação às deliberações e normativas da Política de Inclusão (BRASIL, 2015) e ao próprio PEC, e **é no seu passado e no seu hoje** que está o grande desafio para o Colégio Anchieta: debruçar-se sobre suas concepções antropológicas, filosóficas, pedagógicas, em seus documentos norteadores, resgatando a essência para assim legitimar o olhar.

Esse processo já iniciou em 2017, quando, através da FLACSI e de seu Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE), iniciou-se no primeiro semestre o processo de autoavaliação institucional e, como resultado, houve quatro indicações de projetos, chamados de “Projetos de Melhoria”. Dentre os quatro projetos, encontramos o Projeto de Ressignificação do Projeto Pedagógico, que tem como objetivo “[...] o redesenho do Projeto Pedagógico tendo como perspectiva a elaboração de um documento único, com lógica vertical e horizontal, realizado de forma colaborativa pelos educadores dos diversos espaços formativos do Colégio Anchieta, tendo o aluno como centro do processo de aprendizagem” (COLÉGIO ANCHIETA, 2017).

Aqui se presume que são novos tempos, novos ares e novo fazeres, visando, por meio do estudo de contexto, da reflexão, à busca por uma experiência ainda mais coerente com a essência da Companhia de Jesus, com a essência da educação jesuítica.

Sobre os achados documentais, pode-se presumir algumas proposições, por entender que esta pesquisa não se finda aqui, e, sim, é apenas um começo para novas e possíveis vicissitudes, na oportunidade de aprofundar a compreensão acerca dos sujeitos que estão imbuídos nos processos inclusivos da Instituição deste estudo.

Nesse sentido, seria interessante pensar sobre as ações dos professores. Não seria enriquecedor tomar contato com seus pensares e fazeres, com clareza, assim auxiliando-os a dar respostas urgentes que a realidade exige? Não seria fundamental pensarmos, em um espaço de coletividade, os processos inclusivos pelos quais advimos, para além dos documentos que embasam o modo de proceder?

O presente estudo pode auxiliar na construção de novas possibilidades para o pensar e o fazer inclusivo no espaço escolar e, também, pode fomentar a busca de novas perguntas acerca dos processos inclusivos no colégio da pesquisa.

Caminheemos, portanto, em busca de novos caminhos, possibilidades, novas proposições, novas respostas ou mais perguntas, a fim de sermos a melhor versão de nós mesmos, enquanto agentes de reflexão, experiência, mudanças, para e com os demais.

Avante!

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002a**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 13 de jan. 2018.

_____. **Plano Nacional de Ensino (PNE 2011-2020)**. 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em: 13 de jan. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 13 de jan. de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002c**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: <ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc>. Acesso em: 13 de jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 13 de jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 13 de jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=52_94-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 de jan. 2018.

_____. Plano Nacional de Ensino (PNE 2014–2024), 2014. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Lei nº 13.143, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 29 mar. 2018.

CASTEL, R. **A discriminação negativa**: cidadãos ou autóctones. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 295-315,

COLÉGIO ANCHIETA. **Memória anchietana**: retratos de 115 anos de educação. Porto Alegre: Conexão Comunicação e Marketing, 2005.

_____. **Projeto político pedagógico**: documento norteador. Porto Alegre, 2014.

- _____. **Projeto de inclusão de alunos com NEE**. Porto Alegre, 2016a.
- _____. **Relatório de ações e atividades referentes ao tema inclusão**. Porto Alegre, 2016b.
- _____. **Projeto de melhoria**: resignificação do projeto pedagógico. Porto Alegre, 2017.
- DALIGNA, M. C. **A educação inclusiva e o Plano Nacional de Educação (2011 2020)**: políticas e práticas. Texto não publicado, 2012.
- FADERS. Diversidade e diferença no novo milênio. **Fazendo acontecer**, n. 8, abr. 2002.
- FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. Marília: ABPEE, 2012.
- KLEIN, Luiz Fernando. **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Loyola, 2015.
- _____. A educação Integral segundo a Pedagogia Inaciana. In: ENCONTRO VIRTUAL DE DIRETORES ACADÊMICOS DA FLACSI, 1., 2017, Curitiba. **Atas**. Curitiba: FLACSI, 2017. Disponível em: <<http://pedagogiaignaciana.com/Documentos/Documento/DocumentoLista.aspx?busquedaAvanzada=true&PalabraBuscar=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral%20segundo%20a%20Pedagogia%20Inaciana&TipoDocumentoBuscar=0&IdiomaBuscar=0&CategoriaTematica=0&CategoriaCaracter=0&NivelesEducativos=0&PadresGenerales=0&Debe-ContenerTodas=False&IdAutor=0>>. Acesso em: 17 jan. 2018.
- LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro n. 09, jan/fev/mar/abr. 2002.
- LISPECTOR, Clarisse. **Um sopro de vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- LOPES, M. C.; DALIGNA, M. C. (Orgs.). **In/Exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007.
- LOPES, Maura Corcini et al. Inclusão e biopolítica. **Caderno IHU Ideias**, São Leopoldo/RS, Ano 8, n. 144, 2010.
- LOPES, M. C.; FABRIS, E. T. H. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- LOPES, M. C. **(Im)possibilidades de pensar a inclusão**. 30ª Reunião da ANPED, Caxambu, MG, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-3203-int.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Paris. **Resolução 217A (III)**. Geneva: OHCHR, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

OSOWSKI, Cecília. A atualidade da pedagogia Inaciana [Entrevista cedida a M. Junges e P. Fachin]. **IHU – Online**. n. 281. 10 nov. 2008. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2311&secao=281>.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **PEC: Projeto Educativo Comum**. São Paulo: Loyola, 2016.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Acesso em: 18 mar. 2018. **Rev. Bras. de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo/RS, n. 1, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. A construção multicultural da igualdade e da diferença. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA E FILOSOFIA, 7., 1995, Rio de Janeiro. [Palestra]. Coimbra: Oficina do CES, 1999. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SCHLÜZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, p. 148-160, 2011.

SILVA, Maria Carolina da. O desafio de construir novos significados para a pesquisa educacional. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 45, p. 333-338, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982007000100018>. Acesso em: 11 mar. 2018.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 3, p. 57-67, jan./abr. 2007.

TEDESCHI, S. L.; PAVAN, R. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. In: WORLD CONFERENCE ON EDUCATION FOR ALL, Jomtien, Thailand, 1990, Jomtien (Tailândia). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por>. Acesso em: 10 mar.2018.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca (Espanha), 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.



SIDONIA MARTELLO

***Estudo de Caso:
O Processo de Fidelização de Alunos
do Colégio Anchieta***

1. INTRODUÇÃO

As instituições de ensino precisam cada vez mais qualificar os pontos de contato com os alunos e as famílias a fim de fazer uma escuta ativa dos reais motivos dos desligamentos. Para tanto, o objeto desta pesquisa, através do método estudo de caso, propõe avaliar os motivos da não fidelização de alunos do Colégio Anchieta, de Porto Alegre/RS, tanto no decorrer do ano letivo quanto na transição de um ano para outro. Além de avaliar os motivos, este estudo propõe a adoção de procedimentos que visem agir sobre as causas de desligamentos que poderiam ser evitados pela organização.

Assim, lideranças das unidades de ensino e dos setores administrativos são chamadas a qualificar os dados com o objetivo de identificar o que se refere às variáveis internas (forças e fraquezas) e às variáveis externas (oportunidades e ameaças). Ao implantar essa prática, espera-se que os pontos de contato desenvolvam competências para acolher e pensar em estratégias para melhorar os indicadores de fidelização. Segundo Bozza

Especialização em Educação Jesuítica: Aprendizagem Integral, Sujeito e Contemporaneidade (UNISINOS/2018). MBA em Liderança (UNISINOS/2016). MBA em Gestão Empresarial (FGV/2013). Bacharelado em Administração de Empresas (PUCRS/2008). Licenciatura Plena em Letras. Habilitação: Português e Literaturas da Língua Portuguesa e Inglês e Literaturas da Língua Inglesa e Norte-Americana (FAPA/2002). Recebeu o Prêmio Nacional de Gestão Escolar – Educação Básica, Categoria: Relacionamento com os Clientes e Prospects (HUMUS/2013). Atua como coordenadora do Setor de Atendimento e Relacionamento do Colégio Anchieta há 10 anos.

(2017), fidelizar um aluno que já está na instituição é mais fácil e barato do que conquistar um aluno novo. Ou seja, o foco na fidelização do aluno é um tema tão relevante, senão mais importante, que a própria captação de aluno. Porém, para o Colégio Anchieta, que pertence à Rede Jesuíta de Educação, para além da importância econômica, o tema da fidelização tem relevância, pois atende à missão apostólica da Instituição, que é o cuidado com a pessoa. Diante desse contexto, o objetivo geral do estudo de caso é avaliar os indicadores e os motivos da não fidelização dos alunos da Instituição. Para alcançar o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos deverão ser atingidos: a) mapear os índices de transferências; b) mapear os motivos da não fidelização; c) identificar atividades que a Instituição já realiza para fidelizar; d) propor práticas para melhorar a fidelização.

Este estudo se justifica pela importância deste tema, pois as instituições privadas de ensino já não vivem mais seus tempos de ouro, quando a oferta de vagas era disputada por listas de espera, tendo assim que se preocupar, numa zona muito confortável, tão somente em selecionar os melhores candidatos para matrícula. Nos tempos atuais, as instituições se confrontam com realidades demográficas ameaçadoras e aumento da concorrência por alunos entre as instituições. Cada vez mais é necessário sistematizar processos, ordenar dados e relacioná-los entre si, mobilizando-os para inteligências que viabilizem a sustentabilidade dos negócios. A análise de informações apontará evidências quanto às forças e fraquezas que, confrontadas com variáveis externas, permitirão identificar oportunidades e ameaças. Outro aspecto importante a se considerar é que fidelizar um aluno que já está na instituição é mais fácil e barato do que conquistar um aluno novo. Cada vez mais é necessário fazer gestão dos serviços, olhar para o seu propósito e sustentabilidade, bem como tomar decisões sobre a continuidade, descontinuidade ou planos de melhorias. Para tanto, faz-se necessário olhar os indicadores e as evidências, avaliar o comportamento histórico dos mesmos para perceber as mudanças que apontam.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura para este estudo de caso será apresentada em três seções que tratam, respectivamente dos seguintes temas: a) o processo de compra e fidelização; b) fidelização em instituições de ensino e c) fidelização nas instituições jesuítas.

2.1 O PROCESSO DE COMPRA E FIDELIZAÇÃO

Segundo Ferrel e Hartline (2005), o processo de compra do consumidor atravessa cinco estágios de atividades: reconhecimento de uma necessidade, busca de informações, avaliação das alternativas, decisão de compra e avaliação pós-compra. No entanto, nem sempre os consumidores cumprem todos os estágios, principalmente quando prestes a comprar produtos mais corriqueiros. Mas aquisições importantes e de expressão duradoura, por exemplo, a escolha de uma escola para o filho, geralmente são mais demoradas, pois incorporam cada estágio do processo de compra, quando não repetem algum dos estágios durante o processo.

No contexto da atração e retenção de consumidores, a fase da avaliação pós-compra é a ligação entre o processo da compra e o desenvolvimento de relacionamento de longo prazo com o cliente. Ainda segundo Ferrel e Hartline (2005), no estágio pós-compra, os clientes experimentarão quatro possíveis percepções, que são: a) Encanto: quando o serviço excede as expectativas; b) Satisfação: quando o serviço está de acordo com as expectativas; c) Insatisfação: quando o serviço está aquém das expectativas; e d) Dissonância cognitiva ou dúvida pós-compra: quando não há certeza de que o serviço atende às expectativas.

Por causa da conexão entre satisfação e gerenciamento do relacionamento com o cliente, as instituições devem ser capazes de gerenciar com eficácia a insatisfação e a dissonância cognitiva. A capacidade de gerenciar essas duas percepções é fundamental não apenas para reverter esse sentimento do consumidor, mas também uma importante influência sobre as intenções que esse cliente possa ter de divulgar informações boca a boca sobre a instituição e a qualidade do serviço.

Quando a decisão de compra é complexa, os consumidores gastarão mais tempo, esforço e até dinheiro para garantir que a decisão certa seja tomada. As instituições, por sua vez, podem ajudar nessa decisão reforçando a sensatez da decisão da compra, evidenciando os aspectos que envolvem. No caso da escolha de uma escola para o filho, que é o assunto objeto deste trabalho, e tendo como referência o conhecimento empírico da autora deste trabalho, os aspectos a serem ponderados são a estrutura física, o trabalho desenvolvido em cada fase do processo educativo, a proposta pedagógica, o método de avaliação, a natureza administrativa (particular confessional ou não), a oferta da diversidade de atividades que visam à formação complementar, entre outros.

Uma das estratégias mais viáveis para construir relacionamentos duradouros com o cliente é estreitar vínculos para focar e atender mais plenamente as suas necessidades. Para construir um capital de relacionamento, a empresa deve ser capaz de atender as necessidades de seus consumidores

oferecendo serviços de qualidade. Quando se estabelece um compromisso com o relacionamento, valores básicos devem ser praticados no dia a dia. Kotler (1994) cita a experiência da instituição financeira AmSouth dos Estados Unidos, que oferece algo mais no serviço, que também pode inspirar os relacionamentos em uma instituição de ensino. Os valores usados por esta empresa são:

- a) Fazer mais do que o esperado;
- b) Se algo estiver errado, corrigir;
- c) Dedicar tempo às pessoas;
- d) Melhorar a vida de alguém;
- e) Fazer a diferença;
- f) Fazer a coisa certa.

Ainda na perspectiva de construir relacionamentos de longo prazo, é importante termos presente a evolução ao longo dos anos do posicionamento do próprio *marketing*. Segundo Kotler (2010), ao longo dos últimos 60 anos, o *marketing* deixou de ser centrado no produto e passou a ser centrado no consumidor, e, hoje, está transformando-se mais uma vez, em resposta à nova dinâmica do meio, passando a ter como foco as questões humanas. Kotler (2010) denomina essas três fases de Marketing 1.0, Marketing 2.0 e por último Marketing 3.0. Esta última e mais recente tendência, Marketing 3.0, decorre de uma era voltada para os valores, orientada para a emoção e para o espírito humano.

É muito gratificante constatar que, na evolução do *marketing*, chegamos à era em que as pessoas não são tratadas como consumidoras, “[...] mas como seres humanos plenos, com mente, coração e espírito” (KOTLER, 2010, p. 4). E isso se deve ao perfil dos atuais consumidores, que estão em busca de soluções para satisfazer seu anseio de transformar o mundo globalizado num mundo melhor, mesmo que essa tendência ainda seja incipiente. E, nessa busca, a atenção se volta para as empresas que abordam a justiça social, econômica e ambiental em sua missão, visão e valores. O consumidor tende a buscar não apenas satisfação funcional e emocional, mas também satisfação espiritual, nos produtos e serviços que escolhe.

Segundo Ferrel e Hartline (2005), a satisfação do consumidor é a chave para sua retenção. Consumidores satisfeitos tornam-se fiéis e defensores da empresa. É menos provável que consumidores satisfeitos procurem outros fornecedores, além de serem menos sensíveis ao preço. Além disso, é provável que consumidores satisfeitos comentem com as pessoas a sua experiência positiva. Dessa forma, gerenciar a satisfação do consumidor e alavancá-la é um esforço que as empresas devem ter sempre na sua mira. Para tanto, algumas providências podem ser tomadas para gerenciar a satisfação do consumidor, que são:

- a. Entender o que pode dar errado;
- b. Focar as questões controláveis;
- c. Gerenciar as expectativas do cliente;

- d. Abrir um canal para as reclamações dos clientes;
- e. Fazer da medida de satisfação do cliente uma constante prioridade.

No passado, desenvolver a estratégia de *marketing* “certa” significava criar um grande número de transações com os consumidores a fim de maximizar a participação no mercado. Ao colocar os consumidores, e não o lucro, em primeiro plano, a empresa poderá construir relacionamentos duradouros, criando consumidores para toda a vida.

2.2 FIDELIZAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Pensar a escolha da escola para o filho como um processo de compra ou ainda influenciar esta decisão por estratégias de *marketing* pode soar estranho mesmo nos tempos atuais. Segundo Kotler (1994), em “*Marketing estratégico para as instituições educacionais*”, os alunos são a razão de ser das instituições de ensino. Sem eles, as escolas fechariam suas portas, não apenas porque a receita cairia, mas porque elas não teriam clientes para encher as classes, ocupar orientadores educacionais e outros serviços que foram criados para serem oferecidos. Sem formar alunos, não teriam ex-alunos que, no futuro, as forneceriam com apoio e reconhecimento.

Por muitos anos, as instituições de ensino tinham listas de espera de candidatos para ocupar as vagas ofertadas. A demanda maior que a oferta possibilitava uma zona muito confortável, tão somente em selecionar os melhores candidatos para matrícula. Diferentemente de outrora, as vagas hoje não são superadas pela procura, ficando a ocupação da capacidade aquém do ideal. Diante desse cenário, surge outro desafio para as instituições de ensino, que é a fidelização dos alunos. A retenção de alunos matriculados passa a ser tão estratégico e importante quanto atrair e matricular alunos novos. “Alunos não são audiência cativa. Cada aluno matriculado renova sua decisão de matrícula todo ano”. (KOTLER; FOX, 1994, p. 383)

Diante disso, gestores de educação precisam pensar em maneiras para mensurar e aumentar a satisfação dos alunos para melhorar a retenção por diversas razões. Segundo Kotler e Fox (1994), uma instituição orientada para o mercado deseja criar o máximo de satisfação que possa oferecer para garantir a sua sustentabilidade. Pragmaticamente, é menos provável que alunos satisfeitos abandonem uma instituição. Considerando o limitado número de alunos potenciais e o esforço e custos de captação de novos alunos, a escola deve fazer esforço concentrado para reter estudantes que, com alguma ajuda, podem ser bem-sucedidos na instituição.

A mensuração da satisfação dos alunos numa instituição não é uma tarefa simples, mas alguns dados indiretos podem ser examinados para apu-

rar essa análise: a relação dos candidatos que se inscrevem e que se matriculam; o número de filhos de ex-alunos que se matriculam; a taxa de retenção de alunos levando em conta o tempo de relacionamento com a instituição ao concluir o curso. Mas esta avaliação pode ser complementada por formas diretas de mensuração. Kotler e Fox (1994) apontam alternativas como levantamento da satisfação de alunos e ou famílias através de questionários para saber o que aprovam ou desaprovam da escola. Os questionários podem ser distribuídos para uma amostra representativa de alunos ou famílias, pedindo para que declarem seus sentimentos em relação à instituição como um todo: currículos, programas de formação complementar, relacionamento com os professores, estrutura, segurança, atendimento, entre outros. A pesquisa de satisfação pode ser repetida em intervalos regulares para ajudar a detectar deficiências e necessidades que surgirem, subsidiando tomadas de decisão e planos de melhoria adequados. Esses estudos demonstram a preocupação da instituição com os alunos e famílias, fornecendo a base de um programa de retenção.

Segundo Kotler e Fox (1994), uma instituição interessada em aumentar a retenção obterá sucesso quando todas as unidades da escola que atendem alunos e famílias são parte da solução, não apenas o departamento de admissões e de matrículas. Neste intuito, os autores sugerem a criação de oito etapas-chave para a implantação de um programa de retenção. **A primeira etapa** sugerida é a criação de um comitê de direção da retenção, com representatividades comprometidas em compartilhar a meta de melhorar os programas e serviços aos alunos. A instituição comprometida com a retenção deve estabelecer um compromisso para que todos os pontos de contato tenham planos desenvolvidos e destinados às suas próprias atividades.

A avaliação da situação de retenção, segundo os autores, é a **segunda etapa** para entender a situação de retenção. O comitê diretivo necessita conhecer os registros históricos da instituição e olhar os fatores relacionados às transferências. Essas análises ajudam a identificar maneiras pelas quais a instituição é bem-sucedida e quais aspectos precisam ser modificados para melhorar a retenção. “A maioria das escolas tem registros bem precisos de matrículas efetuadas, candidatos aceitos, alunos matriculados e notas obtidas. Entretanto, podem não estar conscientes de sua taxa de retenção” (KOTLER; FOX, 1994, p. 393). Uma das abordagens é diagnosticar o hiato entre alunos matriculados e concluintes no final de um curso. Essa estatística apontará a taxa de retenção dos alunos, bem como o tempo médio de relacionamento dos mesmos com a instituição. Outra abordagem poderá se dar através de um estudo longitudinal, avaliando a situação de matrícula de cada aluno em diversos intervalos. Esse estudo examina os históricos completos de matrícula de todos os alunos de uma classe em diversos anos. Uma vez que os dados longitudinais são compilados, pode-se

identificar a porcentagem acumulada de uma classe inteira em cada uma das categorias de retenção e desistência, em vários pontos, em um período de tempo.

A **terceira etapa** sugerida é a determinação das causas que levam os alunos a abandonar uma instituição. Kotler e Fox (1994) afirmam que muitas das circunstâncias da não retenção de alunos estão fora do controle da instituição, como, por exemplo, a mudança de endereço para outra cidade. Em alguns casos, as razões para o desligamento parecem óbvias, por exemplo, por motivos disciplinares ou por reprovações. Entretanto, a instituição interessada deve procurar identificar os fatores controláveis que levam a tais eventos. Por exemplo, no caso de desligamento por reprovação, o aluno deveria ter sido admitido? Ele não estaria despreparado para acompanhar as aulas? As deficiências não poderiam ser identificadas na fase de inscrição do candidato? Não seria possível o aluno ter melhor orientação naquelas disciplinas em que apresentasse dificuldades de aprendizagem? Ele não teria problemas pessoais que poderiam ser superados por intermédio de aconselhamento adequado, apoio financeiro ou outro tipo de ajuda? Conhecendo as razões de transferências ou desligamento, a instituição pode determinar como melhorar seus programas e outros fatores que afetam a retenção. Por esse motivo, os alunos que se desligam devem ser entrevistados para determinar suas razões e sugestões.

Conforme Kotler e Fox (1994), a **quarta etapa** para o aumento da retenção é o encorajamento de uma atitude de serviço aos alunos. Um programa de retenção eficaz deve incluir todos os pontos de contato entre o aluno e a instituição. É muito importante conscientizar funcionários e professores da sua importância no atendimento. Os funcionários responsáveis pelas unidades de ensino e pelo contato com o aluno ou família têm uma função especial: fazer com que o estudante e a família se sintam como se estivessem em suas próprias casas. Suas atividades não devem ser maçantes, mas um trabalho de amor. No entanto, outras providências como instalações, segurança, estacionamento, serviços de apoio, diversidade de atividades contribuem para a retenção de alunos. Da mesma forma, o papel do docente é ainda mais básico: serem os professores que os alunos sempre gostariam de ser um dia.

A **quinta etapa** sugerida por Kotler e Fox (1994) é a criação de condições que atendam aos objetivos de recrutamento e admissões através de planejamento e estratégias para esse fim. A escola deve admitir alunos que estejam qualificados para se beneficiarem dos programas e cursos oferecidos. Essas ofertas devem atender os interesses e habilidades do corpo discente. A instituição deve fornecer informações completas, precisas e atualizadas para ajudar os estudantes e, no caso da educação básica, as famílias, em suas decisões de matrícula.

A **sexta etapa-chave** para a retenção, segundo os autores, é a facilitação do trânsito do aluno nas instalações da instituição. A instituição precisa ajudar o aluno e a família a movimentarem-se nos locais de aulas, orientando-os sobre procedimentos e serviços de apoio e oferecer-lhe atividades que criem censo de identificação e pertencimento.

Na sequência, a **sétima etapa** é que serviços de aconselhamento e orientação devem estar disponíveis desde o início. O aconselhamento pode ser eficaz para ajudar os alunos a identificar forças e fraquezas, melhorar as habilidades de estudo e determinar interesses. Entretanto, para ser eficaz, esse atendimento deve ser de alta qualidade e os alunos devem usá-lo. Kotler e Fox (1994) apontam que poucos alunos procuram aconselhamento. Por esse motivo, os programas de aconselhamento devem ser dirigidos a todos os alunos e devem começar tão logo estes chegam à escola. Todavia, oferecer um aconselhamento de qualidade exige orientadores competentes e comprometidos com a instituição e os alunos. Se os profissionais estiverem desinteressados ou indisponíveis – ou são percebidos dessa forma –, os alunos não irão procurá-los.

E, como **última etapa**, os autores sugerem a criação de um ambiente de atenção, orientado para os alunos, criando condições sociais e acadêmicas que estimulam o crescimento pessoal, sucesso acadêmico e sentimento de pertença. “A instituição comprometida com a retenção de alunos precisa examinar seus esforços e tomar providências para criar o tipo de atmosfera que encoraja o aluno a não abandonar a instituição” (KOTLER; FOX, 1994, p. 398).

Além das referências bibliográficas apresentadas até então, outra pesquisa foi feita na base de dados acadêmicas Scielo, porém não foram encontrados artigos que tratem do tema fidelização no nível de educação básica. Dois trabalhos foram encontrados tratando do tema da fidelização em instituições de ensino, porém um trata de escola de idioma e outro de Instituição de Ensino Superior (IES), trazendo como abordagem o *marketing* de relacionamento a fim de buscar uma relação de longo prazo, direcionados à retenção e à lealdade entre aluno e instituição. O trabalho de Mazzuco, Dutra e Casagrande (2012) ressalta que, para estabelecer relacionamentos duradouros com o cliente, é preciso realizar mudanças na cultura, nos valores da organização, na capacitação dos recursos humanos, na inovação e sistematização de processos, capacitação tecnológica e aprimoramento da gestão, inclusive no estilo da liderança da instituição. Já para Bergamo, Giuliani e Galli (2011), a qualidade do relacionamento advém de uma combinação de variáveis, como satisfação, confiança, comprometimento e qualidade percebida. Esses artigos contribuíram para a pesquisa ora apresentada no que se refere à importância em desenvolver processos que viabilizem a fidelização, bem como a criação de rotinas de atendimento

e relacionamento que visam ao bem-estar e à retenção do aluno. Mas a contribuição mais importante é perceber que a organização precisa realizar mudanças na cultura institucional e no comportamento das pessoas, pois apenas recursos tecnológicos e procedimentos não darão conta desse novo jeito de se relacionar com os alunos.

2.3 FIDELIZAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES JESUÍTAS

A fidelização de alunos nas escolas jesuítas é um tema muito relevante, pois, muito mais que os aspectos mercadológicos abordados anteriormente, esse esforço é justificado pelo trabalho apostólico da Companhia de Jesus para suas instituições. Segundo Klein (2015, p. 53), a educação da Companhia de Jesus insiste no cuidado e no interesse individual com cada pessoa, enfatiza a atividade por parte do aluno e estimula a abertura ao crescimento permanente.

Klein (2015, p. 52) afirma que a educação jesuíta investiga a significação da vida humana e se preocupa com a formação integral de cada aluno como indivíduo pessoalmente amado por Deus. O objetivo da educação jesuítica é ajudar o desenvolvimento mais completo possível de todos os talentos dados por Deus a cada indivíduo como membro da comunidade humana. A ênfase do cuidado com a pessoa é constantemente citada nos documentos norteadores da Companhia de Jesus, a exemplo, a citação que segue:

Tem especial relevância o cuidado pessoal de cada um dos membros da comunidade (*cura personalis*), sempre orientado à melhor realização dos objetivos definidos para cada segmento da escola. Trata-se de cuidar da pessoa porque ela é sempre o centro do processo, e ao mesmo tempo, garantir o alcance dos resultados nos processos que são nosso compromisso institucional com alunos e famílias. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 66)

Nessa perspectiva, o Colégio Anchieta, sendo um instrumento do apostolado da Companhia de Jesus, oferece uma formação integral, considerando as “[...] dimensões socioemocional, espiritual-religiosa e cognitiva, que permita ao aluno ser feliz e inteiro nos espaços e tempos de aprendizagem” (SÜNDERMANN apud COLÉGIO ANCHIETA, 2016, p. 8). Para a Companhia de Jesus, um colégio deve aspirar à excelência na formação humana mais que excelência como êxito acadêmico. Podemos confirmar este posicionamento nas citações de Klein (2015, p. 75): “A busca da excelência acadêmica é própria de um colégio jesuíta, mas somente dentro do contexto mais amplo de excelência humana” e da RJE: “É meta colocarmos o aluno no centro do processo educativo, buscando um currículo que faça sentido e dê sabor a suas vidas” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 14).

Considerando a missão apostólica de um colégio jesuíta, a fidelização dos alunos é um tema importante para ser disseminado e compartilhado, pois é fundamental que os profissionais que colaboram na missão sejam comprometidos com o cuidado da pessoa – aluno e família – e com a excelência educativa. Pe. Arturo Sosa, Superior Geral da Companhia de Jesus, na palestra Visita do Padre Geral ao Colégio Anchieta, proferida no dia 27 de outubro de 2017 aos educadores do Colégio Anchieta, ressaltou a importância do cuidado com cada aluno (*cura personalis*) e o papel do educador neste processo, usando a metáfora do cuidado do pastor com seu rebanho. O pastor, ao juntar o rebanho e percebendo a falta de uma ovelha, irá percorrer os campos até encontrá-la e saber o que está acontecendo. Da mesma forma, o educador de uma instituição jesuíta não deverá medir esforços com aquele aluno que precisa de maior atenção, cuidado e orientação. Segundo Pe. João Cláudio Rhoden (COLEGIO ANCHIETA, 2013), através do discernimento individual e comunitário sobre a maneira de desenvolver a Missão, os colaboradores de uma instituição jesuítica são chamados a sempre buscar os meios mais adequados para realizá-la fiel e eficazmente.

A atenção, primeiramente, com a pessoa de cada aluno e sua formação humana, é citada desde os primórdios da Companhia de Jesus e é fielmente reforçada nos documentos e depoimentos mais recentes das instituições jesuíticas, como mostra a fala que segue: “A preocupação pelo estudante, como pessoa, permanece e deve permanecer como característica básica da vocação de jesuítas. Devemos manter o contato pessoal com os que frequentam nossos colégios e nossas escolas” (KOLVENBACH, 1984, apud KLEIN, 2015, p. 57-58).

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa apresentada neste trabalho utilizou-se do método conhecido como Estudo de Caso. Segundo Sacool (2012), a estratégia do estudo de caso é utilizada para compreender em profundidade determinado evento, situação, processo ou projeto que ocorra no mundo real. Ainda, segundo a autora, esse método de pesquisa demanda a coleta de dados pelo próprio pesquisador, que estuda uma realidade para responder a uma questão que está sendo investigada. Diante do exposto e com esse embasamento, o estudo deste trabalho buscou aprofundar o conhecimento sobre o comportamento do processo de fidelização dos alunos do Colégio Anchieta de

forma quantitativa e qualitativa, tendo como referência os dados extraídos do Sistema de Gestão Integrada (ERP) utilizado pela Instituição.

Os dados quantitativos que foram analisados referem-se ao ano de 2014, 2015, 2016 e 2017, sendo deste último dados parciais, e os dados qualitativos referem-se ao ano de 2016, que foram tabulados considerando os motivos de desligamento coletados através de uma entrevista. O referido estudo também se apropriou do conhecimento empírico da pesquisadora que operacionaliza esse processo, bem como os trinta anos de experiência de trabalho administrativo em instituições de ensino.

Além dos índices de desligamentos observou-se em qual nível de ensino o aluno estava ao interromper seu vínculo com a escola para que os esforços possam ser direcionados onde há maiores índices de evasão. Outro aspecto a ser considerado nessa análise foi a identificação de ações que já são desenvolvidas na instituição que tenham como objetivo a fidelização dos alunos e a convergência das mesmas para atingir o objetivo proposto que é a retenção de alunos.

Por fim, fez parte da metodologia desse estudo de caso apresentar sugestões para a escola tendo por base a análise feita e o referencial teórico.

4. ANÁLISE DE DADOS

Dentre as etapas para a fidelização de alunos, Kotler e Fox (1994) citam a necessidade de a instituição conhecer os registros históricos e olhar os fatores relacionados às transferências. Nessa perspectiva, na sequência serão apresentadas e analisadas tabelas que explicitam os movimentos de transferências dos alunos em diferentes níveis de análise e períodos, distribuídos nas diferentes etapas de ensino e com estratificação das motivações dos desligamentos.

4.1 ÍNDICE DE TRANSFERÊNCIAS – APURAÇÃO SINTÉTICA

Na Tabela 1 – Apuração de Transferências – Análise Sintética, são expressos os indicadores de evasão do Colégio Anchieta, considerando dois momentos de estratificação. Na coluna “Saídas”, considera-se o total de desligamentos que ocorreram durante todo o período letivo, enquanto na coluna “Transferidos após encerrado” considera-se o total de desligamentos que ocorreram no final do ano letivo. É importante apurar essa informação

nesses dois cenários, pois, através dessa análise, a instituição conhece os indicadores de cada momento, o que favorece o planejamento de um ano para outro, principalmente a evidência do hiato entre eles. Porém, importa aqui neste estudo considerar o total dessas duas colunas, pois a soma consolida o índice de evasão do Colégio Anchieta.

Os dados apurados mostram uma constância no índice de evasão do Colégio Anchieta, que está entre 7% e 7,8%, considerando os anos de 2014, 2015 e 2016 na análise.

Tabela 1 – Apuração de Transferências – Análise Sintética.

Ano Letivo	Matrícula Geral	Matrícula Inicial	Matrícula Final	Entradas	Saídas	Transf. Após Encerado	% Evasão Matrícula Final Ano	Total Saídas	% Total evasão
2014	3011	2978	2934	33	77	158	5,39	235	7,80
2015	3001	2941	2932	62	71	139	4,74	210	7,00
2016	3081	3036	3000	48	84	155	5,17	239	7,76

Fonte: Sistema ERP do Colégio Anchieta.

Apesar de não ter referência na literatura e nem informações sobre a concorrência, a Instituição considera esse índice elevado. Sabendo que a quantidade média por turma é de 30 alunos, o total médio da evasão representa uma quebra de 7,6 turmas. Esse impacto é visivelmente percebido pelos gestores do Colégio no momento de fazer o planejamento orçamentário e de turmas, na transição de um ano para outro. Outrossim, para que a Instituição mantenha a mesma quantidade de alunos, a meta mínima de captação de alunos novos deve ser a soma do total da evasão e do total de alunos concluintes, esses últimos na 3ª série do Ensino Médio.

A despeito dessa inconstância, percebe-se que a Instituição está atenta a esse planejamento, pois, considerando o total de turmas ofertadas e a respectiva capacidade, verifica-se um baixo índice de ociosidade, o que pode ser observado na Tabela 2 – Índice de Ociosidade.

Tabela 2 – Índice de Ociosidade.

Ano	Quantidade Turmas	Capacidade	Matrícula Geral	Índice Ociosidade
2014	97	3046	3011	1,16
2015	97	3025	3001	0,80
2016	102	3197	3081	3,77
2017	100	3159	3035	4,09

Fonte: Sistema ERP do Colégio Anchieta.

O grande desafio das instituições é garantir a sua sustentabilidade financeira e para isso é necessário fazer gestão dos processos, mantendo a base de dados atualizada em tempo real, para subsidiar as tomadas de decisões e planejamentos. A atenção para estes dados deve ser rotina dos gestores, pois assim poderão alcançar a eficiência do negócio.

4.2 ÍNDICE DE TRANSFERÊNCIAS – APURAÇÃO ANALÍTICA

A Tabela 3 – Apuração de Transferências – Análise Analítica expressa o mesmo indicador da Tabela 1 – Apuração de Transferências – Análise Sintética, porém aberto para cada nível de ensino. A análise longitudinal permite identificar a porcentagem acumulada de cada nível e apontar gargalos que precisam de uma atenção imediata e análise especial de tal comportamento. Nessa tabela também são expostos dados do exercício de 2017, apesar de este estar em andamento, pois já podem contribuir e antecipar análises de comportamentos.

Tabela 3 – Apuração de Transferências – Análise Analítica.

CURSOS	2014% Evasão	2015% Evasão	2016% Evasão	2017% Evasão
EDUCAÇÃO INFANTIL				
INFANTIL A	10,84	4,40	5,62	5,49
INFANTIL B	8,53	5,19	6,17	6,21
Subtotal	9,43	4,90	5,98	5,93
ENSINO FUNDAMENTAL – Iniciais				
1º ANO	5,83	8,41	3,10	9,28
2º ANO	6,20	6,28	8,29	7,55
3º ANO	5,77	8,37	6,78	5,74
4º ANO	3,91	3,86	8,68	5,73
5º ANO	7,20	7,92	6,49	2,61
Subtotal	5,81	6,88	6,58	6,25
ENSINO FUNDAMENTAL – Finais				
6º ANO	8,40	6,88	5,83	3,82
7º ANO	7,94	7,26	6,50	6,97
8º ANO	16,67	5,18	7,25	4,28
9º ANO	8,24	11,43	8,03	5,24
8ª SÉRIE				
Subtotal	8,43	6,66	6,92	5,04

ENSINO MÉDIO				
1ª SÉRIE	11,15	7,44	28,07	8,4
2ª SÉRIE	13,43	13,99	15,22	13,73
3ª SÉRIE	5,61	2,42	3,49	8,4
Subtotal	10,16	8,14	12,08	5,32
TOTAL GERAL	7,84	6,99	7,75	5,63

Fonte: Sistema ERP do Colégio Anchieta.

O primeiro indicador que merece atenção é o alto índice de evasão em 2014 no 8º ano – 16,67% – e a continuidade desse alto índice nos anos subsequentes para esse mesmo grupo: em 2015, no 9º ano, a evasão foi de 11,43% e, em 2016, na 1ª série, chegou a 28,07%. Nesse caso, esses altos índices são reconhecidos, pois se referem ao grupo de alunos que, na sua maioria, migraram do Ensino Fundamental de 8 anos para o Ensino Fundamental de 9 anos, em algum período da trajetória escolar, devido à reprovação em um ou mais nível de ensino. Porém, esse grupo também é composto por alunos que se transferiram de outros estados para o Rio Grande do Sul, pois nestes a implantação do Curso de 9 anos foi por progressão automática enquanto no RS a progressão foi gradativa. Além disso, o grupo é consideravelmente pequeno, representando menos de um quarto de alunos do que usualmente costuma ter nesse nível de ensino.

Outro indicador que também se mostra alto refere-se à 2ª série: 13,43% em 2014; 13,99% em 2015 e 15,22% em 2016. Esses altos índices são explicados pelo movimento de saídas de intercâmbios que usualmente ocorrem nesse nível de ensino.

Apesar de alguns índices estarem muito evidentes, a análise dos indicadores da Tabela 3 – Apuração de Transferências – Análise Analítica, terá mais significado quando relacionada com a Tabela 4 – Motivos de Transferências 2016, pois esta última considera os motivos das transferências. Muitas vezes, em determinado nível de ensino, o índice de evasão é alto, mas os motivos da não retenção podem estar fora do controle da Instituição, como, por exemplo, intercâmbios ou mudança de endereço. Mas a estratificação dessa análise também evidencia pontos de atenção de fatores em que a Instituição pode atuar. Neste trabalho, a relação dos índices de transferência e motivos de transferência somente é possível de ser feita para o exercício de 2016, pois, nos anos anteriores, os motivos de desligamentos não eram mapeados.

4.3 TRANSFERÊNCIAS E MOTIVOS DE DESLIGAMENTO

Na Tabela 4 – Motivos de Transferências 2016, os desligamentos são quantificados por nível de ensino e pelos motivos dessas transferências, respectivamente. A importância desse nível de qualificação dos dados permite visualizar em quais níveis de ensino o índice de evasão pode sofrer interferência da Instituição, por se tratar de motivos controláveis. Ao mesmo tempo, pode esclarecer que em determinados níveis de ensino o índice de evasão é elevado, mas que o mesmo é motivado por variáveis não controláveis pela Instituição. É o que ocorre, por exemplo, com as saídas motivadas por mudança de endereço, representando 26% das transferências, e por saídas para intercâmbio, representando 12,48% das transferências.

Tabela 4 – Motivos de Transferências 2016.

Educação Infantil	Número total de Transferidos	Financeiros	Logísticos (escola distante)	Mudança de cidade	Saída para intercâmbio	Não adaptará o à estrutura	Dificuldades com a proposta pedagógica	Questões de relacionamento	Repetência	Bi-repetência	Não declarado	Outros motivos
Nível 1 (3 a 4 anos)												
Nível 2 (4 a 5 anos)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nível 3 (5 a 6 anos)	5	1		3								1
	10	1	2	3			1				1	2
Ensino Fundamental												
1º ano	8	0	2	3		1						2
2º ano	18	1	1	10		1					3	2
3º ano	16	2	1	6			5					2
4º ano	23	6	1	7		1	5					3
5º ano	17	3		8		1	1			1		3
6º ano	14	3		4		1	3				1	2
7º ano	16	2		7		1	2				1	3
8º ano	19	1	1	2		4	3		1		3	4
9º ano	20	2	1	2	1	2	4		2		2	4

Ensino Médio												
1ª série	16	1		5	1		4			2	1	2
2ª série	51	1		3	25	1	12		1	2	2	4
3ª série	8		1		3		3		1			
Total Evasão		24	10	63	30	13	43	0	5	5	14	34

Fonte: Sistema ERP do Colégio Anchieta.

Todavia, muitos desligamentos são feitos por motivos que são controláveis ou, pelo menos, que servem como ponto de atenção para melhorias. É o que acontece com a motivação por dificuldades com a proposta pedagógica, que representa 17,8% das transferências. Quanto aos motivos controláveis, a Instituição precisa fazer uma reflexão para que os processos sejam melhorados e as pessoas se sintam acolhidas. As declarações das famílias na entrevista de desligamento como “decisão da troca foi motivada por incompatibilidades entre família e escola no processo avaliativo individual do aluno” ou “por motivos de mau atendimento mediante dificuldades do aluno” merecem uma observação atenta, principalmente no que toca à missão apostólica de uma escola jesuítica.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que um aspecto do colégio é citado como crítica, ora é citado como um aspecto positivo. Isso evidencia que as pessoas têm expectativas diferentes em relação ao atendimento e aos regulamentos da Instituição. É possível perceber isso pelas falas nas entrevistas de desligamento, mas também pelos indicadores de renovação de matrículas de alunos reprovados. Muitas vezes a reprovação é motivo de transferência, mas, ao mesmo tempo, não é um motivo que impede a permanência do aluno, pois, nos casos de rematrícula de aluno reprovado, percebe-se que a família acredita no trabalho que a escola desenvolve. A Tabela 5 – Índice de fidelização de alunos Reprovados expressa esse indicador.

Tabela 5 – Índice de fidelização dos alunos reprovados.

Ano	Reprovados	Fidelizados	Índice %
2014	77	23	29,87
2015	74	37	50,00
2016	65	33	50,77

Fonte: Sistema ERP do Colégio Anchieta.

Verifica-se uma melhora neste indicador de 2014 para 2016, com um aumento de 29,87% para 50,77% na fidelização desse público.

4.4 ATIVIDADES QUE O COLÉGIO JÁ REALIZA

Ao avaliar as atividades que o Colégio Anchieta realiza, percebe-se que muitas ações que já são executadas, diretamente ou indiretamente, estão relacionadas com o propósito da fidelização. Muitas vezes, o foco da atividade desenvolvida está para outros objetivos institucionais, mas existe alguma interface com o processo de fidelização. Na sequência, são listadas algumas dessas atividades que exemplificam o que a instituição realiza:

a. Manual de Ingresso

A instituição adota um documento que orienta o processo de admissão de alunos novos. Apesar de essa atividade estar diretamente relacionada com o processo de captação, as etapas previstas de atendimento ao aluno e família são uma oportunidade para estreitar o relacionamento com a escola, esclarecer dúvidas e criar vínculos duradouros.

b. Evento “Nosso Jeito de Aprender”

A realização desta atividade ocorre em duas edições. A primeira edição tem como foco a captação de alunos novos. A segunda edição tem como objetivo a fidelização de alunos, pois é ofertada para os alunos matriculados na Educação Infantil que desejam conhecer o trabalho do 1º ano do Ensino Fundamental.

c. Dia da Acolhida

O Dia da Acolhida acontece no primeiro dia letivo. A família é convidada para visitar a escola, conhecer os espaços, interagir com os professores e equipes de ensino, tirar dúvidas, receber um mimo de boas-vindas e se preparar com muito entusiasmo para as aulas que iniciam.

d. Encontros comemorativos dos antigos alunos

Apesar de serem eventos promovidos pelos próprios antigos alunos, o Colégio Anchieta participa destes momentos disponibilizando os espaços de convivência para que os encontros aconteçam.

e. Pesquisa de Mercado

O Colégio Anchieta aplicou no ano de 2016 uma pesquisa de satisfação com alunos, pais de alunos, alunos concluintes e alunos transferidos, o que demonstra uma preocupação da Instituição com o seu público, subsidiando tomadas de decisões quanto aos projetos que devem ser priorizados para melhor atender a comunidade.

4.5 PROPOSIÇÕES

Na perspectiva da fidelização, a partir deste estudo de caso e das sugestões do embasamento teórico, e considerando principalmente a missão

apostólica do Colégio Anchieta, no cuidado com a pessoa e em oferecer uma formação de excelência humana e acadêmica, foram elaboradas algumas sugestões de melhoria.

Ao considerar, primeiramente, as atividades que a Instituição já realiza, sugerem-se algumas mudanças para que essas ações tomem proporções mais eficazes na busca da fidelização. Segundo Kotler e Fox (1994), a instituição deve buscar um encorajamento de uma atitude de serviço aos alunos através do atendimento e acolhida. Os autores também sugerem que os serviços de orientação devam estar disponíveis desde o início do relacionamento.

Dessa forma, recomenda-se que, no Manual de Ingresso para o processo de admissão de alunos novos, a etapa da entrevista ao aluno e à família seja realizada para todos os candidatos que procuram o Colégio. Atualmente, devido ao significativo volume de captação da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, essa etapa não é cumprida. Apesar de essa atividade estar diretamente relacionada ao processo de captação, certamente contribuirá para um aumento da fidelização. É importante salientar que essa fase do processo é a que antecede a matrícula, ou seja, a família já evidenciou sua decisão pela Instituição, pois, antes disso, realizou visita, inscrição e participou da sondagem diagnóstica. O atendimento personalizado, tendo como embasamento a prova que o próprio candidato realizou na sondagem diagnóstica, mostra o comprometimento da Instituição e o cuidado com a pessoa, a “*cura personalis*”, tão referenciada nos documentos da Rede Jesuíta de Educação. Segundo Kotler e Fox (1994), os serviços de aconselhamento e orientação devem estar disponíveis desde o início e devem começar tão logo o aluno chegue à escola, ou seja, desde o processo de captação.

Outra recomendação de melhoria, dentre as atividades já realizadas, é a ampliação da oferta do evento “Nosso Jeito de Aprender”. Atualmente, esse evento atende apenas à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas pode ser estendido para a transição do 4º para o 5º ano do Ensino Fundamental, do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental e do 9º ano do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, pois é um espaço para tirar dúvidas e se familiarizar com o método de avaliação e a equipe de orientação.

Dos eventos com antigos alunos, recomendam-se ações para estreitar o relacionamento com esse público, oferecendo atividades, palestras, confraternizações. Outra ação importante é identificar o percentual dos atuais alunos cujos pais são antigos alunos, pois esse índice apontará o quanto a Instituição tem valor afetivo para esses pais, uma vez que projetaram, para a vida dos seus filhos, repetir a experiência de estudar na escola que fez parte da sua história.

Segundo Bergamo, Giuliani e Galli (2011), um dos elementos importantes para a fidelização é o construto da satisfação. Os autores ressaltam que os alunos tendem a se desenvolver mais em uma instituição em que se sentem bem. Dessa forma, sugere-se disseminar, para todos os pontos de contato, a importância da excelência em atender bem. A instituição deve estar atenta para qualificar os processos e oferecer programas de desenvolvimento para os seus colaboradores sempre que se fizerem necessários.

Sugere-se ainda que se estabeleça a cultura dos registros de atendimento. Desde 2009, o Colégio Anchieta utiliza um sistema informatizado de Gestão Integrada (ERP), no entanto ainda é subutilizado. O registro no sistema, independente da área em que o colaborador atue, é importante para o registro histórico de atendimentos, mas, principalmente, para que os próximos atendentes e orientadores possam ter as informações que sejam necessárias para encaminhamentos ou auxiliar o aluno e a família. A qualificação dos registros é rapidamente percebida pela comunidade, demonstrando seriedade no trabalho, comprometimento e transparência.

Mas, muito além dos registros, o serviço de atendimento ao aluno precisa estar em permanente disponibilidade para escuta e orientação. Segundo Kotler e Fox (1994), a instituição comprometida com a retenção de alunos precisa criar atmosfera que encoraja o aluno a não abandonar a escola. Para tanto, sugere-se que antes da formalidade do desligamento do aluno se estabeleça um protocolo institucional de entrevista com a família, com o objetivo de reverter a decisão de desligamento ou ainda, por último, uma oportunidade de acolher as sugestões que podem ser apontadas como melhorias dos processos da Instituição em prol da retenção dos alunos.

5. CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi analisar os motivos da não fidelização dos alunos do Colégio Anchieta para, de posse desta análise, propor ações que possam melhorar o relacionamento da escola com seus alunos e familiares. Para tanto, observaram-se os indicadores de evasão dos anos de 2014, 2015 e 2016 e os motivos de evasão do ano de 2016.

Como resultado, constatou-se que o índice de evasão é considerado alto, tendo como referência o conhecimento empírico da pesquisadora, pois ele é visivelmente percebido ao planejar-se a oferta na transição de um ano para outro, acarretando uma conseqüente diminuição de turmas em determinados níveis de ensino. Por outro lado, a instituição tem uma

estabilidade no número de alunos matriculados, pois a evasão é suprida pelo processo de captação, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A despeito do índice de evasão ser considerado alto, observa-se que os principais motivos de desligamento estão relacionados a variáveis não controláveis da Instituição e que são feitas as adequações necessárias nas quantidades de turmas, pois o índice de ociosidade é aceitável.

Porém, muitos motivos estão relacionados a variáveis controláveis pela Instituição, e este é o ponto de atenção para as lideranças identifiquem as fraquezas e ameaças, através de uma escuta ativa do aluno e família, propondo soluções de melhorias. Além da análise dos dados, o propósito deste trabalho também foi avaliar atividades que a Instituição já realiza tendo como foco a fidelização e fazer proposições para melhorar o desempenho desses processos. Percebe-se que o Colégio Anchieta já tem práticas bem-sucedidas, no entanto sugerem-se ajustes para melhorá-las e garantir melhores resultados. É importante ter presente que as escolas precisam pensar em alternativas para que as ofertas educacionais possam alongar a trajetória educacional e permanência do aluno na instituição, diminuindo, assim, o nível de dependência da captação de novas matrículas a cada ciclo e o ajuste nas quantidades de turmas.

Outro aspecto muito importante, dentre os motivos controláveis, e em consonância com a missão apostólica, é o cuidado com o desenvolvimento dos alunos nas dimensões cognitivo, socioemocional e espiritual-religiosa, que deve estar sempre presente no acompanhamento do aluno. O tema fidelização de alunos é importante não apenas pelo aspecto da sustentabilidade do negócio, mas pelo legado principal da Educação Jesuíta, que é o cuidado e o interesse individual com o desenvolvimento de cada pessoa.

Por fim, nos tempos de hoje, as instituições de ensino precisam estar atentas não somente à qualidade da educação, mas à qualidade do serviço como um todo, que considera atendimento, acolhimento, estrutura física, oferta de atividades complementares, segurança, dentre outras. A entrega de todos estes serviços se dá pelo funcionamento de um conjunto de processos que precisam estar ordenados, sistematizados, mas, principalmente, alinhados à identidade da Instituição, à missão apostólica e ao Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta do Brasil.

Diante da relevância desse tema para as instituições de ensino, acredito que a incorporação das propostas feitas para os processos do Colégio Anchieta melhorará os indicadores ora apresentados e também atenderá ao legado da missão apostólica. Porém, sugiro que outras pesquisas sejam desenvolvidas em temas também relevantes para a Instituição, como o processo de captação de alunos ou o processo de cobrança da inadimplência, pois também poderão estar colaborando nos indicadores da fidelização de alunos.

REFERÊNCIAS

BERGAMO, Fabio Vinicius de Macedo; GIULIANI, Antônio Carlos; LAGO, Lesley Carina do Attadia Galli. Modelo de lealdade e retenção de alunos para instituições do ensino superior: um estudo teórico com base no marketing de relacionamento. **BBRBrazilian Business Review**, Vitória/ES, v. 8, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/html/1230/123018559003/>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

BOZZA, Amanda. **Guia completo de marketing educacional para captação de matrículas**. Wpensar, 2017.

COLÉGIO ANCHIETA. **Humanização do ambiente escolar: em busca do MAGIS**. Porto Alegre, 2013.

_____. **Prioridades e ações educativas 2016**. Porto Alegre, 2016.

FERRELL, O. C.; HARTLINE, M. D. **Estratégia de marketing**. São Paulo: Thomson, 2005.

KLEIN, Luiz Fernando. Pedagogia Inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada. In: ENCONTRO DE DIRETORES ACADÊMICOS DE COLÉGIOS JESUÍTAS DA AMÉRICA LATINA, 2., 8 a 12 set. 2014, Quito. [Anais...]. São Tiago (Chile): FLACSI, 2014. Disponível em: <http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2014/09/PedInacOrigemConfig18set14.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. (Org.). **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Loyola, 2015.

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

KOTLER, Phillip; KARTAJAYA, Hermawan; SETIAWAN, Iwan. **Marketing 3.0**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

MAZZUCO, Vania Dephyini; DUTRA, Ademar; CASAGRANDE, Jacir Lenoir. Marketing de relacionamento para retenção de alunos na escola de inglês Lexical. **Revista Organizações em Contexto-online**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 87-108, 2012. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/OC/article/view/2718>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **PEC: Projeto Educativo Comum**. São Paulo: Loyola, 2016.

SACCOL, Amarolinda et al. (Orgs.) **Metodologia de pesquisa em administração: uma abordagem prática**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2012.

*Este livro foi composto com tipografia Adobe Caslon Pro
Impresso em papel polen bold natural 90, na Gráfica Ideograf*

Esta coletânea reúne textos de colaboradores administrativos e acadêmicos do Colégio Anchieta de Porto Alegre (RS) - Instituição da Rede Jesuíta de Educação - que tematizam práticas pertinentes aos processos de gestão e de ensino e aprendizagem, procurando relacioná-las a campos do conhecimento que articulam os pressupostos e fundamentos da Educação Jesuíta, os desafios e oportunidades, os conceitos e práticas a partir dos eixos direcionadores: Educação Integral, Tecnologia, Arte e Design, Administração e Inclusão. A diversidade dos temas reflete a dedicação e a atenção dos autores acerca das questões educacionais da atualidade em consonância com as suas especificidades.



ISBN 978-85-906964-1-4

