

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO JESUÍTA**

MARCIO LONGHI

EDUCAÇÃO INTEGRAL
Tradição, inovação e avaliação na perspectiva da Espiritualidade e
Pedagogia Inaciana

PORTO ALEGRE
2018

MARCIO LONGHI

EDUCAÇÃO INTEGRAL

**Tradição, inovação e avaliação na perspectiva da Espiritualidade e
Pedagogia Inaciana**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização apresentado como
requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Educação, pelo Curso de
Especialização em Educação Jesuíta da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientador: Prof. Me. Dário Schneider

PORTO ALEGRE

2018

Dedico este trabalho a todos aqueles que compartilham
da missão de transformar a sociedade através da
Educação, tendo como perspectiva a formação da pessoa
em sua integralidade.

.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e suas oportunidades; à família, pelo incentivo e apoio; ao Colégio Anchieta, especialmente na pessoa do prof. Dário Schneider, diretor acadêmico, professor tutor do curso e orientador do presente trabalho, pela confiança e incentivo; e aos colegas de especialização, que compartilharam das alegrias e anseios que perpassaram a caminhada.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma reflexão acerca da importância da Educação Integral como resposta aos anseios por uma Educação mais significativa para a sociedade, especialmente, para os jovens. A partir da observação referente aos problemas advindos de uma cultura líquida e descartável, propõe-se um estudo que, perpassando a Educação Integral, lance luzes sobre um modelo educativo comprometido com a integralidade da pessoa. Para tanto, fundou-se numa revisão bibliográfica de documentos do apostolado educacional da Companhia de Jesus postos em diálogo com pensadores de diferentes vertentes pedagógicas. Os conceitos de inovação social e desenvolvimento de competências contribuem para uma concepção pedagógica mais aberta, apontando para as necessidades da realidade, rompendo com a inércia que promove mais do mesmo. Pela avaliação, pretende-se a calibração dos diferentes processos, alinhando tempos e recursos em relação à Educação Integral, bem como servir como ferramenta para o desenvolvimento da autorregulação e do protagonismo do aluno. Ambos os conceitos se entrelaçam e contribuem para a significação do conceito de Educação Integral, a fim de que se possam desenvolver estratégias pedagógicas mais assertivas em relação à formação de pessoas conscientes, compassivas, competentes e comprometidas.

Palavras-chave: Educação Integral; Inovação social; Formação de competências; Avaliação Integral.

ABSTRACT

This paper presents a reflection on the importance of Integral Education as a response to the desire for a more meaningful Education for society, especially for young people. From the observation concerning the problems arising from a liquid and disposable culture, it is proposed a study that, through the Integral Education, throw light on an educational model committed to the integrality of the person. Therefore, it was based on a bibliographical review of documents from the Jesuit educational apostolate placed in dialogue with thinkers from different pedagogical perspectives. The concepts of social innovation and skills development contribute to a more open pedagogical conception, pointing to the needs of reality, breaking with the inertia that promotes more of the same. The evaluation intends to calibrate the different processes, aligning time and resources in relation to Integral Education, as well as, serve as a tool for the development of self-regulation and the protagonism of the student. Both concepts intertwine and contribute to the meaning of the concept of Integral Education, in order to develop more assertive pedagogical strategies regarding the formation of conscious, compassionate, competent and committed people.

Keywords: Integral Education; Social innovation; Skills training; Integral Evaluation.

LISTA DE SIGLAS

ACODESI	Associação de Colégios da Colômbia
FLACSI	Federação Latino-americana de Colégios da Companhia de Jesus
MAFI	Mapa de Aprendizajes de la Formación Integral
PEC	Projeto Educativo Comum
REI	Red Educació Ignaciana
RJE	Rede Jesuíta de educação

SUMÁRIO

1 POR QUE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL?	8
2 DESAFIO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI	10
2.1 SOCIEDADE LÍQUIDA E OS MAIS JOVENS	10
2.2 MUDANÇAS DE PARADIGMAS NA EDUCAÇÃO	10
2.3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O MODO DE PROCEDER EDUCATIVO DA COMPANHIA DE JESUS	17
2.4 À LUZ DO PROJETO EDUCATIVO COMUM (PEC)	23
3 AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	27
3.1 MUDANÇA DE PARADIGMAS	28
3.2 DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS	29
3.3 AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	33
3.4 AVALIAÇÃO COMO PROCESSO FORMATIVO	35
4 PRINCÍPIOS DE UMA AVALIAÇÃO INTEGRAL	44
4.1 AVALIAÇÃO DE IMPACTO	45
4.2 FUNDAMENTAÇÃO DOS 4 CS	48
4.2.1 Pessoa consciente	49
4.2.2 Pessoa competente	49
4.2.3 Pessoa comprometida	50
4.2.4 Pessoa compassiva	50
4.3 DIMENSÕES COGNITIVA, SOCIOEMOCIONAL, ESPIRITUAL-RELIGIOSA ...	51
4.3.1 Dimensão cognitiva	51
4.3.2 Dimensão socioemocional	53
4.3.3 Dimensão espiritual-religiosa	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59

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 totalidade 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 à medida 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!

Desta 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 conjectural 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 catalizadoras 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, S. J. y la educación 1983-2007: Selección de escritos. Bogotá: ACODESI, 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. Todas as culturas 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 pautam 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 Cataluña, por meio do Projeto Horizonté 2020, site em espanhol (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2016).

O documento *“Definimos el modelo pedagógico: 37 pilares para fundamentar el cambio educativo”* evidencia as diferenças do século 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. Pequeno: 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. (REPÚBLICA PORTUGUESA, 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, simultaneidad relación de conocimiento, todo es sistemático. (REPÚBLICA PORTUGUESA, 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 séc. 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 (LENDEL, 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.

Agora, vamos olhar para o trabalho de hoje, no ambiente 3.0, muito diferente das fábricas. A maioria das pessoas, atualmente, trabalha em pequenos grupos. Elas resolvem problemas juntas. Usam ferramentas digitais. Elas apresentam novas ideias umas para as outras. Robôs fazem trabalhos mecânicos. Elas trabalham com problemas que ninguém tinha visto antes. Elas devem recorrer à química, matemática, biologia, história e literatura para solucionar problemas. Elas devem reunir informações de várias fontes, a maior parte por meio de redes sociais, que chegam em formatos muito diferentes. Elas devem ser multitarefas. Elas conversam umas com as outras. E usam ferramentas digitais para comunicação. Trabalham com um amplo círculo de pessoas, de todo o mundo. Vamos chamar isso de *Ambiente de Trabalho 3.0*. (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 presente no todo.

No livro três do 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” (Idem, 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. (Idem, 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 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 à medida 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 competências 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 (2011) 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, 2017).

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 COMPANIA DE JESÚS, 2017, p. 12).

Numa realidade marcada pela pluralidade, mudança e interdependência, cada homem e mulher é convidado 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 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 à medida 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 às necessidades da sociedade atual.

A cosmovisão e antropologia expressa 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* (ARRUPE, 1989) e *Características da Educação da Companhia*, 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, p. 15-16 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 parisienses* 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, e 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, SJ, 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 estariam 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 compartilhados por outras vertentes pedagógicas, na Educação Jesuíta ganham 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, SJ (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 entendidos 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. (Idem, 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 abordada, 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 abordado 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 sintam-se 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 problemas 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. (apud CADERNOS DE EDUCAÇÃO, 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, encontrem 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 aonde 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 à medida 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 corresponsabilizando 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 considerarmos 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.

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 melhoras 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 extermínio 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 Nílson 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, p. 122). 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 em saber apreciar e julgar.

Pela mobilização de recursos, Macedo (Op. cit., p.123) 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” (Idem). 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’” (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” (Op. Cit., 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 as mesmas 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 (1999, p. 8) define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação”. Desta 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, 1999, 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 (Idem, ibidem).

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 atribua novas pautas de atuação em relação as 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, p. 95). 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. Desta 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 pudéssemos utilizar esse poder que os jogadores têm para resolver problemas do mundo real? No decorrer da

sua exposição, MacGonigal, 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.

Desta 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 da 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 inaciona. 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. (Op. Cit., p. 3)

A reflexão, junto à experiência e a 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 à medida 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. (Op. Cit., p. 3)

A ação é, por sua vez, o que demonstra a fertilidade da Pedagogia inaciona. 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. (Op. Cit., 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 comportamentos. Destaca-se uma avaliação integral que tenha o caráter de *diagnóstico* muito mais acentuado do que o de *classificação*. (Op. Cit., 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, p.102-103), 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, 1999, 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, corroboram a ideia 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 pré-estabelecidos, 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, à medida 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, 1999, 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 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 criar 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. Desta 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 Horizonte 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 (REPÚBLICA PORTUGUESA, 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 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 prazo na aprendizagem, marcos mentais e conduta dos alunos (REPÚBLICA PORTUGUESA, 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 possa perceber resultados de maneira direta, pode-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 aqueles 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 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. Desta 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, p.30), 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, p. 40) 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 ao 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. Estas 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. Nesta 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. Desta maneira, destacam-se as habilidades da autocrítica, empatia, integridade, pressuposição de complexidade, perseverança, autoeficácia e resiliência. Segundo Informe Final (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017, p. 28), 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 valoriza 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. (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017, p.25)

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: (Idem)

- 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: (Idem, p. 30)

- 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: (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017, p. 32)

- 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, percebe-se nessas caracterizações, os elementos que possibilitarão a abertura do debate pedagógico. A assimilação destes 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 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 eficiência do ensino e aprendizagem. Segundo o *Mapa de Aprendizajes de la Formación Integral* (MAFI), Red Educació 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 ao aluno “descobrir experiências em suas próprias aprendizagens, ser perseverantes na aprendizagem, potencializar suas próprias capacidades e ser sensíveis às qualidades e capacidades os demais possuem”(RED EDUCACIONAL IGNACIANA).

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 análise das informações, fundamentando suas decisões e crenças (RED EDUCACIONAL IGNACIANA). 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 à serviço dos projetos pessoais e sociais (Idem).

Atualmente, por meio de pesquisas no campo de Ciências Neurológicas, mais especificamente voltada 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 à medida 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). 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 à comunicação, respeito, empatia e colaboração, contribuindo para a vivência de uma vocação à 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 pressupõem 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 à medida 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)

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, à medida 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 avaliação integral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio de repensar a Educação pressupõe uma reflexão acerca da visão de pessoa e 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 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 aluno a maior significação do conteúdo estudado e a garantia da horizontalidade e verticalidade no processo de ensino e aprendizagem. Essa conquista torna-se possível à medida 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 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 problemas adequados, 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 aonde 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 aonde 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 emergjam evidências que corroborem o êxito das estratégias pedagógicas utilizadas e sua relação com o impacto na aprendizagem e formação dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ADAMUZ, R. C. *Avaliação Educacional: Uma reflexão*. Disponível em: <http://www.unopar.br/portugues/revfonte/artigos/7avaliacao/7avaliacao.html>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.
- CADERNOS DE EDUCAÇÃO - FaE/PPGE/UFPel. Professores, Alunos, Escola, Saber – relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. Helena Beatriz Mascarenhas de Souza (entrevistadora). Pelotas, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1526/1432>>. Acesso em: 13 fevereiro de 2018.
- COLSING, E. F. **Sistema de avaliação de competências do Programa SESI educação do trabalhador**: primeiro relatório, 2004. Brasília: UNESCO: SESI/DN, 2004. 220 p. 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.
- COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia Inaciana**: uma proposta prática. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- CONFERÊNCIA DE PROVÍNCIAS DA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Educar para transformar**: Paradigma Pedagógico Inaciano. São Paulo: Loyola, 2002.
- FEDERACIÓN LATINOAMERICANA DE COLEGIOS DE LA COMPANIA DE JESÚS. **Retos y fines de la Pastoral Educativa Escolar Ignaciana, em los colegios 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.
- KLEIN, Luiz Fernando. **Cartilha do PPI**. [S.I.]: Centro Virtual de Pedagogia Inaciana, 1994. Disponível em: <www.pedagogiaignaciana.org/GetFile.ashx?IdDocumento=1573>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.
- KLEIN, Pe. Luiz Fernando, SJ. Pedagogia Inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada. In: ENCONTRO DE DIRETORES ACADÊMICOS DE COLÉGIOS JESUÍTAS DA AMÉRICA LATINA, 2., 2014, Quito (Cumbayá). **Anais...** [S.I.]: 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, 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.jesuitasbrasil.com/newportal/institucional/santo-inacio-de-loyola/>>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **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, Nílson 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 Editora: 2002.

MCGONIGAL, Jane. **Jogando por um mundo melhor.** TED. [S.l.]: Youtube, 2010. 20min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=1195&v=dE1DuBesGYM. Acesso em: 25 de janeiro de 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.colegiopedroarrupe.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. (p.280). 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, 1999.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

RAMAL, Andrea Cecilia. Carta de Santo Inácio de Loyola a um educador. **Revista Itaici**, São Paulo: Loyola, n. 48, p. 5-11, 2002.

RED EDUCACIONAL IGNACIANA. **Mapa de Aprendizajes para la Formación Integral**. Santiago: Colegio San Ignacio. 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. **Projeto Educativo Comum**. São Paulo: Loyola, 2016.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Direção Geral de Educação. Definimos el modelo pedagógico: 37 pilares para fundamentar el cambio educativo, **junio de 2016**. [S.I.]: JESUÍTES EDUCACIÓ, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/profm/Downloads/Jesuites%20Educacio,%202016,%20Definimos%20el%20modelo%20pedagogico%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/profm/Downloads/Jesuites%20Educacio,%202016,%20Definimos%20el%20modelo%20pedagogico%20(2).pdf). Acesso em: 02 de dezembro de 2017.

_____. Direção Geral de Educação. Evaluamos la primera experiencia piloto. 35 factores para calibrar el cambio educativo, **febrero de 2017**. [S.I.]: JESUÍTES EDUCACIÓ, 2017. Disponível em: <http://h2020.fje.edu/wp-content/uploads/2017/03/Q9-CAST-WEB.pdf>. Acesso em: 05 de dezembro de 2017.

_____. Direção Geral de Educação. **Informe final de la evaluación de impacto de la experiencia piloto de la nueva etapa intermediaria, 20 de febrero de 2017**. [S.I.]: JESUÍTES EDUCACIÓ, 2017. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilida/de/informe-final-cast-web.pdf. Acesso em: 01 de dezembro de 2017.

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). v. 21. n. 53. Santa Maria: set/dez. de 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/outrosEducacao_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.

VÁSQUEZ TAPIA, Alberto (Org.). **Dez anos das características da Educação Jesuíta**. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.