



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL
TURMA ESPECIAL REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO**

ANDRÉ RICARDO GAN

**UM NOVO SUJEITO PARA O MUNDO: ELEMENTOS DA FORMAÇÃO PARA O
HUMANO E O SOCIAL**

**SÃO LEOPOLDO - RS
2018**

ANDRÉ RICARDO GAN

**UM NOVO SUJEITO PARA O MUNDO: ELEMENTOS DA FORMAÇÃO PARA O
HUMANO E O SOCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Cristina Ghisleni

**SÃO LEOPOLDO - RS
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G195n	<p>Gan, André Ricardo, 1984-</p> <p>Um novo sujeito para o mundo: elementos da formação para o humano e o Social/ André Ricardo Gan. — 2018. 116 p. 30 cm.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós- Graduação, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional. Porto Alegre, 2018.</p> <p>Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Cristina. Ghisleni</p> <p>1. Educação Jesuíta. 2. Educação personalizada 3. Educação – Protagonismo 4. Educação – Autonomia 5. Formação humana 6. Formação social I. Ghisleni, Ana Cristina II. Título III. Título: A educação jesuíta e os desafios da formação para o humano e social.</p>
-------	---

Bibliotecária Responsável: Cláudia Alcântara Tinôco Furtado – CRB7-4806

ANDRÉ RICARDO GAN

UM NOVO SUJEITO PARA O MUNDO: ELEMENTOS DA FORMAÇÃO PARA O HUMANO E O SOCIAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovado em: 31/10/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Ana Cristina Ghisleni - UNISINOS
Orientadora

Prof^a. Dra. Sônia Maria Vasconcellos de Magalhães - Colégio São Luís-SP
Membro Externo

Prof. Dr. Cláudio Senna Venzke - UNISINOS
Membro Interno

É necessário que tenhamos clareza e um pouco de humildade para perceber que, muitas vezes, educamos nossos alunos para um mundo que não mais existe. E mesmo quando pensamos educar para o mundo de hoje, estamos atrasados. A velocidade das mudanças não nos permite que olhemos para o ontem e o hoje. O amanhã não espera e requer um olhar desapegado, antenado e livre. Requer profissionais competentes, mas abertos ao novo, requer professores que saibam aprender também com seus alunos, e que olhem com entusiasmo e esperança para o mundo que só se anuncia, que não conhecemos, mas que precisamos permitir que chegue a nós e às nossas salas de aula.

*Ana Maria Bastos Loureiro¹
Diretora Pedagógica do Colégio Santo Inácio - RJ*

¹ Informação coletada na reunião da Equipe de Melhoria do Projeto Pedagógico do Colégio Santo Inácio, realizada no Rio de Janeiro, no dia 3 de novembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigado por me permitir errar, aprender, recomeçar e crescer...

Ao Colégio Santo Inácio e a Rede Jesuíta de Educação, nas pessoas de Ana Maria Bastos Loureiro e do Padre Ponciano Petry, por acreditarem na minha capacidade e me confiarem a este mestrado. O meu eterno agradecimento!

À Professora Ana Cristina Ghisleni, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho. Muito obrigado por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

Aos membros da banca examinadora, Professora Sônia Magalhães e Professor Cláudio Senna que, tão gentilmente, aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

Aos professores do Mestrado Profissional em Gestão Escolar da Unisinos, pela dedicação, competência, apoio e todo o conhecimento compartilhado durante esses dois anos de profundo estudo.

Agradeço igualmente a todos os meus colegas do Mestrado em Gestão Escolar, pela amizade, pela paciência, pelos ensinamentos, pelas trocas de conhecimentos e vivências durante as semanas de estudos, longe de nossos familiares.

Aos professores e coordenadores do 6º e 9º anos do Colégio Santo Inácio, por suas preciosas contribuições e colaborações na obtenção dos dados desta pesquisa.

Aos tantos amigos e colegas que, de alguma forma, contribuíram para que esse projeto se tornasse realidade. Em especial, ao Rodrigo Monteiro por suas preciosas contribuições de revisão deste texto; ao Ailton Sales pela sua importante presença e ajuda; à Armindiara Braga, pelos bons momentos de conversa e “desabafos”; à Sandra Vaiteka pelas quase diárias palavras de incentivos neste final de trabalho.

Aos meus pais e irmãs, deixo um agradecimento muito especial por todas as lições de amor, companheirismo, amizade, caridade, dedicação, compreensão e perdão que vocês sempre me dão a cada dia. Sinto-me orgulhoso e privilegiado por ter uma família tão especial.

*“Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha.
É porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra!
Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha
e não nos deixa só, porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós.
Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se
encontram por acaso.” (Charles Chaplin)*

RESUMO

São inúmeras as falas sobre a boa e a velha escola. Ressuscitam-se pensamentos de uma época clássica com um ensino cujo fim era formar o cidadão com base nos chamados bons e velhos costumes. Essa escola, ideologicamente pensada para controlar, já não tem os mesmos efeitos do passado nem se apresenta mais como o modelo ideal para a nossa sociedade. São inúmeras as evidências de que a educação não tem cumprido o seu papel, portanto, perguntamos: que papel? Em que modelo de conhecimento nos apoiamos? Ensinar nossos filhos a ler, escrever e a contar? Ensinar certas regras sociais? Enquanto uns concordariam, outros argumentariam que se tratam de questões ultrapassadas; porém, as profundas contradições que permanecem caracterizando o trabalho escolar nos fazem perceber que ela já não é mais a mesma, assim como as pessoas que a frequentam. Uma alternativa para que a educação continue cumprindo sua função é o desenvolvimento de projetos de ensino voltados para a formação humana e social dos alunos. Considerando isto, este trabalho visa analisar o desenvolvimento deste projeto em uma escola ligada à rede jesuíta, o Colégio Santo Inácio do Rio de Janeiro. Utilizando documentos da instituição, além de entrevistas aplicadas em professores e coordenadores do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental. Como referencial teórico, quatro conceitos guiam as análises: Currículo em Arroyo (2013), Práxis Educacional em Freire (1996), Autonomia em Sousa Santos (1991) e Protagonismo Social em Perrenoud (2000), e a maneira como surgem e são implantados neste projeto educacional serão examinados. Após as análises, pôde-se concluir que o projeto levado a cabo pelo Colégio Santo Inácio se mostra como proposta de educação completamente viável, no entanto, alguns pontos merecem ser revistos e redimensionados. Assim, a pesquisa busca ressaltar a importância do desenvolvimento de projetos educacionais destinados a uma formação de excelência humana e acadêmica. Ao final do trabalho, são apresentadas algumas sugestões de intervenção com o intento de qualificar esses aspectos. Desse modo, espera-se que esta dissertação ofereça uma contribuição prática para o ensino proposto pela instituição, além de demonstrar a viabilidade dessa proposta educacional.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Formação humana e social. Protagonismo. Autonomia.

ABSTRACT

There are countless studies about the good and old school, and former thoughts are brought up to discussion. The ones of a classical era when learning was used as a way to develop human beings based on good and old behavior. That school, ideologically created to control, no longer has the same effects from the past, and not as well can be presented as an ideal model to our society. There is countless evidence of an educational system that fails in its role. Then, we ask: what role is this? Which concept of knowledge is our practice based on? Teaching our children to read, write and tell? Teaching them about social rules? Some would say yes, others would affirm that it is an outdated issue; however, the huge contradictions that are still framing our school work make us realize that the school is no longer the same, as well as the people who attend it. One of the alternatives for education to keep fulfilling its role is to develop teaching projects based on the students' human and social conditions. Considering this, the present work intends to analyze the development of a project in a Jesuit school, Colégio Santo Inácio in the city of Rio de Janeiro. In addition to studying documents of the institution, interviews with 6th to 9th grade teachers and coordinators. The theoretical references for this analysis are based on four concepts: Curriculum in Arroyo (2013), Educational Praxis in Freire (1996), Autonomy in Sousa Santos (1991) and Social Protagonism in Perrenoud (2000). Furthermore, the way they emerge and are implemented in this educational project will also be examined. After the analysis, it was possible to conclude that the ongoing project developed by Colégio Santo Inácio proves itself to be a doable educational project, however with some important aspects to be reviewed and reshaped. This way, this research intends to highlight the importance of developing human and academic educational projects. At the end of this paper, some interventional suggestions will be presented in order to pursuit understandings for these aspects. The author hopes that this work may not only offer a practical contribution to the learning process developed by this institution but also may demonstrate the viability of such educational project.

Keywords: Educational Management. Human and social education. Protagonism. Autonomy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	16
2.1 DO PROBLEMA DE PESQUISA	16
2.2 OBJETIVOS DO ESTUDO	17
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
3.1 ESTADO DA ARTE: LEVANTAMENTO DE DADOS DAS PESQUISAS RELACIONADAS À FORMAÇÃO HUMANA E PERSPECTIVAS FORMATIVAS	20
3.2 REFERENCIAL TEÓRICO	30
3.2.1 O conceito de Currículo.....	32
3.2.2 O Conceito de Práxis Educacional	36
3.2.3 O Conceito de Autonomia	43
3.2.4 O Conceito de Protagonismo Social.....	47
4 METODOLOGIA DE PESQUISA: A BUSCA E ANÁLISE DOS DADOS.....	53
4.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	62
5 PROCESSOS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS	66
5.1 INFORMAÇÕES DE CONTEXTO.....	68
5.2 OS QUESTIONÁRIOS: ANÁLISE DA FALA DOS PROFESSORES	71
5.3 ANÁLISE DOS DADOS SISTEMATIZADOS.....	76
5.4 SISTEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO	83
5.4.1 Elaboração das categorias de análise.....	84
5.4.2 Síntese dos dados e os elementos que pautam a formação.....	88
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTO DAS INTERVENÇÕES POSSÍVEIS	95
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	106
APÊNDICE 1 – APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR	110
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	111
APÊNDICE 3 – CARTA DE ANUÊNCIA	113
APÊNDICE 4 - PERGUNTAS APLICADAS DURANTE A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS COORDENADORES E ORIENTADORES	114
APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO APLICADO POR MEIO ELETRÔNICO AOS PROFESSORES DO 6º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	115

TABELAS

Tabela 1: Comparação do Banco de Teses da Capes e BDTD no período de 2012 a 2016	22
Tabela 2: Produções do Banco de Teses da Capes nos três níveis de ensino....	22
Tabela 3: Produções do Banco de Teses da Capes por ano nos três níveis de ensino.....	23
Tabela 4: Produções do Banco de Teses da Capes por ano no nível de Mestrado Profissional em Educação	24
Tabela 5: Número final de pesquisas obtidas a partir dos descritores escolhidos	25

GRÁFICOS

Gráfico 1: Produções do Banco de Teses da Capes por ano de publicação de forma ampla	24
Gráfico 2: Percepção do envolvimento de toda a escola na formação humana e social dos alunos.....	72
Gráfico 3: Avaliação da clareza como a formação humana e social é apresentada pela escola	73
Gráfico 4: Percepção do envolvimento das famílias na formação humana e social dos alunos	75

QUADROS

Quadro 1: Levantamento das pesquisas relacionadas ao tema deste projeto com base nos dois descritores propostos	27
Quadro 2: Informações referentes às ferramentas e ao público de pesquisa	57
Quadro 3: Fluxograma do processo de obtenção de dados em cada uma das modalidades	64
Quadro 4: Sinopse das entrevistas a partir de cada uma das perguntas	77
Quadro 5: Categorias iniciais	84
Quadro 6: Descrição das categorias e subcategorias identificadas e estabelecidas na etapa de categorização da análise de conteúdo	86

1 INTRODUÇÃO

Em face da amplitude, da natureza e da complexidade das concepções educativas, a escolaridade deixou de ser concebida como mera sucessão de ensinamentos predeterminados e válidos por si só, cuja somatória garantia necessária e definitivamente a educação humana. Seja no plano teórico, seja na dimensão prática, a educação atual clama pela aproximação entre o ser e o saber, pelo rompimento dos muros que separam a escola e o mundo. Neste sentido, a difícil compreensão da dimensão curricular de ensino é tão mais relevante quanto mais ela puder subsidiar a articulação entre ambos em benefício do ajustamento pessoal e da inserção do homem no mundo.

Sabe-se que é possível planejar a educação para, efetivamente, atingir o ideal do homem educado, sendo, portanto, um dos principais papéis da escola nos diferentes estágios do processo educativo. Como processo complexo que acompanha o indivíduo ao longo de toda a vida, a ação educativa está vinculada a inúmeros agentes, a múltiplas experiências e a incontáveis fontes de aprendizagem, a maioria dos quais de difícil controle. A vida é essencialmente educativa, mas os rumos e os produtos de “sua pedagogia”, particularizados nas histórias de cada um de nós, são absolutamente imprevisíveis.

Ainda nesta perspectiva, com base na Constituição Brasileira de 1988, artigo 205,

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A partir desse conjunto de princípios, torna-se indiscutível o papel assumido pela escola na formação do indivíduo, a qual acumula a função de preparar os futuros cidadãos para exercerem a sua interferência direta na sociedade que ajudarão a construir. Contribuir no desenvolvimento de suas competências políticas e sociais, no favorecimento do bem comum e na prática de uma conduta mais humanizada. Por essa razão, educar na atualidade é instruir os alunos também em sua dimensão humana e social para que sejam capazes de olharem o mundo, identificarem desafios e para se deixarem interpelar pelas

oportunidades. Além de investir de forma ativa em seu crescimento integrado (de todas as dimensões do ser da pessoa humano) e na construção de uma identidade social com referências em valores.

Essas questões devem adequar e atualizar as competências e os conhecimentos, visando a autonomia para uma aprendizagem ao longo da vida. Esse é o contexto de um projeto aberto à formação humana, que propõe contribuir para

uma formação plena e mais profunda da pessoa humana, um processo educativo de formação que procura a excelência – esforço de superação para realizar as potencialidades de cada um – que abrange o intelectual, o acadêmico e tudo o resto. (Pedagogia Inaciana nº 14).

“Nosso objetivo como educadores é a formação de homens e mulheres competentes, conscientes e comprometidos na compaixão”.² Essa afirmação do Pe. Kolvenbach onde se destaca um dos principais objetivos da educação jesuíta: formar homens de bem! Mais do que um método, a Pedagogia Inaciana lança as bases do ensino e da aprendizagem de um modo consciente e comprometido de habitar o mundo.

Buscando fazer uma análise desse modelo de ensino, esta pesquisa busca analisar os elementos que balizam a formação humana e social oferecida por uma escola de educação básica integrante da Rede Jesuíta de Educação. Como local de pesquisa, foi escolhido o Colégio Santo Inácio (CSI), instituição de ensino particular católica, fundada em 1903 e pertencente à Companhia de Jesus. Está localizado no bairro de Botafogo, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro.

Atende a alunos desde o Ensino Fundamental I ao Ensino Médio (EM), oferecendo também educação para jovens e adultos e cursos técnicos, no período noturno, para pessoas com baixo poder aquisitivo. Realiza ainda ações socioeducativas na comunidade Santa Marta, próxima ao colégio, e administra o ambulatório São Luiz Gonzaga, situado em um prédio anexo, que oferece atendimento médico às pessoas das classes D e E e é mantido pelos ex-alunos do colégio.

Hoje, o Santo Inácio conta com cerca de 530 funcionários, sendo destes 221 professores, atualmente tem mais de 4.300 alunos (educação básica, EJA e

² Carta do Padre Kolvenbach sobre o Paradigma Pedagógico Inaciano, Roma, 1993.

cursos técnicos) e se sobressai entre as melhores instituições de ensino do país, não apenas pelos excelentes resultados em concursos de acesso às universidades. A título de exemplo, no ENEM 2016, a escola foi avaliada como uma das dez melhores do país.

Portanto, há evidências acerca da excelência acadêmica da instituição, mas não são tão claras quando se tratam da excelência humana. Ainda, as escolas têm se perguntado constantemente a respeito de como podem contribuir de maneira mais eficiente com as reflexões sobre os atuais dilemas relativos à responsabilidade social. Além dessa fundamentação, traz-se à luz o papel da educação nos dias de hoje. Mais do que passar informações, a escola é impelida a atingir, além da excelência acadêmica, a excelência humana.

Partindo dessa perspectiva, os colégios da Rede Jesuíta devem propiciar espaços de discussão, reflexão e análise de oportunidades de como cada disciplina deve pautar essas novas demandas em seu currículo. Assim, a clareza da coordenação, dos professores e dos alunos sobre o assunto se faz necessária. O próprio documento enfatiza a tendência a mudança. “Faz-se necessário superar os modelos lineares pautados somente no ensino. Nesta perspectiva, se busca organizar os espaços e tempos escolares com novas e criativas perspectivas de aprendizagem”. (PEC, pág. 14).

Em instituições como o CSI, pautadas em valores éticos e guiadas pelas referências cristãs e jesuítas, a educação deve ser um processo integral de busca constante pelo crescimento pessoal, como condição para o desenvolvimento de cidadãos comprometidos com o bem da sociedade. Nessa perspectiva, currículos e metodologias devem expressar experiências de aprendizado não reduzido ao conteúdo técnico, mas promotor de uma educação integral centrada nos estudantes, baseada no objetivo de *aprender a aprender*, como preconizado pelo PEC. Por maior que seja a carga horária de um currículo, torna-se impossível ensinar tudo e, por isso, é preciso desenvolver autonomia intelectual para solucionar essa falta inevitável, favorecendo o protagonismo, o senso crítico, a criatividade, a inovação, a capacidade analítica e uma visão contextual do conhecimento.

A fim de compreender um pouco mais como a educação voltada para o lado humano vem sendo desenvolvida no CSI, serão utilizados questionários e

entrevistas feitas com os professores e coordenadores da instituição, mais precisamente os responsáveis pelos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II (EFII). Através da análise das afirmações obtidas por meio desses métodos, o trabalho pretende apresentar como o projeto educacional de formação humana e social é desenvolvido na escola.

Como aporte teórico para o desenvolvimento da análise, serão aplicados, principalmente, quatro conceitos: Currículo, Práxis Educacional, Autonomia e Protagonismo Social. Considerando a importância dessas definições para os processos requeridos pelos atuais processos educacionais, buscar-se-á ver como surgem e como são implantados dentro do projeto educacional desenvolvido pelo Colégio Santo Inácio.

Assim, após o empreendimento das análises e a constatação de possíveis falhas ou pontos que se mostrem como empecilhos ao pleno desenvolvimento de uma educação voltada para a formação humana e social, o trabalho apresentará elementos capazes de demonstrar o trabalho realizado em vista da formação humana e social, bem como de pontos positivos e negativos sobre o processo da referida formação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta aqui consiste em refletir sobre algumas concepções que têm configurado a meta da educação na atualidade, enfatizando tanto os aspectos da educação como experiência formativa e promotora da humanização do ser humano, como os pontos de tensão que se estabelecem na relação entre o indivíduo, evidenciando os conflitos e/ou possíveis obstáculos ao processo de humanização. Questiona-se, ainda, a condição humana de autonomia, protagonismo e liberdade do indivíduo em seu processo de autoformação, além de serem identificados elementos pertinentes ao conceito de formação humana, no âmbito da Educação Jesuíta, destacando princípios de valores e práticas educativas humanizadoras que sejam viabilizadas no contexto da formação acadêmica do educador na contemporaneidade.

Chama-se atenção, aspectos para a promoção da formação humana do educando em seu processo acadêmico, o desenvolvimento e a apropriação das condições que favoreçam a formação humana e social. Assim, apresenta-se o planejamento da pesquisa a partir dos pressupostos que nortearam não só o desenvolvimento desta, seu problema e seus objetivos, hipóteses, como também propostas de intervenção e instrumentos de coleta de dados. Posteriormente, apresentam-se os dados obtidos e a análise destes.

2.1 DO PROBLEMA DE PESQUISA

Para uma perspectiva humana e social comprometida de fato, há a necessidade de se estabelecer ações interventivas diante de problemas sociais, nos quais é importante que o professor procure motivar a construção do saber de maneira integral. Desse modo, o aluno pode assimilar, processar e interpretar as informações de conscientização, através de recursos, considerando que a inserção de projetos de intervenção social é relevante no processo de combate aos problemas sociais atuais. Baseado na educação participativa e atrelado às outras práticas culturais, o professor se torna capaz de desenvolver a sensibilidade dos alunos para que compreendam e favoreçam a valorização da

diversidade cultural, combatendo assim qualquer tipo de “pré-conceito”³ e violência relacionada com o fator cultural, por exemplo. Esse aspecto é possível mediante o desenvolvimento de uma prática educacional pautada no protagonismo.

Superando a discussão sobre o protagonismo escolar, importante em seu tempo, acreditamos que professores, alunos, familiares profissionais não docentes, todos são protagonistas do processo educativo, participando de diferentes formas e lugares da vida escolar. Sem sombra de dúvida, o principal foco de todo o trabalho desenvolvido é o aluno, sujeito das aprendizagens propostas, mediadas pelo professor e por tantas outras possibilidades de acesso à apropriação e reelaboração do conhecimento. (PEC, nº 32).

Portanto, baseado no conceito de protagonismo, destaca-se como problema central deste projeto de pesquisa a proposta de: que elementos têm pautado a formação humana social na escola pesquisada de forma que os alunos se tornem protagonistas do processo de intervenção social? Ou seja, a pergunta que o jesuíta Pedro Arrupe já fazia lá em 1980: “que alunos queremos formar?” (ARRUPE, 1981, p. 13). Para isso, é fundamental que essa reflexão seja proposta nesta abordagem, favorecendo práticas pedagógicas que levem os alunos a uma aprendizagem também no âmbito humano e social.

Convém levar em consideração as grandes dificuldades que os professores e os alunos enfrentam diante de situações de existência de conflitos gerados pelo preconceito. Portanto, é necessário uma intervenção através de uma educação de qualidade em que o aluno venha a ter a oportunidade de conhecer a realidade cultural, eliminando o “pré-conceito” e dando origem, assim, a um novo conceito através de um processo reflexivo e planejado. (Cf. ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 68).

2.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

Para responder a tal problema, propõe-se analisar alguns documentos da Rede Jesuíta, as práticas pedagógicas dos anos finais do Ensino Fundamental e

³ Faz parte da sociedade ocidental, olhar para uma pessoa e formar uma primeira impressão. Isso ajuda nos relacionamentos, pois se muda a maneira de agir de acordo com a imagem construída do outro. Esse ato é um pré-conceito, que é a construção dos conceitos de qualquer objeto e conforme se relaciona com este, os conceitos sofrem transformações. Já o preconceito é algo que não é superado com o tempo, é algo que impede uma verdadeira relação entre pessoa-pessoa ou pessoa-objeto. Consiste numa discriminação sem fundamento e base irracional.

algumas atividades que valorizam a formação humana e social do Colégio Santo Inácio. A proposta é compreender como os alunos do 6º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental II são apresentados ao processo de formação humana e social no Colégio Santo Inácio.

O objetivo central deste trabalho deverá se pautar na formação de homens e mulheres com os outros, para que sejam capazes de participar, viver e de se comprometerem no mundo de hoje, favorecendo a construção de um futuro melhor.

A pergunta crucial é esta: que repercussões pedagógicas apontarão o fato de colocarmos como finalidade de nossa educação ao criar homens novos, homens de serviço? Porque este é, na realidade, o fim da educação que ministramos. É um enfoque diverso, ao menos enquanto dá prioridade a valores humanos de serviço e de antiegoísmo. Isso tem que influir em nossos métodos pedagógicos, nos conteúdos formativos, nas atividades para-escolares. (ARRUPE, 1981, p. 14).

Para se atingir tal finalidade, definem-se como objetivos: analisar os documentos da Rede Jesuíta e as abordagens em sala de aula de como o aluno pode desenvolver sua formação para a responsabilidade social; identificar, através de entrevista, como a equipe pedagógica favorece a elaboração de um planejamento que engloba o propósito de uma formação humana e social; compreender, através de questionário, como os professores do 6º ano e do 9º ano do Colégio Santo Inácio percebem e desenvolvem o processo da formação da autonomia e do protagonismo social; apresentar elementos que servirão de base para a análise das atividades desenvolvidas e propostas pela escola, oferecendo dados que permitam compreender o processo de formação dos alunos na dimensão humana e social a partir do planejamento pedagógico.

A concretização desses objetivos só será possível a partir da formação do humano e do social. Mas, por que esse modelo foi adotado? Para Morin (1995, p. 60), “O ser humano vive a construção de sua própria identidade, que pressupõe a liberdade e a autonomia para tornar-se sujeito a partir [...], da família, da escola, da linguagem, da cultura, da sociedade”. Em consonância com a ideia de Morin, Santos (2010, p. 64) afirma que “[...] desde que nascemos, enquanto crescemos e, no decorrer de nossa vida adulta”, o processo de socialização faz com que a

sociedade seja “interiorizada” na pessoa: gostos, escolhas estéticas, modos de pensar, acreditar, sentir.

O aluno de nossos colégios, onde, dia a dia, vamos imprimindo a nossa marca e dando-lhe forma, enquanto ainda é mais ou menos receptivo, não é um produto “acabado” que lançamos à vida. Trata-se de um ser vivo em contínuo crescimento. Queiramos ou não, durante toda a vida, estará sujeito ao jogo de duas forças: as próprias, com que influenciará sobre o mundo, e as que influenciarão sobre ele. (ARRUPE, 1981, p. 14).

Desenvolver-se humanamente implica ao sujeito a autonomia de construir a sua própria história, consciente de seu papel e sensível ao problema do outro. Segundo Morin (1995, p. 77), “[...] o ser humano, através da educação, será capaz de reformular seu pensamento e refletir-se conscientemente”. No tocante ao desenvolvimento social, o sujeito deve colocar-se como um ser que faz parte de uma sociedade repleta de convergências e demandas, as quais resultam, todo o tempo, em sua contribuição enquanto cidadão político, crítico e participativo dos processos de transformação e diminuição das desigualdades sociais. Aqui o mais importante na formação para o humano e o social é a integralidade do ser e de pensar de cada indivíduo no mundo. Essa formação prepara o ser humano para produzir as condições de reprodução da sua vida e das formas sociais da sua organização. Assim, ele poderá construir o seu modo de vida livremente, tendo autonomia para organizar os modos de existência e sendo responsável por suas ações, tornando-se um ser humano ético.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No que diz respeito à linha que se pretende tomar nos direcionamentos e nas posições durante o trabalho, a fundamentação teórica de uma pesquisa representa um ponto central. Caminhar por uma fundamentação teórica que se articule com os diversos aspectos propostos pela pesquisa – do objeto da pesquisa em si, da metodologia e da análise dos dados – e ainda, no caso do Mestrado Profissional, com a responsabilidade de uma intervenção, é não só necessário, mas relevante.

Apresentam-se aqui o levantamento em relação às pesquisas desenvolvidas na área de delimitação do presente trabalho e os aspectos teóricos relacionados ao tema desenvolvido. As produções acadêmicas e os referenciais teóricos que subsidiam essa pesquisa serão tratados com o objetivo de mapear esses conhecimentos. Essa etapa consiste na seleção das leituras e das pesquisas atuais pertinentes ao tema, que se referem ao nosso projeto, ao estudo e à capacidade de interpretar, discutir e de dialogar com os autores escolhidos, na tentativa de compreender melhor o fenômeno estudado.

3.1 ESTADO DA ARTE: LEVANTAMENTO DE DADOS DAS PESQUISAS RELACIONADAS À FORMAÇÃO HUMANA E PERSPECTIVAS FORMATIVAS

Nos últimos anos, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Esse modelo é reconhecido por realizar uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar à luz de categorias e de facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho, mas, também no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

O interesse por pesquisas que abordam o “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos em apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização desses balanços possibilita colaborar com a organização e a análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com

as rupturas sociais. A análise do campo investigativo revela-se fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

De acordo com Ferreira, os estudos relativos ao "estado da arte" podem ser definidos como uma modalidade de pesquisa bibliográfica, que tem, por objetivo,

o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 258).

Portanto, essa parte da pesquisa visa conhecer o que tem sido pesquisado acerca do processo de formação humana e das perspectivas formativas para a Educação Básica. Como parte desta, realiza-se um breve levantamento do que tem sido produzido a partir de pesquisas a respeito dessa relação entre os dois descritores. A escolha dos dois se deve ao fato de serem imprescindíveis à concretização dos objetivos propostos neste trabalho e na colaboração para o desenvolvimento do projeto de intervenção final.

Os questionamentos apontados anteriormente provocaram a busca por produções acadêmicas – teses e dissertações – que apresentavam temáticas similares. Inicialmente, foi utilizado, como banco de dados, o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), compreendendo o período de 2012 a 2016. Foram escolhidos dois descritores por parecerem importantes palavras-chave no levantamento de dissertações e teses pesquisadas. A tabela 1 mostra esses descritores inicialmente selecionados e o número de documentos levantados, a partir do filtro assunto/título para a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para o Banco de Teses da Capes, a pesquisa foi realizada de duas formas: para o descritor 1, usou-se apenas “Perspectivas Formativas”; para o descritor 2, optou-se por utilizar o termo “Formação Humana”,

cujas escolhas se deram em decorrência do grande número de pesquisas envolvendo esses termos.

Tabela 1: Comparação Banco de Teses da Capes e BDTD no período de 2012 a 2016

Descritores	Banco de Teses da Capes	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IbiCT
1 Perspectivas formativas da Educação Básica	1066	12
2 Formação humana na Educação Básica	1220	29

Fonte: elaborada pelo autor

Respaldado no significativo número de pesquisas obtido, conforme Tabela 1, optou-se por seccionar o quantitativo de documentos em Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado. Convém destacar a participação do Mestrado Profissional na composição dos valores obtidos, uma vez que esse projeto se destina a um curso de Mestrado Profissional. A divisão deste quantitativo só foi possível com o banco de dados da Capes, tendo em vista que a BDTD oferece tão somente a opção de filtros em Mestrado e Doutorado. Em virtude do número obtido pela BDTD não ter sido expressivo, optou-se por analisá-los, a partir dos títulos, levando em consideração a etapa da Educação Básica.

Tabela 2: Produções do Banco de Teses da Capes nos três níveis de ensino

Banco de Teses da Capes			
Descritores	Mestrado	Mestrado Profissional	Doutorado
1 Perspectivas formativas da Educação Básica	691	98	277
2 Formação humana na Educação Básica	874	57	287

Fonte: elaborada pelo autor

É fundamental compreender a evolução desses dados, com base nos dois descritores, ano a ano. Optou-se por não separar dentro dos níveis de ensino, mas apresentá-los de uma maneira geral. Segue a evolução realizada.

Tabela 3: Produções do Banco de Teses da Capes por ano nos três níveis de ensino

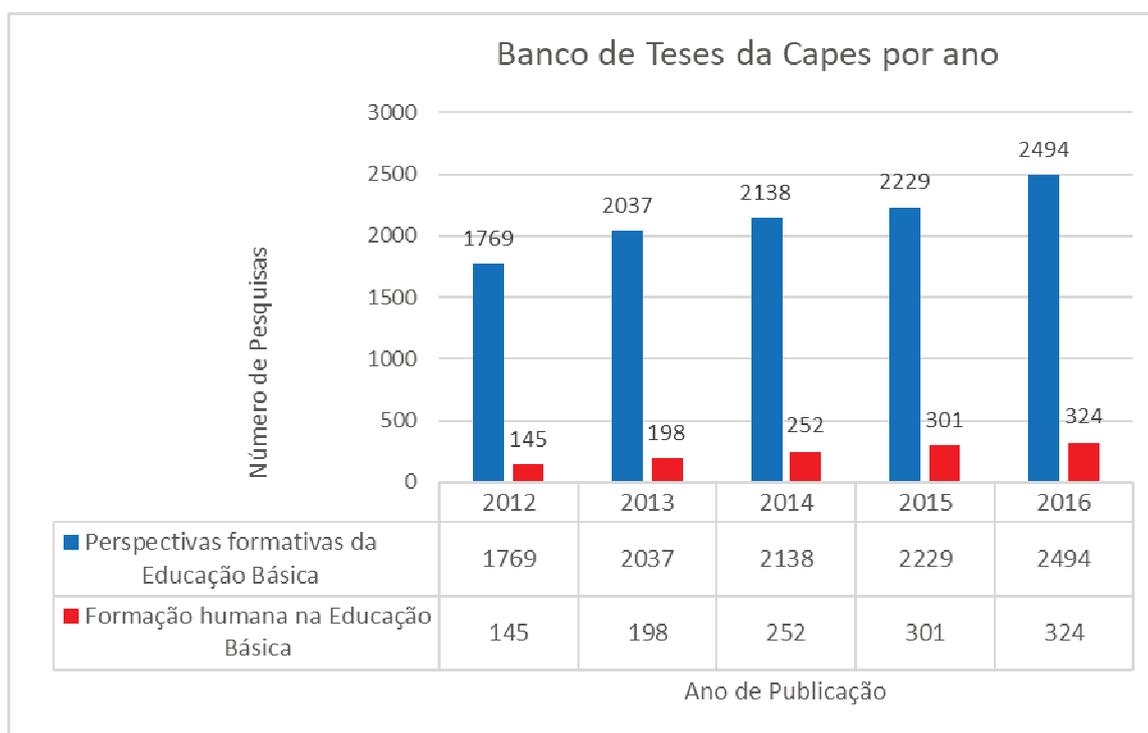
Banco de Teses da Capes					
Descritores	2012	2013	2014	2015	2016
1 Perspectivas formativas da Educação Básica	1.769	2.037	2.138	2.229	2.494
2 Formação humana na Educação Básica	145	198	252	301	324

Fonte: elaborada pelo autor

Observa-se, nos últimos anos, um movimento de expansão acentuada de programas e cursos na área de educação em seus diferentes aportes. É possível, também, observar um interesse cada vez mais crescente da pesquisa, envolvendo aspectos e temas sobre a educação. Proliferam dissertações, teses, artigos, enfim, inúmeros estudos e publicações sobre os aspectos relacionados à educação e à formação das pessoas em espaços escolares e não escolares.

Portanto, a partir do levantamento de dados, contemplando cada ano de publicação, pode-se perceber a evolução gradual no número de pesquisas relativas aos dois descritores escolhidos. Isso se deve ao fato de que a pesquisa em educação se faz necessária, partindo da premissa de que o educador deve atualizar-se constantemente, através de pesquisas por todos os meios e métodos disponíveis. Ainda, nos últimos anos, tem crescido no número de cursos reconhecidos pela Capes em nível de Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado em Educação, elevando a quantidade de pesquisas no Brasil (Gráfico 1).

Gráfico 1: Produções do Banco de Teses da Capes por ano de publicação de forma ampla



Fonte: elaborado pelo autor

A fim de refinar ainda mais o quantitativo de pesquisas, optou-se por utilizar apenas o nível de Mestrado Profissional por se tratar do mesmo nível desta proposta. Por ser este um Mestrado Profissional em Gestão Educacional, limitou-se o levantamento de dados apenas à Educação, como a área de conhecimento. Na tabela 4, os dados coletados.

Tabela 4: Produções do Banco de Teses da Capes por ano no nível de Mestrado Profissional em Educação

Descritores	2013	2014	2015	2016	Total
1 Perspectivas formativas da Educação Básica	18	19	25	46	108
2 Formação humana na Educação Básica	0	0	6	1	7

Fonte: elaborada pelo autor

Vale ressaltar que o tema Mestrado Profissional não é tão recente nos meios acadêmicos brasileiros. A data específica da regulamentação da Capes

sobre o assunto (Portaria nº. 47 de 17 de outubro de 1995) pode dar essa falsa impressão. Embora o tema já venha sendo discutido há alguns anos, a Capes só lançaria o primeiro edital para abertura e análise dessa modalidade de curso em 22 de outubro de 2009, sendo o primeiro Mestrado Profissional, aberto em 2011, em Matemática, o Profmat.

Isso justifica o motivo de não se conseguir dados relativos à pesquisa em Mestrado Profissional anterior ao ano de 2013, conforme tabela 4. De acordo com informações obtidas junto à Capes, sob o protocolo n.º 20170014914346, no dia 17 de novembro de 2017, a obrigatoriedade para o lançamento das pesquisas em Mestrado Profissional no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes passa a acontecer a partir de 2013.

Após a limitação da pesquisa ter sido no nível de Mestrado Profissional, na área de conhecimento em Educação e aos anos de 2013 a 2016, o número de dados se tornou possível de análise. Essa constatação reforça a escolha do tema da pesquisa apresentada, pois se trata de um tema atual bastante discutido, apesar de pouco pesquisado, principalmente no que diz respeito à formação humana na Educação Básica. Neste sentido, essa pesquisa pode gerar intervenções significativas para colaborar na melhoria da formação humana e social em vista da intervenção social dos alunos do CSI.

Tabela 5: Número final de pesquisas obtivas a partir dos descritores escolhidos			
Descritores	Banco de Teses da Capes	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Ibtict	TOTAL
1 Perspectivas formativas da Educação Básica	108	12	120
2 Formação humana na Educação Básica	7	29	36

Fonte: elaborada pelo autor

Em continuidade ao proposto, refinando os resultados, chegou-se a 156 trabalhos. Em seguida, foi realizada uma leitura crítica dos resumos das dissertações e teses. Na leitura, procurou-se identificar pontos de convergência com os objetivos propostos no projeto, ou seja, indícios de que as pesquisas realizadas assinalavam, em alguma medida, para as propostas de uma formação

humana e social, voltada ao protagonismo e autonomia dos alunos. Nessa leitura, atentou-se também para a presença dos descritores, já no título das pesquisas, a fim de se aproximar ainda mais dos objetivos propostos. A partir da leitura dos títulos dos trabalhos e dos resumos elencados pela Plataforma Sucupira, as pesquisas dispostas a seguir foram consideradas exemplos na temática proposta deste projeto.

À medida que houve avanço nas buscas, realizou-se uma leitura atenta dos resumos que apresentam alguma similaridade com as indagações que levaram a esta pesquisa e, começou-se, aos poucos, a compreender com mais clareza, o problema desta pesquisa. Vale ressaltar que, embora existam semelhanças, boa parte dos trabalhos escolhidos diferencia-se da temática desta pesquisa, no entanto, pode contribuir de alguma maneira. Assim, o quadro 1, na sequência, exibe um resumo de cada obra citada e foi criado com o intuito de facilitar a identificação dos dados para consultas no decorrer do presente trabalho.

Quadro 1: Levantamento das pesquisas relacionadas ao tema deste projeto com base nos dois descritores propostos

Autor	Título	Programa/ Instituição	Ano da Publicação	Resumo
SILVA, Andrea de Lourdes	As concepções de formação para autonomia na educação a distância: olhares a partir da teoria crítica da sociedade	Dissertação de Mestrado Profissional - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras	2014	Este trabalho problematiza as concepções de autonomia presentes nos estudos brasileiros de EaD, com o objetivo de compreender os limites/potencialidades formativos da concepção de autonomia. Discutem-se questões acerca da sociedade contemporânea e o mesmo oferece modos de compreender a autonomia no interior de uma tradição filosófica comprometida com o processo de esclarecimento da sociedade e de formação de sujeitos emancipados. Ainda, apresenta a ideia de um propósito educacional autônomo, voltado ao fortalecimento da capacidade reflexiva interna do sujeito, possibilitando condições de autorreflexão crítica na relação com o outro e com o mundo.
FIGUEIREDO, Jocinete das Graças	Formação humana e tempos educativos nas inovações curriculares: teorias, práticas e perspectivas	Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2014	A pesquisa apresenta discussões sobre as inovações curriculares e suas novas maneiras de operar na escola. Ressalta alguns aspectos das políticas educacionais, como a questão do tempo e o ritmo escolar e o que se relaciona com a qualidade desse tempo. A tese apresentou conclusões sobre os aspectos das práticas escolares que precisam ser mais observados como a questão da participação dos pais na vida escolar; o trabalho coletivo efetivo; a formação dos professores e a compreensão dos princípios e da concepção de educação das políticas (planejamento, metodologia e avaliação) por parte da comunidade escolar, que certamente emperram a efetivação das políticas no âmbito escolar.

<p>GOMES, Clecion Sampaio</p>	<p>Desafios da docência na contemporaneidade: perspectivas da formação continuada contextualizada com o semiárido brasileiro em Miguel Calmon-BA</p>	<p>Dissertação de Mestrado Profissional - Programa de Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia</p>	<p>2016</p>	<p>A pesquisa procurou identificar os desafios enfrentados por estes docentes para o exercício da docência na sociedade contemporânea, que segundo Zygmunt Bauman, (2001; 2013) é marcada pela liquidez, aceleração, individualidades, isolamento, competição, compressão, e fluidez do conhecimento, fatores estes que requerem profissionais ativos, reflexivos e críticos, capazes de intervir e atuar de forma relevante na sociedade, nos seus contextos mais particulares e locais ao exercerem com afinco a docência. Problematizou ainda a necessidade de uma nova Formação Continuada que esteja atrelada aos princípios da Teoria da Complexidade, tendo como referencial didático pedagógico as Diretrizes da Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro.</p>
<p>XIMENES, Lavínia de Melo e Silva</p>	<p>A promoção da formação humana no processo de formação acadêmica do educador</p>	<p>Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pernambuco</p>	<p>2013</p>	<p>É um estudo de caráter exploratório que busca compreender se princípios norteadores da formação humana estão integrados ao processo de formação acadêmica do educador no curso de Pedagogia. O trabalho partiu da premissa de que as ações formativas implementadas em certos centros de formação pedagógica não priorizam aspectos de humanização do ser humano em seu processo de desenvolvimento. Os pressupostos teóricos apresentados estabelecem uma estrita relação entre o sentido da formação humana e o campo educacional. A tese ressalta a íntima conexão entre o indivíduo, a cultura e a sociedade, tomando por referência o pensamento de diversos autores.</p>

<p>ALVES, Edvânia dos Santos</p>	<p>Sentidos e práticas da formação humana na adolescência: compreendendo um programa de educação emocional para a prevenção da violência</p>	<p>Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pernambuco</p>	<p>2015</p>	<p>Esta pesquisa analisou possíveis sentidos da formação humana na adolescência. Buscou-se analisar a possibilidade de formação, no contexto escolar, das competências emocionais de autoconhecimento, automotivação, autoconsciência, empatia e habilidades sociais. A análise dos dados, impressões e informações coletadas e organizadas indicam não existir evidência de desenvolvimento dos alunos quanto às competências mencionadas da educação emocional nos limites da intervenção realizada nesta pesquisa.</p>
<p>LOURENÇO FILHO, Armando</p>	<p>Educação e formação humana: desafios para a promoção da autonomia discente</p>	<p>Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas</p>	<p>2013</p>	<p>A temática dessa dissertação de mestrado é a questão da autonomia discente, pensada na dimensão da emancipação intelectual dos educandos, como característica fundamental para o bom desenvolvimento das atividades educacionais, bem como para a formação de cidadãos ativos. A pergunta que orientou a investigação foi: quais os desafios para a promoção da autonomia discente? Apresentou-se, nesse sentido, um desafio que envolveu a discussão do que seria uma boa educação, abrangendo a questão da qualidade, da liberdade e da formação para cidadania, bem como outro desafio na discussão sobre a atuação dos principais elementos do processo educativo, o professor e o aluno, a respeito das suas atribuições e responsabilidades. Nessa direção, define a necessidade do envolvimento ativo e produtivo do educando nos processos de aprendizagem e destaca a sua responsabilidade individual para a construção do conhecimento.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor

Após essa análise foi possível coletar alguns pontos importantes para a pesquisa mais adiante. Por exemplo, os trabalhos de Silva (2014) e de Lourenço Filho (2013) podem fornecer exemplos do trabalho com o conceito de autonomia dentro do processo educacional, o qual também será utilizado durante as análises deste trabalho. Por sua vez, o trabalho de Gomes (2016) apresenta um panorama mais geral da situação atual enfrentada pelos professores, dentro de uma sociedade em que a velocidade das mudanças aumenta as pressões sobre as demandas da educação e, conseqüentemente, do professor e da escola, temática muito cara a esta pesquisa. Seguindo essa mesma linha, a pesquisa de Ximenes (2013) analisa esse mesmo processo a partir da formação dos professores e, neste diapasão, fornece informações preciosas para o desenvolvimento do trabalho. O trabalho de Alves (2015), apesar de possuir um ponto de vista mais cético em relação ao processo de formação social, pode ser útil ao mostrar o exemplo de uma tentativa de intervenção na prática. Por fim, Figueiredo (2014) desenvolve um trabalho mais próximo ao desenvolvido aqui, logo, revela-se de grande utilidade.

No decorrer da escrita da dissertação, essas pesquisas serão utilizadas como referencial para esta produção. No quadro geral deste trabalho, a teoria da atividade assume o papel de fornecer os instrumentos necessários para se proceder a análise da realidade; validar os valores da formação integral aqui proposto; e fornecer diretrizes para se construir um modelo pedagógico a partir desses valores para o CSI.

Portanto, tendo em vista esse breve “estado da arte” e pelos motivos apontados, o estudo proposto se faz relevante e, assim, o problema de pesquisa foi definido mais claramente. Além dos levantamentos dos dados de dissertações e teses, propôs-se fazer um levantamento dos conceitos já apresentados, cujo resultado se deslinda na continuidade deste trabalho.

3.2 REFERENCIAL TEÓRICO

O enfoque central deste trabalho deverá se pautar na aprendizagem que os estudantes têm em coerência com a proposta para a formação integral. Esse é

um dos principais objetivos a serem alcançados com a aplicação do Sistema de Gestão da Qualidade Escolar⁴.

A proposta da formação integral não pode se consolidar como um somatório de partes, cada qual sob a responsabilidade de uma equipe ou setor, pois é da integração que conseguiremos avançar em direção aos frutos esperados do nosso processo educativo. (PEC, nº 63).

A educação deve formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir com melhorias sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do planeta, ou seja, pessoas criativas, participativas e críticas. Afirma-se que isso seria um processo permanente, um ideal a ser perseguido de modo especial na escola, mas também fora desta.

A educação para o desenvolvimento social e humano está vinculada à necessidade de formar um sujeito que compreenda as transformações sociais, com uma dinâmica de formação humana, sendo capaz de, através dos meios comunicativos, proporcionarem um significado ao aprendizado e compreenderem o conhecimento que está subdividido e, ao mesmo tempo, agregado às transformações sociais.

Todos os elementos que constituem a ensinamentos educativos são o caminho para o desenvolvimento do sujeito para a interação social e para suas ações humanas, visto que, por meio da educação, o indivíduo constrói conceitos sobre quaisquer aspectos. A fim de se alinhar mais com esse modelo de educação, pretende-se analisar aqui quatro conceitos fundamentais para a formação do humano e do social. A saber: currículo, práxis, autonomia e

⁴ Em maio de 2015, por orientação da Província do Brasil e da Rede Jesuíta de Educação, iniciou o processo de avaliação institucional, aplicando o Sistema de Qualidade na Gestão Escolar (SQGE), proposto pela FLACSI (Federação Latino-Americana de Colégios Jesuítas). O SQGE é uma nova estratégia, em rede, que define um conjunto de dezesseis resultados a serem alcançados por uma Escola da Companhia de Jesus. Essa estratégia insere a escola em um ciclo contínuo de avaliação e reflexão das suas atividades, de definição de metas e de implementação de ações que impactem positivamente na formação integral de todos os seus estudantes. O Sistema de Qualidade está fundamentado em pesquisas sobre eficácia escolar e seus fatores associados e procura incorporar elementos que são próprios de um colégio da Companhia de Jesus, provenientes de sua missão e que demarcam sua identidade. Com esse objetivo, o SQGE tem, em sua primeira etapa, um processo de avaliação institucional, direcionado para quatro âmbitos: clima escolar; pedagógico-curricular; família e comunidade; organização, estrutura e recursos. (Cf. FLACSI, Direcciónamiento Estratégico 2014-2017).

protagonismo social. O fundamento de cada um destes conceitos se dará inicialmente pelos estudiosos Miguel Arroyo, com a obra *Currículo, território em disputa* (2013), Paulo Freire com a obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), Boaventura de Sousa Santos, com o artigo *Subjetividade, Cidadania e Emancipação* (1991) e Philippe Perrenoud, com a obra *Dez Novas Competências para Ensinar* (2000), respectivamente.

A escolha desses conceitos se deve ao fato de estarem presentes não só em boa parte dos documentos da rede jesuíta, bem como em significativas propostas educacionais da atualidade. Sendo assim, cabe demonstrar como estes conceitos são lançados no meio educacional, sem a intenção de classificá-los como certo ou errado, mas de como estes podem favorecer nas diretrizes de todo o sistema educacional de uma instituição, sem ignorar suas diferenças culturais.

Esses conceitos contribuirão com o fato de que o mais importante, nesta formação, é a integralidade do ser e do pensar de cada indivíduo no mundo, a qual prepara o ser humano para produzir as condições de reprodução da sua vida e das formas sociais da sua organização.

3.2.1 O conceito de Currículo

Para Miguel Arroyo (2013), o currículo abrange mais do que o conjunto de práticas ocorrido na escola. Partindo dessa concepção, quando se aborda esse assunto, é necessário um estudo apurado de quais são as melhores maneiras de alterar as metodologias e práticas pedagógicas observadas nas escolas e na relação social entre o professor e o aluno.

As indagações sobre o currículo presentes nesta pesquisa se propõem a mostrar um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. Nessa esteira, devem ser vistos como construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. As indagações revelam que há entendimento de que os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade.

O currículo não corresponde a um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Além de possuir um caráter político e histórico, constitui uma relação social no sentido de que a produção de conhecimento deste se realiza por meio de uma relação entre pessoas. Segundo Tomaz Tadeu da Silva,

[...] o conhecimento, a cultura e o currículo são produzidos no contexto das relações sociais e de poder. Esquecer esse processo de produção – no qual estão envolvidas as relações desiguais de poder entre grupos sociais – significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, destacando apenas os seus aspectos de consumo e não de produção. (SILVA, 1995, p.194).

Ao discorrer sobre currículo, Arroyo (2013) tem por finalidade expor o papel do professor na atualidade, o qual, além de ensinar, exerce um papel fundamental na vida social dos alunos, pois ensina para a vida em sociedade e se preocupa com o desenvolvimento integral do indivíduo. Portanto, o papel do professor reside na compreensão da função da escola, não só no aspecto de mediar conhecimento, assim como no preparo para a vida social, fazendo com que o seu estudante esteja preparado para o convívio em ambientes fora do seio familiar. Saber como se comportar e quais funções pode exercer, e ainda, dentro das funções da escola, saber como construir o currículo articulado com as ansiedades e as necessidades escolar, também é uma habilidade a ser desenvolvida no tempo escolar. O autor esclarece que o currículo não é apenas um território de disputas teóricas.

Sendo assim, é necessária a compreensão do que seja educar na atualidade. O papel do professor, na escola moderna, consiste em mediar o conhecimento. Por isso, o conceito de currículo é tão caro ao desenvolvimento deste projeto. É preciso estar atento ao meio social em que o aluno está inserido e conhecer os interesses deste, pois tais conhecimentos são os que o levará à ação.

Em continuidade ao assunto, Arroyo (2013, p. 62) destaca que “os saberes do trabalho docente disputam lugares nos currículos”. Nesta parte do seu livro, é analisada a formação do professor, o que esta tem a oferecer em conhecimento e experiência de vida, ou seja, o que o professor traz para contribuir tanto no crescimento do seu alunado como no de seus colegas. Aqui até mesmo os seus

valores antes da sua formação profissional de educação, a maneira como vai usar isso para a formação dos que estão à sua volta, propiciando a estes usufruírem de seus conhecimentos e interagir socialmente. Segundo Arroyo:

Incorporar esses saberes pode ser o caminho para que a vida das crianças e adolescentes, não sejam analisadas com a frialdade adulta e para que os educadores docentes não sejam analisados com as duras exigências dos educandos e com a impiedade da mídia de gestores. (ARROYO, 2013, p. 72).

Para o desenvolvimento de uma educação pautada na realidade social, Arroyo considera como sujeitos sociais da educação aqueles que se encontram envolvidos com o processo de educar. Ressalta que todos os sujeitos da escola, são todos os que estão inseridos na unidade escolar, inclusive a família.

Reconhecer que há sujeitos no ensinar e no aprender poderia significar redefinir centralidades nos currículos de formação de docentes. A maior parte da carga horária e destinada a dominar o que ensinar e como. Dos sujeitos ensinantes, de sua adversidade, pouco se saberá e menos dos sujeitos aprendizes. Os processos de aprender e os sujeitos concretos e diversos das aprendizagens não merecem centralidade na carga horária dos currículos de formação. (ARROYO, 2013, p.146).

Aqui é pontuada a necessidade de estabelecer relações entre esses sujeitos e como estão envolvidos no processo de educação daqueles que estão ao redor. Vale lembrar de que, se essa interação for negada, haverá uma artificialidade nas questões epistemológicas; então, se isso for ignorado, produzir-se-á, além de injustiça social, uma injustiça cognitiva.

Deve-se observar que é possível que as crianças e adolescentes possam ter bons espaços nos currículos, embora isso ainda pareça uma realidade distante. Deve-se abrir espaço para compartilhar as suas experiências, abordando assim a formação dos alunos, sobretudo, para o humano e o social. Cabe ainda uma abordagem dos direitos dos adolescentes e das crianças, atrelando a isso o direito à educação.

Essa vinculação tão estreita do sistema escolar com a preparação para a vida adulta levou a ver na infância inclusive de 7 a 10 anos que entrava no sistema não como infância, mas como pré-adultos ou adultos em potencial, em preparação, pré-escolares, escolares, alunos. A infância de 0 a 7 anos era esquecida, nem entrava, e a infância de 7 a 10 que entrava foi ignorada como infância. A pedagogia e o sistema

educacional, a própria docência e sua formação, os currículos e seus saberes não pensam nem se pensam em função da infância. (ARROYO, 2013, p.182-183).

Diante dessa afirmação, fica explícita a necessidade de se delimitar pedagogicamente a diferença entre crianças e adolescentes, sendo que, muitas vezes, não é possível ver essa distinção. Vale ressaltar que este projeto visa trabalhar apenas com adolescentes. A grande preocupação engloba aquilo que os alunos levarão consigo, além do conhecimento acadêmico.

[...] passarão anos na educação fundamental, complementarão a educação média e sairão sem saber nada ou pouco de si mesmos, [...] poderão sair dominando conhecimento a que têm direito, da natureza, das ciências, das letras, da história, do espaço, mas talvez não tivessem oportunidade de saber sobre suas vivências. (ARROYO, 2013, p. 262).

Portanto, é importante a conscientização dos direitos de todos, despertando assim para o papel social que tais currículos desempenham na escola. Fazem-se necessários a conscientização e o reconhecimento desse modelo, a fim de suscitar o protagonismo no papel do professor. Diante do ideal de construir essa sociedade, a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagarem e a tentarem superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e dos espaços, dos agrupamentos dos educandos e na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos educandos.

A educação, de uma maneira geral, compreende um processo constituinte da experiência humana, por isso se faz presente em toda e qualquer sociedade. Uma experiência que atravessa toda a sociedade e toda a cultura não se caracteriza somente pela unidade do gênero humano, mas, sobretudo, pela riqueza da diversidade. Assim, como defende Arroyo (2013), os currículos e as práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, visto que a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e de desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade, está presente na produção

de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem.

Além de Arroyo, em Boaventura de Sousa Santos (2006), pode-se dizer que a relação entre o currículo e o conhecimento convida a um exercício pedagógico de tornar os saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade, uma vez que a sua importância social, política e pedagógica, por vezes, tem sido colocada no campo das “ausências”, resultando no “desperdício da experiência social e educativa”. Essa é mais uma indagação que se pode fazer quando se fala sobre o currículo, assunto ao qual se retornará quando se tratar do conceito de autonomia mais à frente.

Ainda de acordo com Arroyo (2013), embora os educandos nunca tenham sido esquecidos nas propostas curriculares; a questão recai no tipo de olhar com que foram e são vistos. Cabe ir além: com que olhar foram e são vistos os educandos nas suas diversas identidades e diferenças? Será que ainda se continua a discursar sobre a formação humana e social, mas se age, planeja e se organiza o currículo como se os alunos fossem um grupo de indivíduos sem uma história e uma cultura? Afinal, levam-se em consideração a sua história de vida e as suas influências familiares?

Essa dimensão indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal. No entanto, vale destacar que as indagações aqui apresentadas e discutidas não são produtos de uma discussão interna da escola, trata-se de frutos da inter-relação entre a escola, a sociedade e a cultura e, mais precisamente, da relação entre a escola e o protagonismo social. Assumir esse protagonismo é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e estabelecer o respeito à autonomia e à liberdade de cada indivíduo.

3.2.2 O Conceito de Práxis Educacional

Neste trabalho, elegeu-se o conceito práxis para designar a atividade que produz historicamente a unidade entre o homem e o mundo, entre a matéria e o espírito, entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto. Trata-se de atividade

humana e social que se manifesta e se realiza na e a partir da realidade. Segundo Vázquez, é a “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”. (VASQUEZ, 1977, p. 3). É na práxis e pela práxis que o homem, enquanto ser social, transforma seu meio e se autotransforma, recria-se, ou seja, na luta pela sobrevivência, o homem transforma suas condições sociais da vida que é, ao mesmo tempo, criação coletiva de si mesmo. Dessa forma, a “práxis é, por excelência, o elemento fundante e sustentador de toda a humanidade”. (SOARES, 2012, p. 18).

A práxis é vista como atividade real, objetiva ou material, que age e que transforma o meio. A atividade material do homem transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano. Neste viés, a práxis mostra-se como a ação exercida pelo homem sobre um meio natural, a qual o transforma real, objetiva, concreta e materialmente para a sua satisfação humana.

O conceito práxis materializa-se no pensamento pedagógico emancipatório. Em face disso, o educador brasileiro Paulo Freire, através de suas descobertas do mundo, será um dos teóricos da educação a entender o lugar da práxis na construção de uma pedagogia dos oprimidos e de uma pedagogia libertadora, o motivo pelo qual se deve a sua escolha como um dos autores estudados neste projeto. A práxis educativa freiriana é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O embate dialético entre ação-reflexão presente neste método favorece a mudança da consciência humana da estrutura social e a uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada. A práxis refere-se à pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora.

Deste modo, a práxis educativa não pode perder o sonho de fazer a transformação para uma vida mais satisfeita e ética por meio da construção da criticidade. “Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto? Na defesa da razão de ser da esperança com que atuo como educador”. (FREIRE, 1996, p. 84). Assim, o protagonismo do aluno está fundamentado na construção dos saberes de seu processo educativo. Esse posicionamento se pauta na construção teórica do pensador Paulo Freire, um dos principais expoentes do conceito de práxis educacional. Um dos papéis de

destaque do professor foi e sempre será, para Paulo Freire, o mediador entre as virtudes e a construção do ser humano capaz de ser atuante na sociedade. Esse caminho que o educador deve propor é um caminho virtuoso, e essa proposta deve ser, além do discurso, coerente caso ele se considere como instrumento de mudança. Freire ressalta:

Na medida em que a gente começa a clarear o nosso papel, à prática em função de com quem a gente se encontra, começamos a descobrir que o nosso papel, a nossa prática, deve tanto quanto possível se aproximar do nosso discurso e este, se aproximar da nossa prática. Este é o momento da coerência relativa, entre o que eu falo e o que eu faço. (FREIRE, 1987, p. 6).

O professor é o grande mediador entre o que o aluno não conhece e o que ele precisa aprender, sendo ele responsável por um trabalho político. Isto claro se se pensar política como o bem comum. É também de responsabilidade do docente internalizar no educando que o aluno é o transformador de sua própria realidade, em que a chave para mudança do seu futuro não está nas mãos do professor, mas sim em suas próprias mãos. Sem um devido processo dialético, o aluno acaba se fechando e pode externar suas frustrações de alguma forma.

Tratar de trabalhar a tensão permanente que se cria entre a palavra do educador e o silêncio do educando, entre a palavra dos educandos e o silêncio do educador. “Se alguém, como educador, não resolve bem essa tensão, pode ser que sua palavra termine por sugerir o silêncio permanente dos educandos”. (FREIRE, 1987, p. 2).

Oportuno salientar que Freire afirma que a Educação é uma construção e não mera transmissão:

A elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do aluno e não mera transmissão. (FREIRE, 1987, p.13).

Não ser mera transmissão vai implicar diretamente a construção ativista dos saberes. Quando Freire define ativismo como ação prática transformadora é para que o professor tome atitudes, reflita sobre a construção de si perante a sociedade. A práxis educacional deve favorecer o aluno sujeito de suas ações e

buscador do ato de transformação por meio da educação. O professor deve sempre, dentro da coerência entre teoria e prática, estender sua mão para aquele que busca a construção, pois essa é libertadora. Freire elucida que “o diálogo crítico e libertador supõe uma ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação.” (FREIRE, 1987, p. 33).

Freire (1987) defende o protagonismo do aluno no processo do conhecimento. O aluno é simultaneamente o autor e a testemunha de sua história, ele necessita existir, ser histórico, conhecer-se, ter o conhecimento real e a convicção de seu potencial. Essa certeza traz ao aluno a sensação de liberdade da opressão de um ensino de mera transmissão em que o aluno somente absorve. Para o renomado educador, práxis significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age e reflete e, ao refletir, age; ou seja, o sujeito da teoria vai para a prática, e da sua prática chega à nova teoria. Sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis.

A abordagem aqui desenvolvida sobre a relação teoria e prática perpassa o compromisso existente dos sujeitos na construção de saberes e com a transformação da sociedade. Dentro do processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. Na concepção de Freire, teoria e prática são inseparáveis tornando-se, por meio de sua relação, práxis autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. (FREIRE, 1987, p. 38).

A instituição formativa, segundo Freire, é como a análise de uma semente que brota, ao fazer o esforço para romper-se, atravessar as barreiras da terra e sair ao ar livre, luta contra as intempéries diárias, enfrenta pragas, precisa de adubo e alimento, mas cresce e dá frutos. Esse movimento similar aos vegetais, Freire (1987) o divide em três movimentos pedagógicos específicos que, se forem analisados de forma isolada, não terão nenhum significado. A aplicação desses três movimentos como um todo e sua reinvenção, de acordo com a realidade de cada pessoa, resulta em uma unidade.

Primeiro: o movimento interno que unifica os elementos do método e os excede em amplitude de humanismo pedagógico. Segundo: esse movimento reproduz e manifesta o processo histórico em que o homem se reconhece. Terceiro: os rumos possíveis desse processo são possíveis projetos e, por conseguinte, a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso. (FREIRE, 1987, p. 7).

Pode-se observar que todo o processo da práxis educacional reflete uma construção dialética entre a função do professor e a do aluno. Trata-se de uma troca para a constituição da consciência, a qual é feita através do constante questionamento da realidade. O mundo assim se torna o palco, e a consciência se faz como ente de necessidade para a assimilação do seu papel no mundo. Essa proposição dialética demonstra a democracia que deve ser o processo educacional. Freire (1996), com base nessa dialética, define o educador democrático. Tal conceito afirma que esse agente não deve fugir ou negar seu dever, que, em sua práxis de professor, deve robustecer a capacidade crítica de seus alunos pela curiosidade e independência. Esta é uma das obrigações mais importantes do trabalho do professor com os seus alunos.

Nesse ponto crucial do papel dialético, enxerga-se o propósito do conteúdo que se ensina. Essa forma deve ultrapassar o conteudismo e chegar ao estabelecimento do modo que se aprenda criticamente. Para isso, faz-se necessário que o educador seja de perfil inquieto, sistematicamente curioso, humilde e persistente. Quando esse ambiente se instala, os educandos assumem esse papel de forma continuada, chegando ao estabelecimento da verdadeira aprendizagem. Nas palavras de Freire, “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. (FREIRE, 1996, p.15). Estabelecido este vínculo, pode-se afirmar que aquilo que é ensinado e aquilo que é aprendido ocorrem realmente através do protagonismo do aluno.

Pensar o protagonismo do aluno no que tange a sua formação é também pensar o papel do docente nesse processo. Vale explicitar também que ambos dependem um do outro nesse caminho, e, por ser dialético, um aprende com o outro. Sendo assim, não se pode falar de uma educação que incite o pensamento crítico se não houver a libertação desse modelo padrão de educação de reprodução, que não traz a mudança de vida.

É através do processo de reflexão-ação-reflexão que surge a práxis docente, pois o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando a generalizações dos conteúdos abordados pelos alunos, mas se tornando o agente de mudanças, capaz de, com seu senso crítico, adaptar o método conforme a situação da comunidade escolar. E são eles, os alunos, os sujeitos principais dessa mudança, já que, ao desenvolverem uma atividade reflexiva sobre a própria prática, estarão pesquisando o próprio trabalho a fim de torná-lo de melhor qualidade.

Portanto, pode-se inferir que o professor não só ensina, mas, pelo modelo dialético, o aluno aprende criticamente. Aqui também o professor aprende ao ensinar, tornando-se assim, sujeitos, ambos do processo em que crescem juntos e os “argumentos de autoridade” já não valem. Conforme Freire (1996), o aluno deve ser assunto do processo de reflexão. Ao assumir que o aluno é a fonte do seu processo de reflexão e de mudança, o aluno também assume o que quer para si, tomando também as consequências de tal escolha.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 22).

Vale ressaltar que esse processo de assunção de si mesmo não figura a exclusão de outro, mas a soma de um todo, sempre dentro do processo de diálogo. Professor e aluno, portanto, estabelecem uma relação de parceria, em que o primeiro instiga a curiosidade do aluno, deixando florescer as descobertas. Como Freire ressalta “histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade”. (FREIRE, 1996, p. 16). Assim, o aluno se apropria, insere-se no processo de conhecer o mundo.

O que se pode inferir, nessa conjuntura dialética de construção do saber, é o estabelecimento do pensamento crítico. Quanto mais instigado for a ter o pensamento crítico, mais o educando vê com olhos críticos o mundo. Isto vai ao encontro do que Freire denomina de “curiosidade epistemológica”. Não se trata de uma curiosidade ingênua que beira o senso comum. É, no entanto, o que Freire chama de “saber feito de pura experiência”. (FREIRE, 1996, p.16). A tarefa do

educador que pensa certo é desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.

A práxis docente está presente na vida do professor que se propõe a assumir uma postura crítico-reflexiva a respeito de suas próprias experiências, elaborando uma leitura de mundo apta a beneficiar as propostas de atividades que tenham a prática como pontos de partida e de chegada. Assim, para que ocorra a transição entre o senso comum e o pensamento crítico, é necessário respeito aos saberes dos alunos.

Por isso mesmo, pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária. (FREIRE, 1996, p. 17).

Todavia, esse respeito é prova de que o aluno possui a capacidade de ressignificar, de superar o conhecimento que traz consigo e dar-lhe novo sentido. A formação, através da práxis, deve desenvolver estratégias para que o aluno seja agente de transformação do meio onde vive. Freire (1996), nesse ponto, é direto ao afirmar que estabelecer o senso crítico é dar espaço e, principalmente, oportunidade ao aluno de se posicionar como agente transformador de seu mundo. Neste sentido, para que haja a práxis do aluno no processo de conhecimento, é fundamental a participação do docente nesse processo. O trabalho coerente do educador que pensa certo é exercer a inegável prática de compreender e apreender a realidade, através do pensamento crítico.

É preciso ter claro que existe a possibilidade de unir os trabalhos de quem educa e de quem é educado. Afinal, quanto maior for o esforço do professor em estabelecer o pensamento crítico, maior será a alegria dele em descobrir a esperança de seu educando ao perceber o mundo com olhos diferentes. A busca do conhecimento abarca um ato de alegria transformadora, em que esta não vem somente depois de encontrar o conhecimento, mas também do esforço do processo de busca. O ensinar e o aprender não estão fora um do outro, mas estão dentro. O ensinar, quando é coerente, sensibiliza, abre a percepção, instaura o bem-querer nessa relação entre o educador e o educando; mas, se foge dessa linha, corrói e engessa. Estimular, problematizar é fazer fluir o desejo

de que a ação transformadora, vinda do professor e assimilada pelo aluno é devolvida ao professor em forma de uma vida nova e transformada.

O exercício da práxis deve estar intrínseco ao processo de formação do educador, tendo presente que ensinar não é transferir ou depositar conhecimento. É por meio da relação comunicativa entre teoria e prática, que se constrói o conhecimento, logicamente, em constante processo de atualização. Essa reflexão leva o aluno ao reconhecimento da realidade que o cerca e lhe possibilita desenvolver práticas de mudança, sempre atreladas às dimensões humana e social.

Portanto, a educação possui um papel político na transformação das realidades injustas e opressoras, que aniquilam o humano, massificam e impõem heteronomias. Daí a importância de uma educação que promova o viés crítico. Nessa premissa, a proposta de educação libertadora de Freire tem como um dos principais méritos mostrar os aspectos sociais da autonomia, e, por isso, sua concretização demanda condições sociais que viabilize a educação. Essa educação que objetive formar para a autonomia precisa ser dialógica, precisa educar para a participação soberana e o diálogo constante. Dessa forma, a educação prepara para o exercício da democracia, a qual, por sua vez, supõe que os sujeitos sejam capazes de liberdade, autodeterminação e autonomia.

3.2.3 O Conceito de Autonomia

A educação promotora da autonomia é a que promove a formação da totalidade do aluno, o que, além da capacitação técnico-científica, diz respeito à formação política, ética e estética. A educação tecnicista, verbalista, que prima pela memorização mecânica inibe a curiosidade, a criatividade e a capacidade crítica, criando obstáculos à promoção da autonomia. Por isso, a educação precisa ser ativa, instigadora da imaginação, instigadora do ato de perguntar e de investigar. Embora autonomia e conhecimento possuam uma relação de contingência, a capacitação e a aquisição de conhecimentos são necessárias para que haja a possibilidade de realização dos projetos livremente estabelecidos para si. A ampliação dos conhecimentos amplia o poder de realizar e, em

consequência, o poder de ser autônomo. Essa é a ideia a ser desenvolvida com esse conceito, conforme se verá a seguir.

Boaventura de Sousa Santos começou a assumir-se enquanto estudioso do comportamento humano do ponto de vista social, sobretudo, na compreensão fundamental de democracia e direitos humanos a partir da década de 80. A partir de viagens e contatos com as realidades de outros países, começa, com sua experiência e visão, a inspirar e a influenciar na produção de pesquisas sobre a educação no Brasil. Segundo Gois e Moreira (2007), há uma necessidade de compreender onde sua experiência poderia contribuir no contexto da educação. Percebe-se nos trabalhos que têm Santos como aporte um teor emancipatório, uma visão utópica do mundo e, em especial, da Educação como transformadora da sociedade.

O autor é citado como um grande instigador de reflexões acerca das relações globais entre pessoas, com relevo para as mútuas influências com ganhos iniciais para aqueles que têm o poder em suas mãos, até chegar ao ponto de refletir sobre uma nova forma de autonomia social. Em acordo com o seu caminho como pensador, Santos (1991) se propõe a pensar um pós-modernismo sem uma teoria geral de transformação social, mas com utopias realistas, plurais e críticas, indicando os caminhos de aprendizagem. Segundo suas próprias palavras: “Em vez de desconstrução, proponho uma teoria crítica pós-moderna, profundamente autorreflexiva, mas imune à obsessão de desconstruir a própria resistência que ela funda.” (GOIS; MOREIRA, 2007, p. 7 apud SANTOS, 2004, p.10).

A maneira como estão organizadas as dinâmicas existenciais impedem a alimentação de expectativas e possibilidades em outras direções emancipatórias, fato que tem motivado a utilização de seus pensamentos para a realização de pesquisas na área da educação. As pesquisas nessa área têm como ênfase a construção e a manutenção de uma escola cidadã e participativa, onde os processos educativos efetivem a realidade de um outro mundo e o desenvolvimento de um aluno mais autônomo, coautor do processo de conhecimento.

De certo modo, precisamos pensar as instituições de ensino como um ambiente democrático que contribui para a formação dos sujeitos sociais pertencentes ao espaço escolar enquanto cidadãos participativos. A

ideia de participação pressupõe a valorização das comunidades locais e do senso comum e sua interação com o conhecimento científico, tido como hegemônico. (GOIS; MOREIRA, 2007, p 11-12 apud SANTOS, 2006).

Na proposta de aprendizagem conjunta, os professores assumem sua autoridade, oriunda do conhecimento e não da delegação, sem destruir a criatividade e a liberdade dos aprendizes; e na convicção de que é, através de uma postura crítica e participativa, que esses podem construir, gradativamente, sua autonomia.

Para João Barroso (1996), o conceito de autonomia está ligado à ideia de autogoverno, em que os sujeitos se regulam por regras próprias. Contudo, isso não é sinônimo de indivíduos independentes.

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis." (BARROSO, 1996, p. 17).

Quando se trata de educação para a autonomia, Santos (1991) aparece como a base para se discutir metodologia de aprendizagem, educação participativa, cidadania etc. Interessado na "reinvenção de autonomia educacional", o referido autor percebe, com um dos seus projetos educativos, que as experiências sociais são muito mais amplas e variadas do que a comunidade científica e ou filosófica considera relevante. Que as experiências estão sendo desperdiçadas e que as ciências sociais como se conhecem não dão conta de todo o conteúdo existente. Sua proposta para aproveitar os conteúdos desperdiçados é aumentar o tempo do presente, hoje encurtado, e diminuir aquilo que se chama de futuro. Ele não acredita em uma teoria geral abarque a realidade, por isso prefere indicar formas de tradução de ações no presente de como podem ser as iniciativas para essa construção.

A autonomia se constitui na possibilidade dos alunos assumirem, apoderarem-se do conhecimento não mais para reproduzirem os saberes já formalizados, ao contrário, para se tornarem capazes de refazerem,

cotidianamente, o que se sabe, e o que não se sabe, passando a atuar de modo crítico na direção de superarem o senso comum e de serem capazes de, agindo nos espaços de conflito, melhorarem a cultura da sociedade.

Ao ser adepto da diversidade de possibilidades com os conceitos de sociologia das ausências e das emergências, ele justifica que o processo de tradução é indispensável a uma sociedade que perdeu o sentido de ser através do processo de planificação. O processo de tradução permite “criar sentidos e direções precários, mas concretos, de curto alcance, radicais nos seus objetivos, incertos, mas partilhados”. (SANTOS, 1991, p. 174). E, a partir desses sentidos, construir na prática o processo emancipatório, que não seria mais um processo, mas uma atuação presente.

A autonomia do aluno, no processo educativo, concorre com outras coisas fundamentais que acabam sendo relegadas a planos inferiores, mas que são aspectos tão importantes quanto a sua independência, a cidadania e a subjetividade. O ser social, em alguns pontos de vista, contribui para a manutenção de aspectos do *status quo* capitalista, indicando a necessidade de aspectos de luta e de alcance de resultados como um ponto para estabelecer as diferenças entre o indivíduo e o Estado. Esses problemas costumam não ser resolvidos, mas apagados do ponto de vista da luta entre a identidade coletiva e a individual que tendem a se destruir mutuamente, invalidadas por aspectos que não cabem na concepção capitalista de emancipação, novamente na existência da cidadania e na conservação da subjetividade.

Assim, a autonomia é produzida como uma possibilidade pedagógica de atuar com a sociedade no sentido de superar as concepções dominantes que se apresentam como pensamento e alternativas únicas, reguladoras não só das relações dos seres humanos com a natureza, como também da definição dos espaços permitidos para o exercício da cidadania. Do ponto de vista da autonomia, é possível pensar outras formas de cidadania e os processos que compuseram as atividades do homem no capitalismo. “A busca por novas formas de cidadania não hostis à subjetividade acabou por negligenciar quase totalmente a única forma de cidadania constituída, a cidadania de origem liberal”. (SANTOS, 1991, p. 153).

Faz-se necessária uma autonomia que se construa diariamente, no diálogo intersubjetivo e na negociação de ideias; a necessidade de dar voz aos alunos na construção do ensino que a escola deve propor; a necessidade de aprender a compartilhar as responsabilidades e assumi-las coerentemente de acordo com as metas estipuladas, dentre outras tantas necessidades que se completam no regime de descentralização e autonomia. Para que uma escola atinja essa meta, que, até então, parece ter um caminho traçado e fácil de ser alcançado, é necessária toda uma reavaliação estrutural e política de tudo o que vem sendo feito. Sabendo-se das dificuldades que o ensino básico brasileiro tem passado e que mudanças significativas são necessárias. A autonomia da escola, neste caso, é vital para ter a liberdade necessária de se adaptar ao meio social em que se insere.

3.2.4 O Conceito de Protagonismo Social

Protagonismo é poder! E nada mais poderoso na história recente do que o movimento de ocupação das escolas pelos alunos, nos anos de 2015 e 2016, como resposta à proposta de reorganização das escolas feita pelos governos⁵. Isso é um exemplo de protagonismo como uma possibilidade concreta do desenvolvimento e exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que se volta ao sujeito, em relação à formação da identidade, do autoconceito e da autoestima, componentes importantes para a formação da identidade e da autonomia.

O protagonismo social, no desenvolvimento escolar, é um conceito que deve estimular uma participação ativa, autônoma, responsável do jovem dentro da escola e na comunidade como um todo. Enquanto o professor, como agente ativo neste processo de aprendizagem, é o principal responsável pela mobilização

⁵ A ocupação das escolas do fim de 2015 foi a mobilização estudantil exclusivamente secundarista mais bem-sucedida da história. Os estudantes, majoritariamente com idades entre 15 e 17 anos, protestavam contra o projeto de reorganização escolar, a PEC 241, que estabelece um teto para os gastos públicos com educação e saúde, às medidas impostas pela Medida Provisória (MP) nº 746 (reforma do Ensino Médio) e pelo Projeto de Lei (PLS) nº 193 (escola sem partido). No Rio de Janeiro, foram 50 dias de greve na rede pública estadual e um saldo de 68 escolas ocupadas. No Brasil, esse número passou de mil locais ocupados, em quase 60 dias de mobilizações. Durante a ocupação, muitas escolas passaram por mutirões de limpeza e reformas, organizados pelos próprios alunos.

desses estudantes. Protagonismo é ser o principal ator nos acontecimentos, de modo que as ações sejam voltadas para si e suas necessidades. O aluno não é o único ator, mas é aquele para quem as ações são voltadas e quem promove a história. Acolher seus interesses faz parte de constitui-lo como protagonista. Ele intervém nos episódios da vida cotidiana. A ponte entre a participação e o protagonismo se dá justamente nos acontecimentos do dia a dia e em como se acolhe os interesses dos alunos.

O primeiro passo, para elaborar uma estrutura de ensino, tem de ser a organização e condução de situações de aprendizagem, pois existe uma série de problemas que ocorre na sociedade que acaba vindo para a sala de aula, neste sentido, o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (2002) mostra que há um caminho para dar resposta a essa demanda, a qual passa por uma mudança de postura do professor em relação ao aprendiz. Esse autor sugere um protagonismo voltado ao campo social e a escolha deste se deve exatamente por causa disso. O desenvolvimento do protagonismo social parte de dentro da escola. Além do mais, uma formação para o protagonismo é sempre uma formação para o humano e para o social. Esse protagonismo propõe uma prática educativa a ser desenvolvida para os alunos, em que estes são os elementos centrais e participam de todas as fases do processo educativo, desde a elaboração e a execução até a avaliação das ações propostas, com o fito de estimular a sua participação social. Para o desenvolvimento desse protagonismo, Perrenoud desenvolve dez competências necessárias para atingi-lo.

Para que haja um protagonismo desses estudantes, o professor tem de organizar e dirigir o processo de aprendizagem, deixar de organizar apenas o livro didático ou conteúdo programático, fazer adaptações de maneira contextualizada com a realidade dos indivíduos. A força do protagonismo na escola depende e influencia sua forma e organização, nos seus tempos e espaços, na gestão e no currículo. Mas, acima de tudo, em como as relações entre seus habitantes se dão neste contexto. Assim, o protagonismo transformador é uma das características necessárias para que os alunos melhorem o ambiente em que se encontram inseridos e promovam mudanças positivas, podendo se arriscar, identificando oportunidades e tomando iniciativas.

Durante o processo de aprendizagem, o professor será o mediador entre as informações e o estudante, fomentando o conhecimento, estimulando a aprendizagem individual e coletiva. Uma segunda competência que o profissional da educação deve ter é a administração da progressão da aprendizagem. A percepção da evolução de aprendizagem não diz respeito às notas, mas se os alunos gostam da forma de ensino. Para isso, não existe um grupo estatístico, não existe uma avaliação interna padronizada, não há uma prova. O professor tem de ter a percepção se aquela forma de aprendizagem está produzindo efeito na postura dos alunos em relação ao conteúdo e à sala de aula.

A terceira competência refere-se à capacidade de conceber e de evoluir dispositivos de diferenciação. Isso pode ser feito através de formação de pequenos grupos de alunos com afinidades iguais de conteúdos didáticos, fazendo ponte com uma quarta competência que é o estímulo da aprendizagem individual e coletiva, porém com formações de equipes cujos indivíduos apresentem afinidades.

Para Perrenoud (2002), a quinta competência trata justamente de estimular o trabalho em equipe através de projetos visa à aprendizagem adequada de forma individual através do coletivo. É o conjunto de ações coletivas que leva à formação do conhecimento individual. Já a sexta competência é fazer com que os alunos participem da administração da escola, corresponde ao protagonismo social, nascendo dentro da estrutura escolar onde esses indivíduos estão inseridos.

A sétima competência consiste em informar e atrair os pais, pois fazem parte da comunidade, e a inserção da educação transformadora torna-se verdadeira e rápida quando começa na própria família do estudante. O envolvimento da família é um forte aliado da construção do conhecimento dos alunos. “Esta é uma das dificuldades do professor: decodificar, em declarações aparentemente gerais, preocupações particulares e tratá-las como tal, se não justificarem um debate global”. (PERRENOUD, 2002, p. 115). O docente precisa utilizar as novas tecnologias como parte da competência seguinte. Esta sétima competência é a forma de introduzir uma linguagem de fácil assimilação por parte dos estudantes e de interagir com um mundo em contínuo processo de transformação, na qual o professor precisa ter uma visão de trabalho para

acompanhar as necessidades das novas gerações. “Uma situação de aprendizagem não ocorre ao acaso e é engendrada por um dispositivo que coloca os alunos diante de uma tarefa a ser realizado, um projeto a fazer, um problema a resolver”. (PERRENOUD, 2002, p. 33).

A nona competência reside em enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão, pois só assim pode-se ter segurança quanto à prática pedagógica. O professor é agente ativo não só da metodologia de aprendizagem, mas também agente que evolui no que diz respeito aos paradigmas impostos por uma percepção desatualizada com as novas realidades impostas. Em suma, o processo formativo com a décima competência de gerar a própria formação contínua do aluno. O fator determinante para ocorrer uma transformação de uma comunidade passa por entender o que a comunidade quer. “Seria importante que, cada vez mais, professores se sentissem responsáveis pela política de formação contínua e interviessem individual ou coletivamente nos processos de decisão”. (PERRENOUD, 2002, p. 169).

O protagonismo dos alunos pressupõe uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania. Deve se levar em conta que o desenvolvimento permanente faz parte da condição de sujeito, sem perder de vista que a pessoa é uma realidade em processo, imersa em seu tempo, no seu cotidiano e na história, pré-requisito para o desempenho autônomo na sociedade.

A ação do aluno, de maneira individual ou em grupo, para buscar soluções de problemas reais, em atuação de iniciativa, liberdade e compromisso, com participação autêntica no contexto escolar ou mesmo na sociedade e na comunidade, traduz-se de maneira inequívoca no protagonismo educacional. Para Perrenoud (2002), o aluno protagonista surge como fonte de atuação, pois é dele que parte a iniciativa, como núcleo de liberdade, visto que a sua ação se pauta em uma decisão consciente e de compromisso, na medida em que o jovem responde por seus atos. No protagonismo educacional, a participação do aluno deve ser uma iniciativa legítima e não simbólica, onde são criadas oportunidades para que o estudante possa procurar, ele próprio, a construção de sua identidade.

A partir dessa ideia, é possível construir diálogos abertos, passar a entender quais são as motivações das pessoas, suas esperanças e o que as levaria a agir em prol de alcançar seus sonhos e sempre buscar coletivamente uma visão de futuro, sonhar e realizar juntos. Um dos principais fatores para a transformação social está na empatia das pessoas, na conexão dos sentimentos entre as pessoas envolvidas no processo. Para avaliar por competência, antes de tudo, o docente deve ser competente no processo de mobilizar os conteúdos das disciplinas de sua responsabilidade, e as disciplinas são os alimentos das competências. Segundo Perrenoud, o protagonismo educacional se estabelece a partir do momento em que essas dez competências são colocadas em prática.

Essas competências aqui expostas visam ainda consolidar um conjunto de ações voltado para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos, a fim de dotá-los de habilidades sociais necessárias a um posicionamento mais consciente e criterioso diante dos desafios da vida. Isso pode ser consolidado quando todos os envolvidos na educação optarem por um trabalho educativo voltado ao desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos. Esse processo deve ser baseado em uma atitude, uma orientação interna e fundamental que o ser humano precisa desenvolver, associada à sua capacidade de criar e de defender uma postura ou argumento, apoiando-se na confiança em si mesmo.

Esse processo de desenvolvimento das habilidades, tendo em vista essas competências apresentadas, inclui a capacidade para defender direitos próprios, respeitar os direitos alheios, não ser agressivo e ser distinto das demais pessoas. Sendo assim, esse propósito deve ser concebido como uma atitude que proporciona a conquista de habilidades, chamadas sociais. Tal atitude, ao proporcionar a conquista das habilidades sociais, contribui para a formação de personalidades sólidas, menos expostas às pressões e às manipulações do meio e com condições para definir um projeto de vida autônomo, competente socialmente.

Alicerçado nessas ideias de Perrenoud, hoje percebe-se que, ao mesmo tempo em que se precisa de pessoas protagonistas que buscam aprender por curiosidade e vontade própria, precisa-se de escolas e sistemas educacionais que ofereçam oportunidades às pessoas de desenvolverem essa capacidade protagonista. O protagonismo compreende o processo de se considerar a

personagem principal da própria vida, de lutar e querer ocupar um lugar de destaque, controle e responsabilidade das próprias decisões. É preciso protagonismo na sociedade e em nossas organizações. Precisa-se de uma educação protagonista.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA: A BUSCA E ANÁLISE DOS DADOS

A presente pesquisa tem o objetivo de compreender a perspectiva referente à formação do aluno quanto à sua formação humana e social e ao seu papel como protagonista na sociedade presente. Pautada na realidade atual, a formação acadêmica e humana necessariamente passa pelo desenvolvimento da responsabilidade social. Assim, sustenta-se aqui a ideia de que a pesquisa qualitativa auxiliará no processo de diagnóstico do discurso dos professores, nas observações das práticas pedagógicas, na elaboração dos planejamentos, no desenvolvimento de atividades externas, com a finalidade da formação humana e acadêmica dos alunos. Como afirma Flick (2004, p. 20): “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”.

Apresenta-se, a seguir, os pressupostos que fundamentam a opção metodológica, os caminhos a serem percorridos, o cenário da pesquisa e como estes se articulam com o referencial teórico, utilizado como aporte nas análises com a intenção de situar a pesquisa em seus diversos aspectos. Essa pesquisa respalda-se nos pressupostos que a caracterizam como pesquisa qualitativa, na qual o interesse do pesquisador, ao estudar um determinado problema, verifica como este se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Ainda, a forma com que os pesquisadores observam e abordam os fatos dos cotidianos compreende com coerência os objetivos da mesma, sendo um dos pontos de interesse em concordância com Bogdan e Biklen.

[...] na investigação qualitativa, o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 67).

Partindo para o desenvolvimento do processo de intervenção, alguns pressupostos serão adotados. Aqui, a delimitação do marco teórico mostra-se fundamental, tendo em vista que dará suporte para interpretar situações, construir hipóteses, diretrizes e as categorias orientadoras da pesquisa. Em face disso,

optou-se por trabalhar com os quatro conceitos apresentados no referencial teórico, pois poderão orientar esta proposta.

O primeiro conceito denominado "currículo escolar" é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos. Aqui o currículo, além de um conjunto de práticas, diz respeito a uma abordagem das relações sociais entre professor e aluno, entre escola e família. Já o segundo conceito, a práxis, pressupõe uma ação coletiva de caráter social e político da natureza humana. Para tanto, percebe-se a instituição educacional como espaço socializador, estimulador de mentes e promotor de produção, criação e recriação de novos conhecimentos, agregando-se novas possibilidades culturais ao educando, direcionando suas experiências para a consciência social.

Na educação, deve-se propor um processo de autonomia que combine formas individuais e formas coletivas de cidadania, em que a luta por esse valor seja igualmente social e necessariamente do sujeito. Esse é o terceiro conceito, defendido por Boaventura de Sousa Santos (1991) quando procura vincular uma nova teoria da autonomia como sendo o efeito de um novo modelo democrático, que permita reconstruir o conceito de cidadania e uma nova teoria da subjetividade, capaz de reconstruir o conceito de sujeito. O quarto e último conceito, o protagonismo social, pressupõe, conforme já mencionado, uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismos de fortalecimento da perspectiva de educar para uma cidadania ética e responsável e para a valorização das expressões juvenis, valores caros para a Rede Jesuíta de Educação.

Um dos objetivos levantados no início dessa pesquisa é o de oferecer reflexões sobre os elementos do processo de formação dos alunos na dimensão humana e social a partir das atividades desenvolvidas na escola. Trata-se de um modelo de educação que possa referenciar a formação humana e social do CSI, apresentando um recorte a partir das realidades levantadas na coleta de dados, através das entrevistas com os coordenadores e dos questionários com os professores. As reflexões são abordadas evidenciando o trabalho desenvolvido e mantendo suas singularidades nas duas séries propostas.

Sabe-se que a avaliação é um indicador por excelência pelos resultados da comunidade escolar, constituindo-se em parte integrante e fundamental do

processo educativo. Portanto, esta deve ser contínua e indispensável para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, por se tratar de uma verificação dos resultados de ações direcionadas ao cumprimento de objetivos previamente planejados. Somente após o levantamento dos dados será sugerido, com base nos indicadores obtidos, informações relacionadas ao processo de formação da escola pesquisada. Diante disso, deve-se levar em consideração que tanto o pesquisador como os participantes representativos da pesquisa serão envolvidos no processo da solução. O objetivo deste levantamento de dados consiste em resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada no campo da formação humana e social, com vista à formação dos alunos para o protagonismo social.

Os pressupostos dessa pesquisa que são apresentados não se constituem em um “receituário”. Eles devem, no entanto, fornecer algumas pistas importantes para o planejamento e realização de um projeto de intervenção, se for necessário, sobretudo no que diz respeito à formação dos alunos para o protagonismo social. Importante destacar que a participação dos envolvidos não apenas na condição de pesquisados, bem como sujeitos ativos de um processo de mudança, pode oferecer a oportunidade não apenas à resolução de um problema ou de conhecimentos sobre este, como também ricas situações de aprendizagem para todos. Vale lembrar que a intervenção educativa deve, contudo, incorporar princípios flexíveis capazes de contemplar as particularidades pessoais e culturais, escolares e sociais, tendo como alvo os processos de desenvolvimento, socialização, humanização e libertação.

Para a concretização desse processo, como passos para compreensão do campo de investigação que aqui se constituiu, será realizada, inicialmente, uma reflexão em educação que alicerça a ideia de trabalhar com os dados já existentes a partir dos conceitos apresentados. Em seguida, será abordada a linha metodológica adotada, ressaltando a perspectiva de intervenção e apontando as ferramentas aqui acionadas que fundamentam os procedimentos construídos, como as entrevistas com a coordenação e os questionários com os professores. A finalização da pesquisa irá tratar, além dos resultados, os limites e as possibilidades da metodologia, discorrendo sobre caminhos no sentido da constituição de projetos na área de formação humana e social.

Portanto, a pesquisa deverá ser entendida como um conjunto de ações que tem como objetivo observar um determinado fenômeno. Dessa forma, a pesquisa se mostra adequada para revelar aspectos de uma determinada realidade que, muitas vezes, passam despercebidos nas relações escolares cotidianas. A fim de atingir tais pressupostos, uma lista preliminar de aspectos da pesquisa qualitativa se faz necessária.

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2004, p. 23).

Dentre as várias perspectivas da pesquisa qualitativa, abordar-se-á uma linha mais ancorada nos interesses da realidade social, a qual visa a uma descrição mais clara dos processos de produção das situações e do ambiente institucional, como é o caso em questão. Ainda, essa perspectiva seguirá a busca de dados a partir de questionários específicos e estruturados, enviados por meio eletrônico e entrevistas semiestruturadas a serem realizadas presencialmente. Diante do exposto, é o que se pretende utilizar nesta pesquisa, conforme quadro 2.

Assim, como base nessa linha, durante a pesquisa, alguns caminhos serão traçados e percorridos com o intuito de compreender a realidade do Ensino Fundamental II do Colégio Santo Inácio. Nesse percurso, faz-se necessário garantir a coerência entre os referenciais teóricos e metodológicos que sustentam o trabalho investigativo. O quadro a seguir tem como finalidade descrever o caminho a ser percorrido, apresentando a metodologia de pesquisa a ser utilizada para a orientação na coleta e análise dos dados, bem como descrever as etapas de intervenções a serem desenvolvidas no decorrer do estudo.

Quadro 2: Informações referentes às ferramentas e ao público de pesquisa			
Recursos	Sujeitos	Quantitativo	Local de realização ou forma de envio
Entrevista semiestruturada individual específica para cada coordenador	Equipe pedagógica	5	Pessoalmente, no próprio Colégio Santo Inácio, no seu local de trabalho
Questionário específico estruturado	Professores de todas as disciplinas	20	Arquivo enviado através de meio eletrônico

Fonte: elaborado pelo autor.

Vale ressaltar aqui que se optou por obter os dados somente com o grupo de professores e a coordenação. Convém esclarecer que a posição dos alunos desse segmento tem grande importância para o desenvolvimento do projeto, mas, no processo da pesquisa não se dispôs de tempo nem de espaço para tal levantamento de dados. Essa ampliação pode ser uma proposta para um eventual estudo no futuro.

Além da metodologia qualitativa, esta pesquisa também usará do método de estudo de caso. Esse método é definido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. (YIN, 2001, p. 32). Sua principal característica é o estudo aprofundado, levando-se em consideração a compreensão como um todo do assunto investigado. Refere-se ao levantamento de determinado caso ou grupo humano, sob todos os seus aspectos, porém, restringe-se ao caso que estuda. A essência de um estudo de caso está, pois, no fato de ser uma estratégia para pesquisa empírica empregada para a investigação de um fenômeno contemporâneo, em seu contexto real, possibilitando a explicação de ligações causais de situações singulares.

Esse método de pesquisa reúne o maior número de informações detalhadas, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, que visam apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato. Esse é também um dos objetivos desta pesquisa. Segundo Yin (2001), experimentos, levantamentos, pesquisas históricas e análise de informações em arquivos são

alguns exemplos de formas de realizar pesquisas. O referido autor considera o método de análise nas ciências sociais desafiador, com a nítida necessidade de compreender fenômenos sociais complexos, cujo direcionamento é dado na obtenção de uma descrição e compreensão completas das relações dos fatores em cada caso, sem contar o número de envolvidos.

Partindo desse premissa, para Goldenberg (1997), a pesquisa qualitativa baseada em estudo de caso não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O objetivo da amostra qualitativa é produzir informações aprofundadas, podendo ser pequena ou grande, mas que seja capaz de produzir novas informações. Segundo Rodrigues Filho (2006), a abordagem qualitativa possui como ênfases: 1- perspectivas dos participantes e suas diversidades; 2- reflexividade do pesquisador; e 3- variedade de abordagens e métodos. Diante do exposto, são muitas as interpretações que se têm dado à expressão pesquisa qualitativa e, atualmente, dá-se preferência à expressão abordagem qualitativa.

Na atualidade, a abordagem qualitativa se sobressai no meio científico, ocupando um lugar peculiar no que se refere ao estudo dos fenômenos relacionados a seres humanos no cenário social. Dessa forma, a racionalidade cede espaço à subjetividade. De acordo com a perspectiva qualitativa, um fenômeno pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte.

Sobre o mesmo conceito, no livro *Análise de conteúdo* (2009), Laurence Bardin define a pesquisa qualitativa como sendo

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutil em constante aperfeiçoamento que se aplicam a "discursos" (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos, do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. (BARDIN, 2009, p. 9).

A abordagem qualitativa é frequentemente utilizada para levantamento de dados na área de estudos educacionais organizacionais e também pode ser caracterizada como uma pesquisa exploratória e descritiva. Segundo Gil (2002), o objetivo das pesquisas exploratórias é o aprimoramento de ideias sobre vários aspectos do objeto de estudo. Além disso, é descritiva por fazer o levantamento de opiniões e crenças das pessoas envolvidas no estudo. Os participantes desta pesquisa serão professores e coordenadores do 6º e do 9º ano do EFII, no ano de 2018, do Colégio Santo Inácio, como já mencionado no quadro apresentado. Ressalta-se que, a fim de se evitar uma hierarquização das informações e certas influências ao pesquisador, a coleta de dados será intercalada entre os professores e as entrevistas dos coordenadores.

Com os coordenadores e orientadores, far-se-á uso da metodologia de entrevista semiestruturada, levando em consideração a série em qual cada um trabalha e a função específica desempenhada. O propósito das entrevistas consiste em descobrir as questões implícitas, em que o respondente é induzido a comentar sobre suas crenças, atitudes e informações subjacentes ao tema em estudo. De acordo com May (2004, p. 149), o que caracteriza esse modelo “é o seu caráter aberto”, ou seja, o entrevistado responde às perguntas dentro de sua concepção, embora não se trate de deixá-lo falar livremente. O pesquisador não deve perder de vista o seu foco. Gil explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando esse se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”. (1999, p. 120). Percebe-se que, nessa técnica, o pesquisador não pode se utilizar de outros entrevistadores para realizar a entrevista, visto que se faz necessário um bom conhecimento do assunto.

Bardin (1977) faz a conceituação da entrevista como uma maneira de se investigar, classificando-as como abertas e fechadas⁶. Nesta parte, classifica os tipos de análise em que foram aplicadas, sendo elas:

a análise é essencialmente temática. Foram utilizadas três grelhas de análise, as quais nos reenviam para uma variável, servindo de complemento alguns índices formais. Isto tem como resultado quatro

⁶ Abertas: o entrevistado usa suas palavras para responder ao que foi perguntado; fechadas: o entrevistado escolhe uma resposta dentre as alternativas apresentadas.

dimensões, as quais iremos analisar sucessivamente. A análise é frequencial e quantitativa. A unidade de registo escolhida é o objecto, ou, mais precisamente, qualquer objecto citado pelo locutor e que se encontre na habitação no momento da entrevista. A análise é transversal. As entrevistas são recortadas em redor de cada tema-objecto, quer dizer, tudo o que foi afirmado acerca de cada objecto preciso no decorrer da entrevista, foi transcrito para uma ficha, seja qual for o momento em que a afirmação tenha tido lugar. (BARDIN, 2009, p. 66).

Como técnica de pesquisa, a entrevista é utilizada para a obtenção de informações a respeito do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram e também acerca das suas explicações ou razões a respeito de coisas anteriores. Segundo Flick (2004), dentro dos dados verbais nos estudos qualitativos, as entrevistas semiestruturadas têm atraído bastante interesse dos pesquisadores. Tal interesse se vale da expectativa de que é mais provável que os pontos de vistas dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.

É preciso ficar atento aos cuidados necessários para esse modelo de pesquisa, pois elaborar o conteúdo de uma entrevista semiestruturada requer alguns cuidados. Richardson afirma que “toda entrevista precisa de uma introdução, que consiste, essencialmente, nas devidas explicações e solicitações exigidas por qualquer diálogo respeitoso”. (1999, p. 216), ou seja, cabe ao pesquisador, ou aos entrevistadores, contextualizar o entrevistado para que entenda do que se trata e qual o objetivo. Neste caso, foi feita uma abordagem inicial com cada entrevistado, apresentando os principais objetivos e possíveis resultados a serem alcançados com esta pesquisa. Nessa direção, o anonimato do entrevistado e o sigilo das respostas foram assegurados. Os cuidados dizem respeito ainda a não influenciar nas respostas, colocar-se em uma postura de ouvinte, procurar manter um bom ambiente, amigável e estimulador a fim de obter os melhores e mais precisos resultados.

Todas essas entrevistas foram realizadas no próprio Colégio Santo Inácio, em horário de trabalho de cada entrevistado, previamente agendado com cada um. Todo esse processo foi primeiramente autorizado pela direção do colégio bem como do coordenador geral do segmento. Além disso, cada entrevistado

recebeu o TCLE que, após a leitura e consentimento, assinou-o, autorizando o uso da entrevista para a elaboração desta pesquisa.

Para a segunda parte do levantamento de dados, usou-se o instrumento de questionário com todos os professores, de todas as áreas, do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Este questionário, nas palavras de Gil, pode ser definido

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p.128).

Os questionários são entendidos como um “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam [sic] a levantar informações críticas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião desses sobre os assuntos em estudo”. (SEVERINO, 2016, p.134). Acrescente-se que o questionário poderá ser composto de questões abertas ou fechadas.

Os questionários desenvolvidos para este estudo foram constituídos por dois tipos de questões: a) primeira parte com questões fechadas comuns a todos os professores. Esse tipo de questionário normalmente é utilizado para obter opiniões, sentimentos, crenças e atitudes por parte do pesquisado; b) segunda parte com questões mais específicas que levem a uma reflexão com base nos planejamentos, onde o entrevistado escolherá aquela que mais representa a sua percepção. Os questionários, enviados por meio de endereço eletrônico institucional, foram respondidos de maneira *online*. Em anexo, foi enviado o TCLE e devolvido pessoalmente, oportunidade em que o respondente, mais uma vez, pôde ler e tomar a decisão de responder.

Para a efetiva produção desse questionário, foi adotada a seguinte sequência de etapas lógicas:

- 1- planejar o que vai ser mensurado;
- 2- formular as perguntas para obter as informações necessárias (com a possibilidade de pré-teste e eventuais correções, se for necessário);
- 3- definir o contexto, a ordem das perguntas e o aspecto visual do questionário;
- 4- determinar a forma de envio com cada professor participante.

Essa é uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais, discutindo-se tópicos apresentados pelo pesquisador. O seu nível de análise é o indivíduo no grupo, cujo principal objetivo é a observação dos participantes e o desenvolvimento de entrevistas em profundidade. Como sugere Barbour (2009), aqui o foco não são os conteúdos manifestos, mas o discurso construído, permitindo ao pesquisador analisar os implícitos e pressupostos, o que revela ideologias, valores e afetos envolvidos.

Ressalta-se ter sido solicitada uma carta de anuência (apêndice 3) do Diretor Geral do Colégio Santo Inácio, do Rio de Janeiro, e a apresentação e a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), criados especificamente para este estudo e que se apresentam como apêndices desta dissertação.

4.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Conforme Bardin (2009), a análise de conteúdo refere-se a um conjunto de técnicas adaptável a um vasto campo de aplicação. Trata-se de uma fase que exige extrema atenção e muita clareza a fim de evitar equívocos ou más interpretações, a partir dos dados até então obtidos.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos: ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto. (BARDIN, 2009, p.31).

A autora explica como deve ser feito o processamento dos dados obtidos, mostrando como classificá-los: pré-análise; exploração do material; tratamento do resultado; e classificação/tabulação desses dados.

Bardin (1977) demonstra como podem ser feitas tais classificações na prática. O texto que será analisado é nomeado como “*corpus* de pesquisa”. Geralmente, essa primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. No entanto, para ser feita a

análise do conteúdo, é necessário seguir cinco regras, sendo elas:exaustividade: compreender o assunto sem omitir nenhuma parte; representatividade: o que envolve o universo; homogeneidade: coletar os dados com o mesmo método; pertinência: adaptar o conteúdo à pesquisa; eexclusividade: não classificar os termos em mais de uma categoria. Em relação ao tratamento dos dados obtidos, Bardin afirma:

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. (BARDIN, 2009, p.101).

Para Bardin, preciso estar atento às técnicas orientadoras para a análise de conteúdo, a saber: análise categorial, que “funciona por operações de desmembramento do texto em unida, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2009, p.153) e avaliação que é bastante parecida com a análise de conteúdo temática, uma vez que funciona baseando-se igualmente num desmembramento do texto em unidades de significação, de enunciação:

a análise da enunciação tem duas grandes características que a diferenciam de outras técnicas de análise de conteúdo. Apoia-se numa concepção da comunicação como processo e não como dado. Funciona desviando-se das estruturas e dos elementos formais. (BARDIN, 2009, p.169).

Diante da compreensão do que venha a ser análise de conteúdo é conveniente afirmar que, quando se explana sobre esta, fala-se de um exame profundo do texto para se qualificar e quantificar seus dados. Moraes (1999) pondera que, apesar de diferentes autores proporem diversificadas descrições do processo de análise de conteúdo, este pode ser descrito em cinco etapas:

1. preparação das informações: identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas;
2. “unitarização” ou transformação do conteúdo em unidades: definir a unidade de análise, elemento unitário do conteúdo a ser submetido à posterior classificação;
3. categorização ou classificação das unidades em categorias: procedimento de agrupar dados, considerando a parte comum existente entre eles;

4. descrição: definidas as categorias e os componentes constituintes de cada uma delas, é preciso comunicar o resultado. A descrição é o primeiro momento desta comunicação;
5. interpretação: ir além da descrição para alcançar uma compreensão mais aprofundada do conteúdo.

Mapear os processos requer a observação e a descrição de como se está trabalhando. Quanto mais realistas e precisas forem essas ações, melhor será a análise da situação atual e melhor sucedida a interferência para a melhoria. Sendo assim, após a qualificação deste projeto, foi adotado o procedimento que segue, a fim de objetivar o trabalho e obter os melhores resultados.

Quadro 3: Fluxograma do processo de obtenção de dados em cada uma das modalidades	
PASSOS	ATIVIDADE
Identificação	Selecionar e informar a todos os envolvidos nas modalidades de pesquisa de dados.
Contratação	Apresentar e explicar o TCLE aos envolvidos.
Organização	Elaborar estratégias para facilitar a obtenção de dados em cada um dos instrumentos.
Aplicação	Apresentar pessoalmente o projeto, as pretensões e o objetivo desta ferramenta de pesquisa de dados.
Aplicação	Encaminhar por endereços eletrônicos mensagens explicativas sobre o projeto e pretensões da pesquisa, com o questionário específico.
Coletar informações	Catalogar as informações que estão sendo obtidas especificamente em cada uma nas modalidades de pesquisa de dados. Agrupar informações novas às informações já existentes. Realizar estudos especiais, se necessário.
Compilação	Construção e definição das informações obtidas através de cada uma das modalidades.
Integração	Elaboração de um diagnóstico dos resultados da entrevista dos coordenadores e do questionário dos professores.
Revisão	Analisar todas as informações obtidas a fim de utilizá-la com clareza e discernimento no projeto final.

Fonte: quadro desenvolvido pelo autor a partir de Guba e Lincoln (2011, p. 207).

A escola que pretende uma educação para a formação dos indivíduos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa precisa estar aberta às novas realidades. Isso implica desenvolver atividades que incentivem a participação nas questões sociais e que estejam articuladas com a transformação da sociedade. Diante disso, quanto mais a escola der provas de abertura para o mundo de hoje, tanto melhor garantirá a presença de indivíduos conscientes na transformação do mundo e tanto melhor defenderá a liberdade e as questões sociais. Será visível essa abertura quando a escola efetivamente se mostrar inserida na sociedade, apresentando um sistema de valores relacionados com a cultura contemporânea, capaz de compreender as diversas situações de degradação pela qual passa toda a humanidade.

A proposta aqui presente se efetivará em três grandes etapas interligadas, de acordo com a metodologia até aqui apresentada: 1- Conhecimento de como os coordenadores e professores do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental atuam, no que diz respeito à formação para o humano e o social; 2- Seleção de conteúdos referentes às principais preocupações diagnosticadas entre coordenadores e professores, com base nos quatro conceitos já apresentados (currículo, práxis, autonomia e protagonismo social); 3- Apresentação de estratégias para a aplicação da intervenção sugerida, visando à formação dos alunos para o protagonismo da intervenção social.

Após a realização dessas entrevistas e aplicação dos questionários, os dados serão analisados qualitativamente, fazendo-se uma aproximação com o resultado das avaliações diagnósticas dos coordenadores e dos professores. Cabe enfatizar que os indicadores obtidos ainda poderão ser usados em reuniões de planejamentos entre professores e coordenação, realizadas mensalmente. Importante ressaltar que tal intervenção não pretende ser prescritiva. Ao contrário, pretende reforçar e apontar viabilidades para o desenvolvimento de uma formação para o protagonismo social, no sentido de aproximar os planejamentos das práticas pedagógicas, tendo como principal objetivo a melhora na formação dos alunos. Ademais, a pesquisa poderá favorecer na identificação de elementos que demonstrem o trabalho da excelência humana desenvolvida no CSI.

5 PROCESSOS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS

Esta pesquisa parte da pergunta: que elementos têm pautado a formação humana social na escola pesquisada de forma que os alunos se tornem protagonistas do processo de intervenção social? Para tal resposta foram traçados alguns objetivos que se baseiam na análise de documentos da RJE; a identificação dos projetos e iniciativas da escola que visam tal formação; a compreensão e o processo de desenvolvimento para a formação da autonomia e do protagonismo do aluno; e por fim apresentar dados que permitam uma análise e estudo da dimensão humana e social, em vista de um planejamento pedagógico adequado para tal formação.

A primeira tática utilizada para a obtenção dos dados foi a entrevista com as cinco coordenadoras⁷ do Ensino Fundamental II, mais especificamente do 6º e 9º anos. O objetivo da escolha dessas duas séries se deve ao fato de marcarem o início e o fim do segmento possibilitando, com mais clareza, o processo de desenvolvimento da formação, além de serem as fases nas quais mais se desenvolvem os projetos voltados para a área de formação humana e social.

A cada uma das cinco entrevistadas, foram feitas as idênticas três perguntas, uma vez que foram aplicados os mesmos instrumentos de entrevista semiestruturada. As questões norteadoras foram: 1) Quais iniciativas voltadas para a formação humana e social você julga que o Colégio Santo Inácio tem oferecido? 2) Que espaços e momentos existem para a abordagem da formação humana e social em sua série, em seu segmento? 3) Quais os maiores desafios para uma formação humana e social na realidade do Colégio Santo Inácio e que possibilidades você percebe para que isso seja superado?, conforme consta no apêndice 3 deste trabalho.

Já para a segunda parte do levantamento de dados, foi empregada a aplicação de questionários com todos os professores do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental II. Esses questionários foram desenvolvidos a partir de dois tipos de

⁷ Decidiu-se manter no feminino, quando se refere aos sujeitos de pesquisa, para preservar sua identidade de gênero, ainda que isso, em virtude das características desta pesquisa, não tenha sido objeto de nenhuma reflexão.

questões: a) primeira parte com questões fechadas comuns a todos os professores; b) segunda parte com questões mais específicas que levaram a uma reflexão com base nos planejamentos, em que o entrevistado pôde escolher aquela que mais represente a sua percepção.

O questionário, que se encontra no apêndice 4, foi enviado por meio de endereço eletrônico institucional, sendo respondido através do *Google Docs*. O TCLE foi apresentado pessoalmente, oportunidade em que o respondente pôde ler e tomar a decisão de responder. Os questionários foram respondidos no período compreendido entre 12 de maio de 2018 e 3 de junho de 2018 em horários geralmente fora do expediente escolar, tendo sido aplicados aos professores do 6º e do 9º ano, tendo sete entrevistados dedicados ao trabalho com o sexto ano e cinco com o nono. Esse número representa quarenta por cento do número total de professores pretendidos. Estes questionários são entendidos como um

conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam [sic] a levantar informações críticas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião destes sobre os assuntos em estudo. (SEVERINO, 2016, p. 134).

Para a pesquisa, optou-se por entrevistas e questionários por se configurarem como instrumentos capazes de oferecer informações que podem levar a interpretações significativas acerca do processo de formação. Esse levantamento de dados institucionais se iniciou com uma análise preliminar de alguns documentos da Rede, os atuais planejamentos acadêmicos e os projetos dos dois anos analisados e, posteriormente, das entrevistas e dos questionários aplicados. A análise desses dados será apresentada na sequência.

A análise das entrevistas e dos questionários aplicados teve como base a metodologia de análise do conteúdo. Conforme Moraes (1999), esse método é usado para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos, constituindo-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Como afirma Bardin (2009), deve-se observar a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas e

descobrir o que é questionado. Seguindo essa linha, o objetivo da análise realizada é descrever e entender as aproximações e os distanciamentos entre os depoimentos das entrevistadas e das manifestações expressas nos questionários de modo a obter informações relevantes. O material levantado contém análises e sínteses possíveis a partir dos instrumentos utilizados. No caso das entrevistas, a apresentação dos dados obtidos estrutura-se tendo em vista cada uma das perguntas. Esta forma foi escolhida com a intenção de deixar o objetivo e a proposta deste trabalho mais claros. Os dados não foram atribuídos às entrevistadas, mas delineados de maneira geral, uma vez que o conteúdo da entrevista foi sigiloso. Tanto os questionários quanto as entrevistas individuais propiciaram alcançar uma variedade de impressões e percepções que os diversos grupos possuem em relação às variáveis de estudo.

Por intermédio da análise do conteúdo obtida pelas entrevistas com os coordenadores e pelos questionários com os professores, busca-se esclarecimentos acerca do desenvolvimento dos mais variados projetos existentes no CSI, que possibilitam o desenvolvimento da formação humana e social, respondendo à pergunta: que elementos têm pautado a formação humana social na escola pesquisada de forma que os alunos se tornem protagonistas do processo de intervenção social? Mais do que somente expor uma série de iniciativas, a intenção é, a partir de diálogos com pessoas neles envolvidas, compreender como e com que finalidade estes projetos são desenvolvidos. De certa forma, trata-se de obter uma melhor compreensão desse processo de formação como um todo: demandas, propósitos de projeto, desenvolvimento e implementações.

5.1 INFORMAÇÕES DE CONTEXTO

A partir das leituras das entrevistas, surgiram algumas problematizações relacionadas à eficácia e à eficiência de alguns dos projetos, principalmente os que envolvem os primeiros anos do Ensino Fundamental II (6º ano). Desde mentorias e voluntariados até atividades em associações não-governamentais que buscam ajudar pessoas em situação de rua, os alunos do CSI são muito bem servidos em matéria de projetos que os ajudam a ter uma formação mais

humana, para além do currículo, que abranja mais do que um conjunto de práticas e que os leve a se posicionar melhor perante a sociedade.

Embora a formação de lideranças à luz dos valores cristãos se dê no trabalho educativo como um todo, nos colégios da RJE, entendemos que aqueles que lidam cotidianamente com os alunos são os agentes mais importantes dessa formação. Para isso, é necessário construir projetos de maneira integrada entre os diferentes setores ou áreas das escolas que considerem todas as etapas da vida escolar. Tais projetos garantem o protagonismo do aluno e a sua representação nas diferentes instâncias da vida e da organização escolares (representações de turma, grêmios estudantis e colegiados). (PEC nº 53).

Esse trecho do Projeto Educativo Comum pode ser percebido na prática já que o projeto mais citado nas entrevistas foi o da formação de lideranças. Atualmente, o conceito de liderança está relacionado às funções de grupo. Neste sentido, as teorias recentes assinalam que uma liderança adequada depende do tipo de grupo na qual está inserida. Assim, a questão da liderança se faz presente em todos os âmbitos referente a grupos e inter-relação, inclusive com os alunos das séries iniciais. O Colégio Santo Inácio propõe construir um espaço de formação integral para seus alunos, trabalhando e desenvolvendo esse aspecto tão importante no relacionamento interpessoal e na construção da cidadania. Tendo como base a missão, os princípios e os valores da educação jesuíta, o CSI está inserido numa sociedade que busca profissionais empreendedores, líderes éticos e inovadores, e busca contribuir para a formação de futuros cidadãos comprometidos, justos, solidários e líderes conscientes, pautados nos valores cristãos.

Sob essa perspectiva, o Colégio Santo Inácio realiza o projeto de Liderança, que promove formação de líderes conscientes e comprometidos. Atualmente o projeto é desenvolvido a partir do 6º ano do EFII até a 3ª série do EM, e tem início com a sensibilização dos estudantes sobre a importância e a seriedade do papel do líder na escola e na sociedade. Nessa etapa, é discutida a conceituação da liderança que o PEC propõe, a articulação com o cenário político atual, os 5 Cs (ser Consciente, Competente, Compassivo, Comprometido e Criativo) e o papel do aluno iniciano na sociedade. O projeto desenvolvido semanalmente no contraturno das aulas é acompanhado pelos orientadores

educacionais e pelos agentes de formação cristã, e hoje atende a cerca de trezentos alunos, pois não é uma atividade obrigatória.

O objetivo principal pretende fomentar o protagonismo juvenil, permitindo ao estudante desenvolver a capacidade de liderança de forma coerente com o perfil inaciano e, assim, desempenhar bem o seu papel diante da comunidade escolar e da sociedade. Sabe-se que a liderança de turma se aproxima da formação integral na medida em que se propõe a desenvolver melhor as dimensões afetiva, espiritual, ética, comunicativa e sociopolítica. O Projeto de Liderança tem a intenção de incentivar nos alunos a prática do exercício da cidadania, responsabilidade e cooperação, aproximando-os das questões sociais e escolares numa postura crítica e autônoma.

Outro projeto é a Mentoria, atividade criada pela equipe de Acompanhamento do Aluno a partir da avaliação do Sistema de Qualidade em Gestão Escolar da Flacsi. Teve início em 2017 e visa ao desenvolvimento dos alunos e quer fomentar a organização pessoal e a liderança. Além do 5º ano (série-piloto em 2017), os 4º e 6º anos do Ensino Fundamental começaram a desenvolver suas atividades, que acontecem quinzenalmente nas aulas de Ensino Religioso. O acompanhamento das turmas vem sendo feito por um professor-mentor/regente e supervisionado pela coordenadora ou orientadora educacional da série, além da equipe de Formação Cristã.

Através do carisma e da liderança inacianos, o projeto Mentoria aborda temas como: organização e estratégias de estudo, lazer, avaliações, uso de redes sociais, *bullying*, amadurecimento na vida cristã, cultivo de relacionamentos interpessoais etc. O professor-mentor, com o apoio do professor de Ensino Religioso, utiliza um conjunto de atividades voltado à aprendizagem com o objetivo de desenvolver competências relacionadas a perspectivas humanas, socioafetivas e religiosas. No 6º ano, um dos grupos da nossa pesquisa, o projeto atende atualmente a cerca de 250 alunos por estar inserido na grade de horário, portanto, atinge a todos os alunos da série.

Outro projeto desenvolvido na escola é o voluntariado, oferecido a partir do 8º ano do EFII até a 3ª série do EM, com a finalidade de desenvolver a formação humana dos alunos a partir de diversos tipos de trabalho voluntário, tais como: auxílio a idosos, deficientes, pessoas em situação de rua, montagem de peças

teatrais, preparação de cestas de alimentos de Natal, recreação, contar histórias, auxílio nas aulas de balé, reforço escolar, monitoria de inglês, monitoria do curso noturno e servir jantar para moradores de rua e famílias carentes na periferia do Rio de Janeiro.

Hoje o projeto é acompanhado pelo setor da Formação Cristã e tem, como instituições parceiras do Colégio, o Pró-criança Cardíaca, Escola Dom Cipriano Chagas, Cepac - Centro Educacional Padre Agostinho Castejón, Bossa Ballet, Monitoria do Noturno - Educação de Jovens e Adultos do Colégio Santo Inácio e a ACVM - Associação Cristã de Vida Mariana. O projeto conta atualmente com cerca de 260 voluntários inscritos.

5.2 OS QUESTIONÁRIOS: ANÁLISE DA FALA DOS PROFESSORES

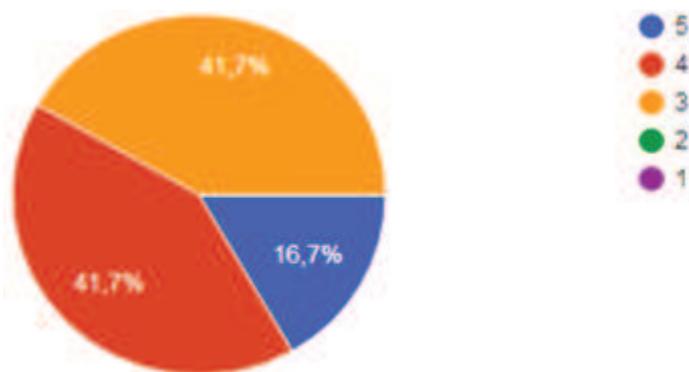
Após a aplicação dos questionários, os dados foram analisados, permitindo uma aproximação entre as falas dos coordenadores e as dos professores. Para algumas perguntas, foi possível efetuar a análise a partir de gráficos por remeterem respostas mais quantitativas. Já para as outras perguntas, optou-se pela observação qualitativa a fim de assegurar maior transparência nas respostas obtidas. Essa análise permitiu estabelecer uma comparação ainda maior em relação aos conceitos de currículo, autonomia, práxis e protagonismo dos alunos.

Com relação ao tempo de trabalho dos professores respondentes, não foi possível perceber nenhum padrão específico, pois o funcionário mais novo está empregado na escola há menos de um ano e o mais velho há trinta e dois anos. Chamou a atenção, pelo menos nesse grupo de entrevistados, uma ligeira predominância dos funcionários mais novos nas turmas do nono ano, visto que dos cinco respondentes apenas um possui mais de três anos de vínculo com a escola. Enquanto isso, no sexto ano, dos sete respondentes, nenhum trabalha na escola há menos de quatro anos.

Ao serem perguntados sobre como avaliam o envolvimento de toda a escola na formação humana e social dos alunos, percebe-se que os professores têm uma boa visão a respeito desse aspecto, com as menores avaliações (que foram pedidas numa escala entre 1 e 5) dando três pontos para este quesito. No entanto, se se colocar em termos numéricos a média do nono ano saiu na frente

da do sexto. Essa avaliação positiva com relação ao envolvimento de toda a escola foi possível constatar também nas entrevistas, em que as coordenadoras apresentaram argumentos que demonstram uma preocupação de boa parte dos profissionais com a formação humana e social dos alunos.

Gráfico 2: Percepção do envolvimento de toda a escola na formação humana e social dos alunos



Fonte: elaborado pelo autor

Ao serem perguntados se levavam em conta a formação humana e social nos seus planejamentos, apenas um dos doze respondentes admitiu não pensar nisto ao montar as suas aulas, provavelmente devido ao fato de ainda ser novo, está vinculado ao colégio há cerca de um ano. Em relação aos exemplos apresentados pelos outros onze, pôde-se perceber a maior frequência da citação do trabalho em grupo como atividade desenvolvida (seis citações), seguida pelo desenvolvimento de empatia (três citações) e pela valorização da opinião alheia através de debates mediados pelos educadores (três citações).

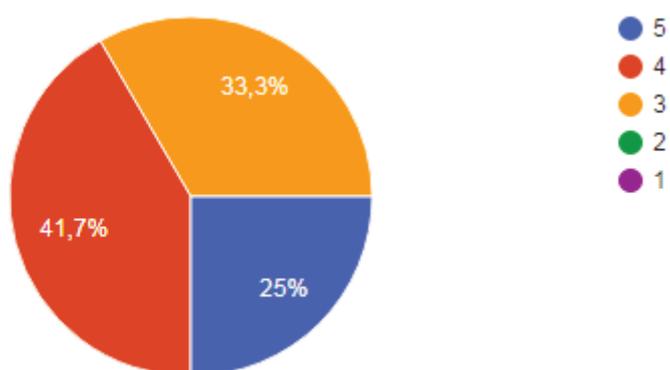
Ao serem indagados como os modelos de aprendizagem esperada apresentados em 2017⁸ contribuíram para o processo de formação social e

⁸ O modelo de aprendizagens esperadas foi produzido pelas equipes docentes do 1º ao 9º ano do EF do CSI. Reunidos em suas respectivas equipes, os docentes foram provocados a indicarem as atividades realizadas em suas respectivas disciplinas que atenderiam ao desenvolvimento das aprendizagens esperadas em cada ano escolar. A reelaboração do projeto visa à melhoria do processo pedagógico do CSI, tendo em vista a aprendizagem integral dos estudantes, compreendendo os seguintes aspectos: a) as aprendizagens esperadas nas dimensões acadêmica, socioemocional e espiritual-religiosa; b) os meios pedagógicos para alcançá-las; c) os critérios norteadores do processo avaliativo e do acompanhamento dos estudantes. Trata-se de um projeto ainda em fase de implantação efetiva. Desse material, emergiram as seguintes categorias como caminhos a serem percorridos no trabalho pedagógico com o objetivo de orientar as opções metodológicas dentro das diversas disciplinas: 1) avaliar constantemente as atividades;

humana, dos doze respondentes do questionário, três afirmaram não saberem ou não poderem responder, enquanto outros dois afirmaram não ter trabalhado no colégio nesse período. Já, ao analisar as respostas, foi possível depreender que os aspectos listados como resultados do trabalho de 2017 são bem diversos, com nenhuma recorrência. No entanto, é perceptível uma leve predominância de aspectos ligados à maneira dos alunos lidarem com o processo de ensino e aprendizagem (três entrevistados mencionaram isto) e da maior seriedade dos alunos em relação à autoavaliação (dois respondentes do questionário citaram este aspecto).

Ao perguntar como os professores avaliavam a clareza como a formação humana e social é apresentada na escola, numa escala de 1 a 5, mais uma vez foi possível observar que a média se manteve alta, com as menores avaliações dando 3 pontos para este quesito. Não se percebeu nenhum padrão que chamasse a atenção nas respostas a essa questão. Esse conceito também é visto de maneira positiva pelas coordenadoras entrevistadas, as quais põem em relevo a importância dos documentos da RJE e do PEC, como instrumentos norteadores para a apresentação dos aspectos da formação humana e social.

Gráfico 3: Avaliação da clareza da formação humana e social é apresentada pela escola



Fonte: elaborado pelo autor

2) desenvolver projetos que integrem as diferentes áreas do conhecimento; 3) experimentar atividades diversificadas; 4) provocar a tomada de consciência; 5) a pesquisa como uma atividade problematizadora; 6) trabalhar em grupo; 7) vivenciar trabalhos de campo. Cada uma dessas dimensões, definida em sua especificidade e aportando o necessário desenvolvimento de competências particulares, assume lugar de igual importância na busca do fim estabelecido. Tais dimensões são trabalhadas de maneira articulada, “sem primazia”, através de um diálogo desenvolvido no dia a dia, como parte da atividade pedagógica e sob a responsabilidade de todos os agentes da comunidade educativa.

Ao serem questionados se eles se sentem como parte da formação humana e social oferecida pelo colégio, a maioria dos professores respondeu afirmativamente, apenas três deram a entender que gostariam de ter uma participação maior. Ao se avaliar os exemplos dados, verificou-se a predominância da citação de atividades com os alunos, já que todos os respondentes mencionaram-nas. No entanto, apenas um professor referiu as atividades relativas aos outros agentes educacionais atuantes na escola. Isso merece uma reflexão acerca da necessidade de proposições, visando a maior integração entre os agentes educacionais na execução deste processo.

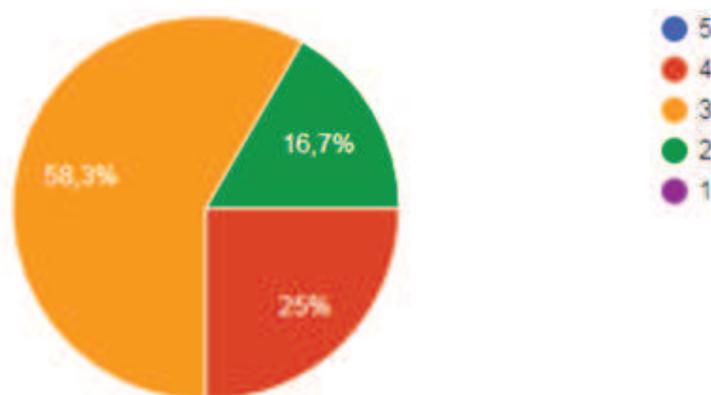
Ao se inquirir se seus planos de ensino incluem projetos de relevância social, apenas dois professores responderam negativamente, e mais um afirmou que não poderia dizer que sim com toda a certeza. Todos os outros responderam que inseriam tais projetos no seu planejamento, no entanto, pela maioria das respostas, pareceu que, na verdade, esses temas são trabalhados em sala de aula, mas não em projetos específicos. Dos que responderam positivamente, apenas dois respondentes do questionário parecem apresentar projetos realmente voltados para algum tema de relevância social.

Já em relação à articulação entre as turmas e outros setores sociais na busca por uma melhor formação humana e social, pôde-se perceber maior fragilidade. Dos doze questionados, quatro afirmaram não saber responder se tal articulação existia; um afirmou que existia, porém, muito fraca; e outro respondeu que não existia. Ao analisar as respostas dos professores que afirmaram que tais ações existem, a impressão de que esse é um aspecto a ser melhorado na escola. Apesar das respostas afirmativas, a maioria dos que defendeu essa posição apresentou o mesmo projeto do voluntariado ou deu respostas semelhantes, como se também considerasse um aspecto a ser ampliado.

Na décima pergunta, que pedia que os respondentes avaliassem a participação das famílias dos alunos na formação oferecida pela escola, notou-se certa insatisfação por parte dos professores. Aqui as avaliações foram mais medianas, variando entre 2 e 4 pontos, com a grande maioria dando uma média de 3 pontos para este quesito. Portanto, parece que a atuação da família na

formação social e humana dos alunos não tem correspondido ao desejado, segundo a resposta dos professores questionados.

Gráfico 4: Percepção do envolvimento das famílias na formação humana e social dos alunos



Fonte: elaborado pelo autor

Em relação ao incentivo do colégio para que os alunos entrem em contato com outros ambientes sociais e humanos, distintos dos deles, apenas um professor deu uma resposta negativa, enquanto outro afirmou não saber. Através dos exemplos dados, ficou perceptível que, nesse quesito, há muitas atividades sendo desenvolvidas com a participação dos alunos em ações sociais que atingem outras camadas da população, com destaque para o projeto de voluntariado, às tardes de formação, às tutorias noturnas e os dias de formação na casa de encontro em Corrêas, na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro.

Ao serem perguntados sobre as principais limitações encontradas em sala de aula para colocar em prática uma formação social e humana, observou-se, nas respostas dos professores, uma variedade de problemas, como enfrentar certos “pré-conceitos” trazidos pelos alunos. No entanto, os motivos mais citados, com uma boa margem de diferença para os outros, são a falta de tempo, a quantidade de conteúdo a ser passada e o engessamento do currículo. É preciso ter consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem simplesmente passados aos alunos, mas, antes, devem ser conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico, uma vez que estão atrelados à sociedade. Isso é interessante, visto que esses são três pontos indissociados e têm merecido muitos debates atualmente.

Na última pergunta do questionário, os professores foram provocados sobre o que acham que deveria ser acrescentado ou mudado, buscando melhorar a perspectiva de formação social e humana na escola. Mais uma vez, ficou visível ideias bem diversas, praticamente sem nenhuma repetição. No entanto, algumas respostas leva a crer que a maioria dos respondentes acredita que os alunos devem ser mais inseridos em projetos sociais, desenvolvendo mais o contato com outras realidades e, além disso, há uma leve predominância sobre a necessidade de trazer as famílias para mais perto do processo de educação. Tal aspecto também pôde ser constatado nas entrevistas realizadas com as coordenadoras.

5.3 ANÁLISE DOS DADOS SISTEMATIZADOS

Com o intuito de avançar nessa compreensão, as manifestações advindas das entrevistas parecem especialmente importantes de serem observadas, uma vez que as cinco pessoas entrevistadas ocupam cargos de coordenação pedagógica ou orientação educacional. O quadro a seguir expõe os principais trechos de cada uma dessas manifestações a fim de esclarecer ainda mais a proposta da formação humana e social do Colégio Santo Inácio.

Quadro 4: Sinopse das entrevistas a partir de cada uma das perguntas

Perguntas	Entrevistada 1	Entrevistada 2	Entrevistada 3	Entrevistada 4	Entrevistada 5
1) Quais iniciativas voltadas para a formação humana e social você julga que o Colégio Santo Inácio tem oferecido?	O colégio tem iniciativas muito específicas voltadas para isso, mas eu acho que o grande ganho na proposta do colégio é que tudo que a gente faz, em todos os âmbitos aqui no colégio, o objetivo final é sempre essa formação humana que consequentemente é social. O colégio tem iniciativas pontuais: voluntariado, formação de grupos de liderança e para o EFII temos muitas atividades pontuais de formação humana.	Para mim, a mais importante, a mais significativa é o voluntariado. Além desse, temos os dias de formação específicos com cada turma, realizado em uma casa de encontros fora da cidade do Rio de Janeiro. Essa atividade envolve toda a equipe da série e os agentes de formação cristã. E, por último, o projeto de formação de liderança, que infelizmente é restrito a um pequeno grupo da série, mas que, aos poucos, se tornam os multiplicadores.	O grande projeto atualmente é a formação de lideranças. Desenvolvido no contraturno, tem possibilitado a formação de protagonistas sociais. Nesse projeto, os alunos passaram a serem também os responsáveis pela sua elaboração e execução. Além desse, o segmento conta com o voluntariado, em que os alunos, e agora as famílias também, são convidados a fazerem experiências internas e externas, de executar mais ajuda humanitária	A atividade mais importante neste segmento é o voluntariado, que visa à formação humana e social, através de aulas de reforço para o EJA, visitas em creches e asilos etc. Temos também os diversos espaços de formação com convidados externos, em que são discutidos temas como drogas, assédios, relacionamentos etc. Ainda, as viagens de formação na Colômbia e Amazônia, infelizmente para um grupo muito restrito.	Destaco a posição dos professores com relação aos alunos. Os educadores têm uma preocupação com a formação e o comprometimento com as questões sociais dos alunos. Com relação à formação do conceito de representação dos estudantes, o grêmio estudantil leva nossos alunos a uma formação não só política, mas principalmente humanitária. Além dos diversos trabalhos de voluntariado, com uma abrangência significativa no número de alunos, os Encontros de Jovens Inacianos, a ONU Colegial e as oficinas interdisciplinares, que são as disciplinas eletivas.
2) Que espaços e momentos	Aqui entendo a formação humana e social como algo voltado especialmente para	Atualmente temos dois importantes momentos: o espaço da mentoria e as	Um projeto importante são os dias de formação com cada uma das turmas. Aqui	As reuniões com representantes de turmas, em que indiretamente	O destaque se dá aos grupos de formação de liderança que, nessa série, é aberto a todos. Temos

<p>existem para a abordagem da formação humana e social em sua série, em seu segmento?</p>	<p>a relação com o outro e com o mundo. Nesse segmento, destaco a formação do grupo de lideranças, uma vez que eles chegam muito imaturos <i>nesta</i> série e os dias de formação e vivências em grupo que acontece em uma casa na região serrana do Rio de Janeiro favorecem para essa formação. Lá todas as atividades são voltadas para o coletivo, para a integração.</p>	<p>entradas do Serviço de Orientação Educacional. Onde quinzenalmente temos a oportunidade de conversar com grupos menores de alunos, refletir sobre os principais problemas enfrentados pela série. Os momentos de mentoria são ricos porque os professores têm a oportunidade de estarem mais perto dos alunos, de poderem ouvir cada um deles.</p>	<p>se desenvolve uma preocupação com o protagonismo e com a sustentabilidade ambiental e social. E a outra atividade que destaco é a mentoria, onde os professores têm a oportunidade de uma aproximação com os alunos e a possibilidade de trabalhar as dimensões humanas, sociais e espirituais/religiosas. Essa atividade envolve ainda o professor de Ensino Religioso, que contribui com os aspectos da espiritualidade.</p>	<p>todos os alunos podem ser ouvidos. As oficinas de debates, artísticas, de sustentabilidade, de formação social são espaços significativos para as turmas do 9º, por exemplo. E outra atividade são os encontros semanais de formação de liderança, em que temos um bom número de alunos envolvidos, pois não temos números de vagas.</p>	<p>também os dias de formação, em que os alunos são convidados a discutir temas voltados à formação humana e social. Além disso, a gente utiliza o trabalho dos representantes de turma, quase como uma equipe de consultoria para orientação e para coordenação. Esses espaços são utilizados para indiretamente ouvirmos todos os alunos da série.</p>
<p>3) Quais os maiores desafios para uma formação</p>	<p>Temos uma equipe bem estruturada, preparada, mas que precisa lidar com demandas muito diferentes no dia a dia, isso porque temos um número de alunos muito grande.</p>	<p>Com certeza o maior desafio é a quantidade de alunos. Turmas com quase 40 alunos, em que temos que atacar os problemas emergenciais, não tendo tempo para conversas mais</p>	<p>O grande desafio é o quantitativo de alunos e a ausência de espaços físicos adequados para a realização de certas atividades. Atualmente não dispomos de espaços físicos de referência</p>	<p>O grande desafio é nós fazermos desse espaço acadêmico um espaço de formação integral. É um desafio à formação integral, porque não depende só de mim, não depende só de</p>	<p>O grande desafio é a quantidade de conteúdos obrigatórios do nosso currículo. E a nova BNCC vai nos favorecer nesta questão. Hoje o desafio é dar essa formação geral para o aluno sem em nenhum momento abrir mão do aspecto</p>

<p>humana e social na realidade do Colégio Santo Inácio? Que possibilidades você percebe para que isso seja superado?</p>	<p>Turmas muito cheias, que impossibilitam um acompanhamento mais próximo. Outro desafio é o público que atendemos, que não tem carência econômica, mas muitas outras carências sociais e que precisam de nossa intervenção. E diante de tudo isso precisamos repensar a nossa formação, a nossa intenção como colégio jesuíta.</p>	<p>pontuais. Outra situação é a falta de espaço e pessoal para atender as demandas de formação humana. Neste caso, quando se oferece um projeto, as vagas são sempre muito reduzidas, não atingindo nem dez por cento dos alunos.</p>	<p>para certos projetos. Boa parte deles <i>são praticados</i> no contraturno, com uma escola sempre cheia de alunos e atividades. Outro desafio é fazer a família perceber a importância dessas atividades para a formação dos alunos. As saídas dos muros da escola nem sempre são fáceis. Os pais têm medo dos lugares por conta da insegurança na cidade. Ainda, percebo o individualismo como o desafio recorrente em nossa escola. Isso por parte dos alunos e das famílias. A preocupação se resume apenas ao indivíduo, esquecendo do coletivo.</p>	<p> você. É todo um corpo docente que precisa comprar essa ideia, de que a formação do aluno não está focada só numa nota, só num teste. Outro desafio é a falta de filtro nos adolescentes, que hoje tem acesso a todas as informações e das quais não sabe fazer uso correto. Ainda um terceiro desafio é a imensa dificuldade de se frustrar. Muitas vezes, eles não sabem o que é o “não”. Não conseguem ouvir essa palavra, não conseguem lidar com as adversidades.</p>	<p>acadêmico. Precisamos de uma revisão curricular e entender que talvez o aluno não precise desse ferramental todo para ser um sujeito de sucesso no futuro, a fim de que a gente tenha mais espaço dentro da nossa grade curricular, para trabalhar uma variabilidade maior ainda de ações rumo à formação humana de excelência, que é o que a gente quer também.</p>
---	---	---	---	---	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Aqui vale ressaltar todo o esforço em analisar cada uma das cinco entrevistas, a partir do contexto e função em que cada uma está inserida. As iniciativas e os momentos apresentados ajudam a compreender ainda mais o papel de cada professor e demais funcionários do colégio sempre em vista da formação para o humano e o social. Propor tais caminhos, muitas vezes, demandam esforço, determinação e persistência, visto que os desafios fazem parte desse processo. Destaca-se que as extrações apresentadas do quadro anterior foram aproximadas diretamente com os conteúdos advindos dos questionários aplicados aos professores. Essa aproximação revela-se imprescindível para se compreender o alinhamento de toda a equipe das duas séries analisadas. Para que tal processo seja claro e efetivo, verifica-se a sistematização dos conteúdos obtidos através das entrevistas e questionários a partir de palavras e frases, sempre tendo como referência o nosso problema de pesquisa.

Segundo Moraes (1999), a natureza das unidades de análise necessita ser definida pelo pesquisador e pode ser constituída de palavras ou frases. Essas deram aos respondentes a oportunidade de se manifestarem livremente, aparecendo algumas vezes em tópicos, outras em um texto. Nessa etapa, cada uma das respostas, tanto das entrevistas quanto dos questionários, foram por categorizadas aqui conforme a sua relevância. Para tal categorização, foram levados em consideração os conceitos apresentados e trabalhados no referencial teórico desta pesquisa. Posteriormente tais categorias serão resumidas, inicialmente em parágrafos, com o intuito de apresentar as ênfases existentes em de cada uma delas.

Como apresentado no referencial teórico, o protagonismo dos alunos pressupõe uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania. Deve se levar em conta que o desenvolvimento permanente faz parte da condição de sujeito, sem perder de vista que a pessoa é uma realidade em processo, imersa em seu tempo, no seu cotidiano e na história, pré-requisito para o desempenho autônomo na sociedade.

Atrelado ao conceito do protagonismo, o mais destacado nas entrevistas e questionários é o voluntariado, o qual se pode definir como uma possibilidade de

se colocar em prática tal protagonismo, tendo sido considerado o mais importante por praticamente todos os entrevistados, pois faz o aluno se colocar no lugar do outro, o faz querer fazer algo pelo amigo ao lado ou pelos mais necessitados. Os alunos passam a ter contato com as crianças que não têm condições de estudar e de alguma forma se propõem a serem os instrutores destas. Tal atividade é acompanhada pelos agentes de formação cristã e orientadores educacionais das turmas envolvidas. Esse projeto, desenvolvido durante o ano, faz com que os discentes lidem com várias outras iniciativas, desenvolvendo a formação humana e social. Em quase todos os casos, os alunos se identificam de tal modo que, ao perceberem, já estão envolvidos totalmente com o projeto, e não se limitam a atuar durante o tempo em que estão na escola.

Com base neste projeto, surge o aluno protagonista como fonte de atuação, do qual parte a iniciativa, como foco de liberdade, cuja ação se pauta em uma decisão consciente e de compromisso, na medida em que o jovem responde por seus atos. No protagonismo educacional, a participação do aluno deve ser uma iniciativa legítima e não simbólica, onde são criadas oportunidades para que o estudante promova a construção de sua identidade. Esse processo pressupõe para o aluno uma relação dinâmica entre formação, conhecimento, participação, responsabilização e criatividade como mecanismo de fortalecimento da perspectiva de educar para a cidadania. Esse processo minimiza a passividade educacional que, através da práxis, não permite a mera transmissão de informações, mas implica diretamente a construção ativista dos saberes. Quando Freire define ativismo como ação prática transformadora, é para que o professor tome atitudes e reflita sobre a construção de si perante a sociedade.

Todo esse processo inicial é visto como positivo, visto fazer com que os alunos sejam melhores e aprendam a lidar com as situações rotineiras do dia a dia. Com base nessas respostas das pesquisas e dos questionários e na concepção de protagonismo do Perrenoud, pode-se perceber que, ao mesmo tempo em que é preciso pessoas protagonistas que buscam aprender por curiosidade e vontade própria, é preciso escolas e sistemas educacionais que ofereçam oportunidades às pessoas de desenvolverem essa capacidade protagonista. Esse aspecto é ressaltado pelos entrevistados de maneira incisiva, como um desejo de fato da escola e dos profissionais.

5.4 SISTEMATIZAÇÃO DO CONTEÚDO

O âmago central deste trabalho funda-se pela compreensão dos elementos de formação humana e social utilizados pela escola investigada com relação à proposta de formação integral que caracteriza a atuação proposta pela Rede em que a instituição está inserida. Assim, busca-se responder à pergunta-problema: que elementos têm pautado a formação humana social na escola pesquisada de forma que os alunos se tornem protagonistas do processo de intervenção social? Currículo, práxis, autonomia e protagonismo social são conceitos que contribuem com o fato de que o mais importante nesta formação é a integralidade do ser e o pensar de cada indivíduo no mundo.

Ao se abordar a educação para um desenvolvimento humano-social, trata-se de tentar fazer com que o indivíduo perceba a importância do contexto social. Contudo, o educador precisa ser consciente da realidade que o cerca, promovendo uma melhoria para o ensino e o domínio no contexto educacional, ressignificando a sua prática pedagógica, ou seja, desenvolver, na prática, a compreensão da realidade evidenciada no meio social. Quando as vivências estão inseridas no processo de ensino aprendizagem, o aluno se desenvolve com maior sucesso, pois o seu contexto tem relevância para a sua vida, estabelecendo metas que possibilitem o conhecimento e a reflexão sobre a realidade. Assim, é na práxis e pela práxis que o homem enquanto ser social transforma seu meio e se autotransforma, recria-se, ou seja, na luta pela sobrevivência, o homem transforma suas condições sociais da vida que é, simultaneamente, criação coletiva de si mesmo.

Como apresentado no referencial teórico deste projeto, a partir dos quatro conceitos e autores utilizados, deve-se ter em mente que a educação para o desenvolvimento social e humano está vinculada à necessidade de formar um sujeito que compreenda as transformações sociais, com uma dinâmica de formação humana, sendo capaz de dar significado ao aprendizado e compreender o conhecimento que está subdividido e, ao mesmo tempo, agregado às transformações sociais.

5.4.1 Elaboração das categorias de análise

Como se pode inferir, a partir do estado da arte sobre as pesquisas na área de formação humana e social, as quais têm crescido ultimamente e servem de justificativa para a relevância desta pesquisa. Desse modo, buscando responder ao problema e alcançar os objetivos ao qual este trabalho se propôs, os dados coletados previamente foram analisados por meio da análise categorial que, conforme Bardin (2009), consiste no desmembramento do texto em categoriais agrupadas analogicamente. A opção pela análise categorial se respalda no fato de ser a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças através de dados qualitativos. Portanto, a interpretação dos dados se deu pelo método de análise de conteúdo.

O processo de formação das categorias se concretizou da forma preconizada por Bardin (2009). Após a seleção do material e a leitura flutuante, a exploração foi realizada por intermédio da codificação. Essa ocorreu em virtude da repetição das palavras nas entrevistas, constituindo-se em unidades de registro, para que fosse efetuada a categorização progressiva. O processo teve início com a descrição das categorias iniciais, as quais se configuram como as primeiras impressões acerca da realidade organizacional apresentada a partir das entrevistas. Resultaram do processo de codificação das entrevistas e dos questionários transcritos de um total de quinze subcategorias. Cada uma constitui-se de trechos selecionados das assertivas dos dois grupos respondidos, além de contar com o respaldo do referencial teórico deste trabalho. Convém ressaltar que não existem regras tanto para a nomeação das categorias e subcategorias quanto para a determinação dos seus números.

Quadro 5: Categorias iniciais
1- Formação humana
2- Individualismo/egoísmo
3- Valores cristãos e inicianos
4- Responsabilidade socioambiental
5- Pessoas comprometidas e motivadas

6- Ética
7- Ausência de espaços
8- Baixo número de profissionais qualificados
9- Trabalho em Rede
10- Realidade social favorável
11- Demandas acadêmicas/curriculares
12- Desenvolvimento acadêmico externo
13 - Operacionalização dos projetos
14- Pouca divulgação ou baixa percepção dos trabalhos formativos desenvolvidos no colégio
15- Pouco comprometimento familiar com a formação humana

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir desta etapa, para classificar as unidades de análise identificadas e organizadas na etapa de sistematização, foi empregado o critério semântico. Moraes (1999) argumenta que a classificação pode ser feita por semelhança ou analogia com critérios previamente estabelecidos no processo. A categorização reside num procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo.

As categorias resultantes da primeira etapa de classificação (iniciais) são denominadas ao longo deste trabalho como subcategorias e as categorias mais amplas (finais) como categorias. Foram criadas, inicialmente, 15 subcategorias, divididas em três grandes grupos de categorias, na intenção de, posteriormente, facilitar a etapa de análise. Estes três grupos são: a) pedagógicos/institucionais, que contempla as subcategorias com fatores de responsabilidade da instituição; b) pessoais/profissionais, referente às subcategorias com fatores de responsabilidade de todos os atores da instituição (funcionários, pais e alunos) de ensino; c) fator transversal para comportar algumas poucas respostas que incluem elementos que, embora relacionados com a instituição ou com os estudantes, foram colocados de maneira ampla pelos respondentes ou entrevistados sem atribuição específica de responsabilidade.

Essas categorias e subcategorias levaram em consideração os aspectos apresentados no referencial teórico desta pesquisa. A intenção é indicar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização dessa categorização possibilita contribuir com a organização e a análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para as rupturas sociais.

Para tal, no quadro 6, é apresentada uma síntese das categorias e subcategorias estabelecidas com as respectivas descrições. Algumas subcategorias podem conter aspectos que se alternam entre positivos e negativos, a depender da atribuição feita pelo respondente e entrevistado durante o questionário e a entrevista.

Quadro 6: Descrição das categorias e subcategorias identificadas e estabelecidas na etapa de categorização da análise de conteúdo		
Categoria	Subcategoria	Descrição
Pedagógicos/Institucionais	Formação humana	Proposta da instituição de uma sólida formação humana baseada nos ensinamentos cristãos e inicianos.
	Valores cristãos e inicianos	Desenvolvimento consistente, claro e objetivo dos valores cristãos e inicianos por parte de todos os envolvidos com a instituição de ensino.
	Ausência de espaços	Instituição centenária, cercada por uma área residencial e com um prédio tombado pelo Patrimônio Histórico Nacional, sem possibilidade de ampliação e com um grande número de alunos nos três turnos.
	Baixo número de profissionais qualificados	Poucos profissionais contratados especificamente para o desenvolvimento da formação humana através de atividades alheias à sala de aula. Ou ainda, poucos profissionais qualificados para a formação dos valores inicianos.
	Trabalho em Rede	Possibilidades de aumentar a capilaridade das ações educacionais, vantagens na troca de experiência entre os vários atores institucionais, potencializando o acúmulo

		de experiência e de conhecimento e aumentando a difusão dos valores humanos.
	Demandas acadêmicas/ curriculares	Alta concentração de conteúdos acadêmicos por parte do governo e da instituição de ensino, gerando mais preocupações com o viés acadêmico em detrimento a formação humana.
	Desenvolvimento acadêmico externo	Intensas cobranças externas com relação a resultados e aprovações satisfatórias em processos seletivos concorridos e a necessidade de entrega de um aluno “pronto” para a sociedade.
	Operacionalização dos projetos	Alta demanda na organização das atividades acadêmicas e formativas, devido ao pouco espaço, poucos profissionais e grande número de alunos. Ainda, burocratização de alguns processos de organização.
	Pouca divulgação ou baixa percepção dos trabalhos formativos desenvolvidos no colégio	Os profissionais e a comunidade externa demonstram não ter conhecimento claro e amplo dos projetos de formação humana desenvolvidos na escola, apresentando divulgações muito pontuais e específicas.
Pessoais/profissionais	Individualismo/ egoísmo	Características individualistas e egoístas por parte dos estudantes em face das necessidades e realidades sociais alheias.
	Responsabilidade socioambiental	Necessidade no desenvolvimento de uma formação social e ambiental consciente, diante das realidades atuais.
	Pessoas comprometidas e motivadas	Grupo de profissionais e algumas famílias comprometidas com as causas da rede jesuíta de educação.
	Ética	Funcionários éticos e preocupados com a formação e o desenvolvimento do caráter ético na vida dos alunos.
	Pouco comprometimento familiar com a	Grande número de famílias preocupadas apenas com a formação acadêmica e pouca valorização do trabalho humano e social, muitas vezes críticas a tais

	formação humana	iniciativas da escola.
Transversal	Realidade social favorável	Realidade social e financeira favorável, tanto por parte das famílias, quanto da instituição, favorecendo o desenvolvimento de várias iniciativas sociais.

Fonte: Elaborado pelo autor

5.4.2 Síntese dos dados e os elementos que pautam a formação

Até aqui é possível observar que um bom número dos projetos desenvolvido exige uma formação e acompanhamento em sala de aula, pois boa parte deles acontece no contraturno, sem a presença dos professores. Essas orientações em sala favorecem a preparação do aluno para que seja desenvolvido o conceito de protagonismo que, como já afirmado, necessita que o professor organize e dirija situações de ensino aprendizagem, deixando de organizar apenas o livro didático ou conteúdo programático, fazendo suas adaptações de uma forma contextualizada com a realidade dos indivíduos. Ao desenvolver o social e o emocional desenvolve-se também a parte cognitiva do aluno, visto que este aprende a pensar e a se desenvolver emocionalmente. Esses projetos propiciam ao aluno desenvolver uma relação com o mundo e amadurecer, passando a olhar os acontecimentos cotidianos no interior e no exterior da escola.

Assim, o protagonismo do aluno se fundamenta na construção dos saberes de seu processo educativo, esse posicionamento está pautado na construção teórica do pensador Paulo Freire sob o conceito de práxis educacional como desenvolvido no referencial teórico dessa pesquisa. Esse conceito educacional deve favorecer o aluno sujeito de suas ações e buscador do ato de transformação por meio da educação. E um dos papéis de destaque do professor foi e sempre será, para Paulo Freire, o mediador entre as virtudes e a construção do ser humano capaz de ser atuante na sociedade.

A escola tem fornecido formação em contraturno e até mesmo aos finais de semana e isso acaba contribuindo muito para o desenvolvimento de cada um dos alunos. Durante essas ações, ocorre um maior entrosamento entre as turmas.

Com isso, os alunos acabam se conhecendo melhor, o que favorece o desenvolvimento das relações interpessoais. Também fica perceptível um contato efetivo entre alunos e professores, o que faz com que o ensino se desenvolva de maneira mais efetiva, já que esses sujeitos se tornam mais próximos e cooperativos.

Outro ponto que merece relevo são as monitorias, que seriam semelhantes às desenvolvidas em universidades, no entanto, com um adicional. Segundo a descrição da entrevistada 4, a atividade desenvolvida no colégio tem um caráter mais individual, íntimo, já que um aluno resolve, por iniciativa própria, acompanhar e ajudar os estudos de outro que esteja com dificuldades, sejam essas relacionadas à organização ou a outros aspectos.

Outra ação destacada são as eleições de representantes de classe e para o grêmio estudantil. De acordo com a mesma entrevistada, tais atividades visam desenvolver nos alunos noções e lições sobre representação, extremamente válidas úteis para o desenvolvimento de um cidadão consciente, em termos políticos. Considerando o conturbado contexto político atual, compreende uma ação relevante a ser desenvolvida desde as séries iniciais. Nesse projeto de liderança, para a entrevistada 2, percebe-se a mudança de postura dos alunos dentro da sala de aula, na fala e nas atitudes do cotidiano.

O projeto aborda questões pessoais, sociais e acadêmicas, levando o aluno a perceber o quanto é importante estudar e analisar as matérias dadas, por exemplo. Resta evidente para todas as entrevistadas que, quando os alunos trabalham com projetos sociais, tornam-se mais autônomos e acabam desenvolvendo trabalhos em parceria com a instituição escolar.

Além dessas, são citadas uma infinidade de outras atividades oferecidas pela escola, com o intuito de favorecer o desenvolvimento humano e social. Aparecem durante as entrevistas, com explicações menores: viagens com diferentes destinos e finalidades; o Encontro de Jovens Inacianos, um espaço para discussão entre os alunos da escola; o Serviço de Orientação Educacional (SOE); palestras com ex-alunos; os chamados Dias de Formação, mais um espaço para discussões, as quais irão depender dos objetivos da série na qual a atividade será desenvolvida etc.

Esses planejamentos ocorrem durante o trimestre a fim de fazer intervenções quando necessário e mostrar aos alunos como ajudar a turma a enfrentar algum medo ou problema. Esses grupos de lideranças são um apoio também para a direção e a coordenação, pois trazem todas as preocupações e acontecimentos para que seja discutida a melhor forma de solucionar o problema.

Quanto aos obstáculos citados pelas entrevistadas em desenvolver tal programa educacional, alguns fenômenos esperados aparecem. Os problemas em relação à infraestrutura evidenciam-se através da citação, por três entrevistadas, da dificuldade relacionada a expressiva quantidade de alunos. Dado o programa diferenciado seguido pelo Colégio Santo Inácio, isso se agrava já que, por exemplo, não há condições para disponibilizar vagas para todos os alunos que se inscrevem nos projetos, além, obviamente, da impossibilidade de oferecer o acompanhamento necessário a todos.

Na fala de 3 das entrevistadas, isso se revelou como o grande desafio, em virtude disso, muitos trabalhos precisam ser oferecidos no contraturno ou em quantidade reduzida de alunos envolvidos. Além disto, há uma menção a dificuldade relativa para adquirir espaços que possam ser utilizados como um “quartel-general” das atividades extraclasse desenvolvidas na escola. Segundo a entrevistada 2, tais espaços seriam essenciais para o gerenciamento das atividades, apesar do Santo Inácio ser uma escola grande, há dificuldade para consegui-los, as quais são agravadas pelo fato de trabalharem no contraturno e pela grande quantidade de alunos.

Relativo ainda a esse tema, a ausência de um espaço de referência para os trabalhos atualmente é suprida pela sala da Formação Cristã, que não é ideal para a eficácia das ações devido a sua localização, pois distante da circulação comum dos alunos. O ideal seria a criação de um espaço único, distinto e próximo aos alunos para este fim.

Outro fator desafiador consiste na conscientização dos pais quanto às visitas e/ou saídas de campo ou outros trabalhos desenvolvidos pelo projeto Voluntariado. Isso se deve à realidade violenta em que a cidade do Rio de Janeiro se encontra. Uma solução seria atrair os pais para estes projetos, convidando alguns deles para participarem e acompanharem as saídas dos estudantes. Isso acontece também com as saídas culturais que, muitas vezes, ficam

comprometidas, pois os pais acreditam que os filhos não conseguem sair sem eles, alegam que não têm maturidade para irem a alguns lugares sem a presença dos genitores.

Além do campo físico, existem as dificuldades acadêmicas. Uma citada é quanto à adesão dos próprios professores a tais projetos. Ao discorrer a respeito de currículo, Arroyo (2013) expõe a atribuição do professor na atualidade, o qual, além de ensinar, exerce um papel fundamental na vida social dos alunos, ensina para a vida em sociedade e se preocupa com o desenvolvimento integral do indivíduo. Isso é fruto da inter-relação entre a escola, a sociedade e a cultura e, mais precisamente, da relação entre a escola e o protagonismo social. É válido destacar que os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares; a questão é o tipo de olhar com que eles foram e são vistos.

Assim, o papel do professor envolve a compreensão da função da escola, não só no aspecto de mediar conhecimento, mas também no preparo para a vida social, fazendo com que o estudante esteja preparado para o convívio em ambientes fora do seio familiar e saiba como se comportar e quais funções poder exercer. Ainda dentro das funções da escola, o docente deve saber como construir o currículo, articulado com as ansiedades e as necessidades escolares. Os mesmos precisam ter uma consciência de que o currículo possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas.

Como dito anteriormente, nas entrevistas, há carência não apenas de comentários pertinentes ao papel do professor dentro desse processo, assim como sobre as maneiras como eles são introduzidos neste sistema. A entrevistada 5 cita o desafio de conseguir a adesão do grupo de professores às ideias sugeridas. Quanto a esse aspecto, um questionamento permanece: como os professores são selecionados para a equipe da escola? Há uma seleção na qual já são avaliados os possíveis perfis que se encaixem nestes projetos? Ou há algum tipo de formação acadêmica. É de extrema importância ter essas perguntas sempre presentes. Será que os gestores, ao demandarem a contratação de novos profissionais, apresentam claramente o perfil da vaga a ser preenchida?

Isto além de não parecer muito fácil, compreende uma falha da formação de professores. Encontrar profissionais que, como a entrevistada 5 relata, consigam deixar provas e notas de lado como método de avaliação, até porque essa ainda é, infelizmente, a maneira predominante adotada nos sistemas de ensino. Assim, um professor que queira implantar outra técnica enfrentará, muito provavelmente, diversos problemas para conseguir se inserir no mercado de trabalho, o que é desestimulante na tentativa de adotar métodos distintos.

Por último, e muito longe de ser menos importante, são lembrados os problemas no relacionamento com os pais. Algumas das entrevistadas mencionam esse fator como uma das dificuldades, a impossibilidade que os pais têm de lidarem com um sistema de ensino diferenciado. Pode-se ver isso através do depoimento da entrevistada 2, que relata a reação imediata dos pais com relação à retirada do uso do livro didático em sala de aula, proposta que gerou muita discussão e explicação até que fosse aceita plenamente.

Isto também acaba se relacionando com a atitude de muitos pais, que parecem confundir os valores da educação. Em muitos exemplos, a escola acaba sendo utilizada como um “depósito”, onde os pais deixam a criança enquanto vão trabalhar e querem que ela volte para casa com os conteúdos trabalhados e assimilados. Problema semelhante é reportado pela entrevistada 1, que afirma ter de perguntar, às vezes, se os pais querem que o filho realmente aprenda ou se quer apenas que ele tenha o selo da escola.

Outra percepção obtida refere-se à integração família-escola. Algumas iniciativas fazem com que a escola tenha uma relação aproximada com as famílias, pois existe uma preocupação com a formação desses alunos que vai além do ensinar os conteúdos, preparando-os para a vida. Outro aspecto percebido é que os discentes desejam que a família participe junto a eles na escola, nos projetos e na comunidade escolar.

Aqui poder-se-ia apontar a sétima competência de Perrenoud (2002), a qual defende que os pais devem ser informados e envolvidos, pois fazem parte desta comunidade, e a execução de uma educação transformadora torna-se mais eficiente quando começa na própria família do estudante. O comprometimento da família revela-se um inegável aliado da construção do conhecimento dos alunos.

É indiscutível que a oferta deste programa de ensino mostra-se muito promissora e caso seja realmente colocada em prática, com o devido alcance das metas pretendidas, apresenta-se como um fator distintivo da qualidade da educação. Apesar de todas as dificuldades arroladas, é muito bom verificar também o entusiasmo de todas as entrevistadas em relação ao ensino. Fica evidente que, pelo menos neste grupo entrevistado, todos acreditam que essa metodologia funciona e se dedicam para que isto aconteça.

Todos esses aspectos relatados pelas entrevistadas faz pensar no grande papel que a escola tem, ainda mais nesta sociedade marcada pelo individualismo, preconceito e segregações. Os alunos necessitam de orientação, de limites, de frustrações e é, na instituição de ensino, que, muitas vezes, eles encontrarão alguém para nortear a sua vida. Em face de tantos desafios, os gestores não podem ficar parados. Como forma de superá-los, tem-se utilizado muito da assessoria cultural, colocando o aluno de frente com as suas responsabilidades ou o seu envolvimento direto na tomada de algumas decisões. Sem sombra de dúvida, o diálogo tem sido uma das principais formas de superar todos esses desafios.

Diante do exposto, mais uma vez, as questões que podem levar a (re)pensar a formação inicial dos estudantes, valorizando os processos de humanização a partir de uma prática humanizadora, que busque despertar, em cada um deles, uma postura diferenciada, em que os laços afetivos sejam robustecidos e valorizados no processo de ensino-aprendizagem se fazem urgentes e necessários. “[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica” (Morin, 2001, p. 20). Portanto, o principal papel do educador consiste em resgatar a esperança na educação, no ensino, nos educandos e em si mesmo, a começar pela humanização das práticas pedagógicas e das políticas de formação humana e social.

Nesta subseção, durante a análise das entrevistas e dos questionários, foi possível notar algumas aproximações significativas entre os resultados das duas ferramentas utilizadas. Alguns pontos chamam a atenção e são abordados pelos dois grupos, tais como: a caracterização da escola como uma instituição de qualidade; com uma estrutura ampla, complexa e densa; os altos níveis

socioeconômicos dos alunos atendidos; os recursos didáticos disponíveis e propostos pelos professores e coordenadores; a proposta pedagógica da Rede Jesuíta de Educação e as propostas adotadas pela própria escola, em vista de uma formação de excelência acadêmica e humana. Ainda, salienta-se a pouca aproximação das famílias com a escola no que diz respeito ao trabalho da formação humana, o que se chama de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, visando à formação do discente como um todo. Esses dados são apresentados pelos professores e coordenadores como os mais significativos e essenciais para o desenvolvimento da formação humana e social dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTO DAS INTERVENÇÕES POSSÍVEIS

Após o levantamento, coleta, análise de dados e conclusões, pretende-se, como entrega final, apresentar uma síntese dos elementos da formação voltada para o âmbito humano e social, a partir do Colégio Santo Inácio. Apresentar-se-á a realidade da formação nas duas séries pesquisadas, o que tem sido feito de fato, o que se percebe e o que se espera. Partir-se-á da análise das duas séries que integram o campo empírico desse estudo, porém a forma de apresentação das análises pretende permitir que a compreensão e as possibilidades advindas da realidade observada sejam ampliadas para o trabalho em toda a Educação Básica.

Após a análise desses dados, será possível o desenvolvimento de atividades que incentivem a participação nas questões sociais e que estejam articuladas com a transformação da sociedade. Essas propostas poderão ser construídas e adotadas pelos professores, coordenadores e equipe de formação cristã. As atividades e/ou análises construídas pelas escolas podem assumir as seguintes configurações:

- 1) elaboração de indicadores para uma avaliação institucional que compreenda a formação socioemocional em desenvolvimento pela instituição;
- 2) atividades sistemáticas voltadas à formação docente;
- 3) reestruturação das práticas a fim de compreender de maneira integral e interdisciplinar o trabalho de formação socioemocional desenvolvido pelo colégio.

A própria produção deste trabalho já se configura como uma intervenção, tendo em vista que pode auxiliar na elaboração de indicadores para a avaliação da instituição, logo, os gestores do Colégio Santo Inácio poderão, futuramente, utilizar a presente pesquisa como indicador avaliativo do projeto educacional que tentam executar. Considerando isso, podem implantar medidas visando melhorar ainda mais o desenvolvimento do referido projeto.

Um aspecto muito recorrente no material obtido com a pesquisa se refere à dificuldade dos docentes de lidarem com a carga gerada pelo currículo. Neste sentido, a quantidade de tempo e a energia gasta na formação baseada no currículo impediriam o aprofundamento da formação voltada para o social e humano. Para Miguel Arroyo (2013), o currículo abarca mais do que o conjunto de práticas que acontece na escola. Assim, é necessário um estudo apurado sobre as melhores maneiras de alterar as metodologias e práticas pedagógicas que ainda são observadas nas escolas e na relação social entre professor e aluno.

Os currículos não devem ser conteúdos prontos a serem passados aos estudantes, pois devem ser vistos como construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. Eles não devem tratar apenas dos processos de transmissão de conhecimentos e conteúdos, visto que devem ter um caráter político e histórico, além de constituírem uma relação social no sentido de que a produção de conhecimento presente nele se realize por meio de uma relação entre as pessoas.

Essa é uma questão um tanto complexa já que sugerir uma intervenção neste sentido, a qual, muito provavelmente, basear-se-ia numa possível diminuição da quantidade de conteúdo curricular, poderia ir de encontro a dispositivos legais desenvolvidos para a educação, gerando problemas para o colégio. Contudo, mesmo sendo uma questão recorrente, compreende uma questão muito aguda para que se tente uma possível intervenção.

Além disso, uma possível intervenção no currículo também poderia afetar o cumprimento das demandas que se espera do colégio. Essa é outra questão que surge através dos questionários, tendo em vista que os profissionais do Colégio Santo Inácio citam a cobrança em relação a resultados e a aprovações em processos seletivos, assim como em relação à formação de um indivíduo pleno para o funcionamento da sociedade. Realmente a cobrança excessiva, que pode ser especialmente sentida nas instituições de ensino particulares, atrapalha o desenvolvimento de um projeto de formação social e humana, como o colocado em prática no Colégio Santo Inácio.

Diante do exposto, como se pode sugerir uma intervenção? Neste caso em questão, deve-se aproximar da práxis educativa freiriana como uma reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O embate dialético entre ação-reflexão presente nesse método favorece a uma mudança da consciência humana da estrutura social e a uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada. A práxis é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora. Pode-se observar que todo o processo da práxis educacional reside em uma construção dialética, entre a função do professor e do aluno. Trata-se de uma troca para a constituição da consciência, desenvolvida através do constante questionamento da realidade. Infere-se, portanto, que o professor não só ensina, mas pelo modelo dialético, o aluno aprende criticamente. Aqui também o professor aprende ao ensinar, tornando-se, assim, sujeito do processo em que ambos, aluno e professor, crescem juntos e no qual os “argumentos de autoridade” já não valem.

Em relação à equipe de profissionais, tornou-se perceptível, através dos dados levantados, a existência de uma escassez na contratação de profissionais qualificados para desenvolverem atividades de formação social e humana, o que acaba os sobrecarregando de trabalho. No entanto, este é um estudo de caráter exploratório que busca compreender se os princípios norteadores da formação humana estão integrados ao processo de formação acadêmica do educador no curso de Pedagogia. O trabalho partiu da premissa de que as ações formativas implementadas em certos centros de formação pedagógica não priorizam aspectos de humanização do ser humano em seu processo de desenvolvimento. Em virtude disso, poder-se-ia estender o sugerido anteriormente para os alunos e para os outros profissionais da instituição. O colégio poderia promover algum tipo de formação, coordenada por esses profissionais qualificados para a formação social e humana, para os outros agentes pertencentes ao quadro escolar. Isto, além de ajudar a aliviar a carga sobre os poucos funcionários qualificados, promoveria o desenvolvimento profissional dos outros funcionários da escola.

Neste contexto, tais ações de formação ainda contribuiriam com outro fator que mereceu atenção: a falta de integração entre os agentes inseridos no colégio. Estas ações de formação ajudariam os funcionários a se aproximarem e acompanharem o que os outros fazem. De acordo com algumas respostas,

obtidas através dos questionários, ao que tudo indica, atualmente, esta integração, que deveria ocorrer já que o processo de formação é responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos com a escola, não ocorre como deveria. Nesse caso, Arroyo classifica como sujeitos sociais da educação aqueles que estão envolvidos no processo de educar.

Tal discussão alcançaria o que é discutido por Gomes (2016) em sua pesquisa, como visto no estado da arte desta dissertação. Essa procurou identificar os desafios enfrentados pelos docentes em exercício na sociedade contemporânea, marcada pela liquidez, aceleração, individualidades, isolamento, competição, compressão e fluidez do conhecimento. Tais fatores requerem profissionais ativos, reflexivos e críticos, capazes de intervir e atuar de forma relevante na sociedade, nos seus contextos mais particulares e locais ao exercerem com afinco a docência. Portanto, tal iniciativa ajudaria os professores a terem uma melhor desenvoltura nesta “sociedade líquida”.

No decorrer da pesquisa, evidenciou-se que o Colégio Santo Inácio possui um bom projeto de desenvolvimento de uma formação voltada para o humano e o social. As iniciativas desenvolvidas pela equipe do colégio estão em sintonia para o desenvolvimento deste tipo de educação, e conseguem alcançar o seu objetivo. No entanto, foi possível identificar alguns pontos que se mostram como empecilhos para o pleno êxito do processo educacional desejado.

Considera-se o projeto desenvolvido no Santo Inácio satisfatório, apesar de algumas dificuldades identificadas, as quais suscitarão atenção na medida em que se tenta fornecer possíveis soluções para estas. Assim, esta pesquisa, indubitavelmente, contribuir para que o desenvolvimento do projeto educacional proposto pela escola seja bem-sucedido.

Alguns dos problemas que se pôde perceber através das manifestações obtidas pelos instrumentos utilizados são características estruturais da educação brasileira como um todo, ainda sem solução, embora provoque expressiva quantidade de discussões e ações levadas a cabo na tentativa de saná-los. Desse modo, cumpre dizer que não está no escopo desta pesquisa o apontamento de intervenções que ajudem a saná-los totalmente, considerando a produção acadêmica sobre ensino. No entanto, não se pode deixar de citá-los.

Um dos primeiros aspectos recorrentes que chamou a atenção nas entrevistas foi a citação das dificuldades relacionadas à infraestrutura. Primeiramente em relação à quantidade de alunos, menção feita por três entrevistadas, isso gera dificuldade para o desenvolvimento dos projetos, já que, segundo se coletou, pode-se inferir a falta de capacidade física na escola e de pessoal capacitado o suficiente para que todo o corpo discente seja contemplado pelas iniciativas extraclases. O colégio antigo se localiza em meio a uma zona residencial, cujo prédio é tombado como patrimônio histórico nacional. Todos esses pontos dificultam uma ampliação do espaço da escola. Assim, diversas dificuldades são impostas aos projetos, principalmente a falta de locais para que sejam executados. Mas será que de fato esses são problemas que não permitem a implantação de um currículo voltado para a formação humana e social? Muitas vezes, esses argumentos podem soar mais como uma desculpa para o não fazer, do que de fato um empecilho para realizar tal formação. Obviamente que com salas mais cheias e espaços limitados o processo fica mais complexo, mas não impossível.

Quanto à falta de espaço para o desenvolvimento da formação humana e social, pode-se colocar a título de sugestão que sejam preparados espaços fora do colégio, criando uma proposta de formação em vários outros espaços que a Rede Jesuíta de Educação já dispõe. No entanto, poderia trazer embaraços e problemas de outras ordens, muito provavelmente relacionados a custos que a escola teria de arcar para a implementação, além de aspectos referentes à logística, já que os alunos teriam de se deslocar para outros locais. No entanto, uma alternativa poderia ser utilizar ferramentas tecnológicas, fazendo com que essas atividades funcionassem em modalidade a distância. Esse sistema de ensino é demonstrado como uma boa saída para contornar o aspecto logístico em diversas ocasiões e se se levar em conta a facilidade do público jovem lidar com dispositivos tecnológicos, essa poderia ser uma saída viável. Isso serviria para ajudar a superar os problemas relacionados à falta de espaço ou pelo menos atenuá-los.

Quanto à significativa quantidade de alunos, também não há como oferecer uma solução total para o problema, posto que não está colocada disputa alguma com o quantitativo de matrículas existente na escola. No entanto, em

relação à falta de pessoal para atender a grande demanda por parte dos alunos, pode-se propor que fosse desenvolvido algo parecido com a monitoria. Isto funcionaria da seguinte maneira: os alunos que frequentassem as iniciativas extraclases, após avaliações que os certificariam para tal atividade, tornar-se-iam tutores no desenvolvimento das mesmas. Assim, a capacidade de oferecimento dessas atividades aumentaria, junto com o número de alunos atendidos. Assim, além de cobrir um maior número de alunos, essa ação cooperaria com o desenvolvimento dos voluntários. É sabido que embora esta modalidade seja adotada no colégio, ainda o é de maneira muito tímida. Tal proposição não visa entrar em confronto com ressalvas jurídicas e administrativas porventura existentes, mas trabalhar absolutamente de acordo com esses preceitos e ancorada, sobretudo, nos princípios pedagógicos.

Outra questão bastante mencionada se relaciona aos alunos. Nas falas obtidas através das entrevistas, notou-se a existência de alguns percalços na relação formada entre professores e alunos. Desse modo, pôde-se identificar menções a atitudes individualistas ou egoístas por parte de alguns alunos que, inúmeras vezes, atrapalham o desenvolvimento do projeto educacional, principalmente nas atividades relacionadas a ações executadas em prol de pessoas carentes.

Através dos questionários, ficou nítido certo descontentamento dos professores em relação à participação das famílias dos alunos no processo de aprendizado, e isto pôde ser atestado através de várias outras situações inferidas pelo instrumento de pesquisa. Nota-se, por exemplo, como há problemas relativos à aceitação dos pais ao projeto de ensino diferenciado da escola, que, às vezes, cria situações difíceis para os docentes. A título de exemplo, pode-se citar o relato de uma das entrevistadas acerca da dificuldade de diminuir o uso do livro didático em sala devido justamente a difícil aceitação dos pais para com esse método.

Esse problema se liga a outro, ou seja, o fato da pouca informação disseminada pela instituição em relação à sua proposta de ensino. Uma possível solução neste sentido estaria mais a cargo dos gestores da escola, que deveriam buscar uma aproximação maior com os pais, lembrando mais uma vez Perrenoud, para que esses fiquem devidamente informados sobre do que se trata esse projeto de educação voltado para o social e humano. Isso poderia ser

realizado de diversas formas e com a utilização de diferentes estratégias, mas a melhor, sem dúvida, é através de conversas em reuniões sistemáticas organizadas pela escola, por exemplo, acompanhadas de uma tentativa de trazer os pais para o interior do processo, o que lhes possibilitaria compreenderem mais integralmente a proposição.

Isto poderia ajudar a resolver problemas relacionados a outros aspectos, ainda ligados aos pais. É possível observar isso, por exemplo, através das entrevistas em que uma das entrevistadas aborda a dificuldade de aceitação pelos pais de que os alunos participem de projetos de campo, como os desenvolvidos pelo Voluntariado. Trata-se, sobretudo, de um processo de conscientização dos pais que poderia ajudá-los a entender a importância de tais iniciativas, colaborando para sanar este problema. Além disto, seria uma ótima chance para trazer os pais para dentro do processo educacional, criando a possibilidade de também fazê-los participar, junto com os alunos e a equipe de profissionais do colégio.

Outro problema que poderia ser amenizado por intermédio da conscientização das famílias dos alunos se relaciona intrinsecamente com o discutido logo acima em relação a uma demanda por resultados palpáveis. Foi citado nos relatos como as famílias muitas vezes se interessam apenas pela formação acadêmica do aluno, o que faz com que deem pouco valor à formação humana e social, o que gera, inclusive, uma avalanche de críticas ao sistema de ensino.

Conforme antes mencionado, isso corresponde a um fator muito delicado de ser combatido, afinal de contas nossa sociedade cada vez mais trabalha com essa lógica dos resultados visíveis, excluindo os que não se adequam a ela. Sob essa premissa, nenhum pai quer ver o filho ser excluído e, portanto, cobrará tais resultados da instituição de ensino. No entanto, através de um processo amplo divulgação sobre todo o processo de formação social e humana, isto geraria a maior conscientização por parte dos pais, as críticas diminuiriam gradativamente, propiciando a compreensão desses acerca das vantagens deste tipo de formação.

Este ponto toca, assim como outros abordados aqui, na pesquisa desenvolvida por Figueiredo (2014), analisada no estado da arte deste trabalho, a qual traz discussões concernentes às inovações curriculares e suas novas

maneiras de operar na escola. Ressalta alguns aspectos das políticas educacionais, como a questão do tempo e o ritmo escolar e o que se relaciona com a qualidade desse tempo. A aludida tese apresenta conclusões quanto aos aspectos das práticas escolares que precisam ser mais observados como: a questão da participação dos pais na vida escolar; o trabalho coletivo efetivo; a formação dos professores; e a compreensão dos princípios e da concepção de educação das políticas (planejamento, metodologia e avaliação) por parte da comunidade escolar, essas que certamente emperram a efetivação das políticas no âmbito escolar.

Pôde-se perceber que a mesma falta de informação sobre o projeto da escola que atinge os pais, atinge uma boa parte dos funcionários da escola. Isso fica claro durante as entrevistas que muitos não sabem, sabem pouco ou não demonstram muita segurança ao explicar o projeto educacional da escola e as ações desenvolvidas por ele. Isto sinaliza com a falta de uma melhor inserção do professor e dos demais funcionários neste sistema educacional e, em função disso, há um desinteresse por parte de alguns profissionais da escola na adesão a essa educação mais humana e social, citada em uma entrevista.

Em face disso, seria interessante sugerir ações que melhorassem a inserção do professor dentro desse sistema de ensino, além de outras que os mantivessem atualizados sobre as ações que ocorrem na escola. Isso poderia ser feito por meio de curso de formação, logo que o profissional fosse contratado para trabalhar na escola, além da manutenção de cursos e de reuniões que mantivessem a equipe profissional por dentro das ações da escola.

Ressalta-se que, segundo Freire, no processo pedagógico, teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática. Assim, teoria e prática são inseparáveis tornando-se, por meio de sua relação, práxis autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade. Logo, se os professores não estão bem informados sobre o programa da escola, o projeto de uma educação humana e social dificilmente poderá sair da teoria para a prática.

Diante dos problemas expostos, a nossa tarefa de educadores para a formação humana, continua a mesma: conscientizar, desalienar, desfeticizar. O

fetichismo transforma as relações humanas em fenômenos estáticos como se fossem impossíveis de serem modificados. Deve-se continuar educando para outros mundos possíveis, ou seja, educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia. Educar para outros mundos possíveis é educar para a qualidade humana para “além do capital”, como preconizado por István Mészáros (2005) na abertura da quarta edição do Fórum Mundial de Educação, em Porto Alegre, em janeiro de 2005. Educar para outros mundos possíveis é também educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma educação para a sustentabilidade, para a formação do todo.

Não se pode mudar o mundo para melhor sem mudar as pessoas: mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados. Mudar o mundo para melhor depende de todos: é preciso que cada um tome consciência e se organize. Educar para outros mundos possíveis é educar para superar a lógica desumanizadora do capital que tem no individualismo e no lucro seus fundamentos, é educar para transformar radicalmente o modelo econômico e a político atual para que haja justiça social e ambiental. (GADOTTI, 2008).

Assim, inspirado pela necessidade de um novo modelo educacional capaz de responder às demandas da sociedade atual, este trabalho buscou analisar como o plano educacional voltado para uma formação mais humana e social proposto pelas escolas jesuítas é desenvolvido. Para isso, voltou-se especificamente no Colégio Santo Inácio, campo empírico no qual foram desenvolvidas as atividades apresentadas aqui.

Para executar tal tarefa, foi apresentado, como ponto de partida, o estado da arte relacionado ao tema aqui pesquisado. Através disso, buscou-se demonstrar o quanto o interesse pela formação voltada para o humano e social tem aumentado nas instituições de Ensino Superior, principalmente nos programas de pós-graduação espalhados pelo país. Isto justificou o desenvolvimento dessa pesquisa, assim como ajudou a encontrar alguns outros trabalhos com temática aproximada, que acabaram se mostrando úteis durante o desenvolvimento das análises empreendidas aqui.

Em seguida, foi abordado o referencial teórico seguido pelo trabalho. Assim, foram apresentados os quatro conceitos principais utilizados: Currículo,

Práxis Educacional, Autonomia e Protagonismo Social. Seguindo tais definições, buscou-se enxergar como o seu desenvolvimento e a sua implementação surgem durante a análise do material levantado através da análise dos documentos do CSI, das entrevistas e questionários aplicados aos professores e coordenadores dos 6º e 9º anos da escola.

Na sequência, elaborou-se um detalhamento sobre a metodologia utilizada no trato dos dados usados no trabalho. Dessa maneira, tencionou-se deixar claro para o leitor o processo pelo qual as informações levantadas passaram, antes de sua interpretação e devida articulação e apresentação aqui, na forma deste texto. Então, finalmente foram trazidas e discutidas as reflexões e análises dos dados levantados, tendo sido mostrados os caminhos que levaram às conclusões alcançadas ao fim da pesquisa passo a passo. Logo, foram incorporadas as análises feitas sobre os documentos do CSI, as entrevistas e os questionários.

Em face do exposto, o trabalho levou a algumas induções. O Colégio Santo Inácio possui um bom plano de desenvolvimento de um projeto educacional voltado para a formação humana e social, com uma gama de atividades extraclasse, assim como atividades desenvolvidas dentro da sala de aula que se mostram no caminho certo para alcançar a formação de cidadãos aptos a responderem às demandas da sociedade atual. No entanto, o sistema, obviamente, não é perfeito, assim, foram identificados alguns pontos que se mostram como empecilhos para que o projeto educacional almejado pela instituição seja alcançado.

Assim, através da comparação e da análise das informações levantadas na análise dos documentos do CSI com as afirmações obtidas nas entrevistas e questionários aplicados aos professores e coordenadores das séries escolhidas, foi possível perceber algumas inconsistências. Apesar de haver uma grande quantidade de atividades que busca promover a formação social e humana, apoiada nos documentos oficiais da instituição, professores e coordenadores apontam uma série de pontos que dificulta o projeto educacional de ser plenamente desenvolvido.

Seguindo o objetivo deste trabalho, foram apresentadas, como último tópico do texto, algumas sugestões para combater os pontos não tão favoráveis listados no decorrer do desenvolvimento do trabalho. Para isso, foram

considerados todos os pontos levantados, desde os mais “fáceis” de serem combatidos, assim como os que não o são. Espera-se que, através disso, a pesquisa possa ter contribuído efetivamente para o desenvolvimento de práticas que melhorem o ensino da instituição.

Desse modo, o trabalho busca ressaltar a importância do desenvolvimento de projetos educacionais voltados para uma formação mais humana e social. Esse sistema de ensino, assim como qualquer outro, não se mostra perfeito. No entanto, os resultados mostrados por ele o colocam como uma alternativa válida se as necessidades da sociedade atual referentes à educação forem levadas em conta.

Convém lembrar que as possibilidades de pesquisa abrangendo o assunto e o Colégio Santo Inácio não se encerram aqui, pelo contrário. Outra intenção desta dissertação de mestrado é oferecer bases para que novas pesquisas sejam desenvolvidas, sejam rebatendo as afirmações colocadas aqui; adicionando novas informações, métodos, visões de mundo ou linhas teóricas; analisando a viabilidade de implementação das sugestões de intervenção apresentadas etc. Tais empreendimentos são imprescindíveis para os avanços na área educacional e da pesquisa como um todo, assim, espera-se tê-los fomentado com o presente trabalho.

Alguns pontos do trabalho poderiam ser melhor explorados ou melhor aprofundados, como, por exemplo, o envolvimento dos alunos nas pesquisas dos dados, os quais poderiam dar outras visões sobre o processo de formação humana e social do CSI. Mas para tal, demandaria mais tempo e reestruturação do projeto de pesquisa. Este trabalho não está completo e, portanto, poderá ser retomado pelo pesquisador num futuro estudo. Até aqui, a proposta inicial foi atendida.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, M.B.; SILVA, S.F.K. **O pensamento pedagógico e a construção da escola**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

AQUINO, Julio. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo, Summus, 1996 a.

ARAÚJO, Cidália et al. **Estudo de caso**. 2008. Disponível em http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf. Acesso em: 10/07/2017.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARRUPE, Pedro. **Nossos colégios, hoje e amanhã**. São Paulo: Loyola, Coleção Ignatiana, nº 16, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

BARROSO, J. **O estudo da autonomia da escola**: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

FERREIRA, N. S. As pesquisas denominadas "estado da arte". Revista: **Educação & Sociedade**, nº 79, p. 257-272. Unicamp/Campinas, 2002.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIS, M. L. S.; MOREIRA, K. H.; **Influência de Boaventura de Sousa Santos em pesquisas em Educação**. Revista Travessias- Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagem e Arte, V.1, n, 1, Unioeste/Paraná, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Trad. Beth Honorato. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidade da Pedagogia Jesuítica**. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

_____. **Pedagogia Inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada**. 2º Encontro de Diretores Acadêmicos de Colégios Jesuítas da América Latina. Quito, 2014. Disponível em: <http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2014/09/PedInacOrigemConfig18set14.pdf>. Acessado em: 12 de nov. de 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e modernidade: presente e futuro da escola**. In P. Ghiraldelli Jr Infância, Escola e Modernidade. Paraná: Editora da UFPR. 1997.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**. Petrópolis, Vozes, 1997.

_____. **Ética e infinito**. Lisboa, Edições 70, 1982.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **A Pedagogia Social: diálogos e fronteiras com a educação não-formal e educação sociocomunitária**. São Paulo: Unisal. 2014.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIRANDA, M. I. **Projeto de intervenção escolar para alunos com problemas de aprendizagem na alfabetização: construção, implementação e resultados**. 2005. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999, p. 7- 32.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A cabeça bem-feita**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A educação e a complexidade do ser e do saber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária:** O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

OTTO, Apel. **Estudos de moral moderna.** Petrópolis: Vozes, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. GATHER THURLER, Monica. **As competências para ensinar no século XXI** - formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre, ArtMed, 2002.

Pedagogia Inaciana. 7ª edição. São Paulo: Loyola, 2009. Coleção Documenta S.J.- 12.

Projeto Educativo Comum. Rede Jesuíta de Educação. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES FILHO, José. Anotações de palestras e seminários. Programa de Pós-Graduação em Administração. Curso de Mestrado em Administração. **Universidade Federal da Paraíba.** 2006.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração:** guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de casos. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **Educar por competências:** o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

_____. Subjetividade, cidadania e emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** Nº 32, p, 135-191, Junho, 1991.

SANTOS, R. J. **Antropologia para quem não vai ser antropólogo.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. "Currículo e identidade social: territórios contestados". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, Rômulo J. Práxis e Educação transformadora. In: **Práxis e formação humana**. MAIA, L. A.; SOARES, J. Rômulo; FRAGA, Regina. C. Q. (Orgs.). Fortaleza: EdUECE, 2012.

TOUGH, Paul. **Uma questão de caráter**. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE 1 – APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Apresentação do pesquisador

Ao cumprimentá-lo cordialmente, apresento-me como estudante do Curso de Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos – *Campus São Leopoldo*, na linha de pesquisa Gestão Educacional e Universitária, sob orientação da Professora Doutora Ana Cristina Ghisleni.

Meu estudo, intitulado *Um novo sujeito para o mundo: a educação jesuíta e os desafios da formação para o humano e o social*, está em fase de coleta de dados para elaboração do relatório final. A pesquisa tem como objetivo analisar o processo formativo dos alunos do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental, no que diz respeito à dimensão humana e social, voltada para uma formação da intervenção social. O grupo que participará da pesquisa será constituído por professores dessas duas séries do Colégio Santo Inácio-Rio. Teremos a participação de todos os professores destas séries bem como dos coordenadores e orientadores.

Nessa perspectiva e, na medida do possível, solicito a sua colaboração como integrante do grupo acima citado no que se refere a responder ao questionário agora apresentado. Antecipo agradecimentos por sua atenção e autorização para o acesso às respostas. Responsabilizar-me-ei pelos contatos diretos e por oferecer oportuno retorno dos resultados.

À disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

André Gan
Aluno - Mestrado Profissional
andre.gan@santoinacio-rio.com.br
(21)98398-5010

Ana Cristina Ghisleni
Orientadora
acghisleni@unisinos.br
(51)99141-9303

Rio de Janeiro, fevereiro de 2018.

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado/a Senhor/a,

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa "Um novo sujeito para o mundo: a educação jesuíta e os desafios da formação para o humano e o social", desenvolvido pelo mestrando André Ricardo Gan, sob a orientação da professora Dra. Ana Cristina Ghisleni, como requisito parcial ao seu Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. O mesmo tem como foco principal a análise do processo de formação dos alunos do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental, no que diz respeito à dimensão humana e social, voltada para uma formação da intervenção social.

Trata-se de uma pesquisa com viés qualitativo e quantitativo e que está em fase de produção dos instrumentos de pesquisa. Neste sentido, as informações fornecidas por Vossa Senhoria serão importantes para a construção dos instrumentos que serão utilizados na segunda fase da pesquisa – questionário e entrevistas.

Em função da importância de sua participação, justifica-se a realização de um questionário e/ou entrevista, cujo principal objetivo é o de auxiliar na compreensão de como o processo formativo nas dimensões humanas e sociais vem sendo desenvolvido no Colégio Santo Inácio.

De acordo com as normas vigentes, para registro da sua contribuição a este trabalho, das informações e dados fornecidos, solicito sua autorização para leitura, sistematização e análise de suas respostas. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação. Ressalto que o(a) senhor(a) poderá abandonar a pesquisa em qualquer momento, sem acarretar danos pessoais ou profissionais.

Da mesma forma, em atenção às normas de conduta ética na pesquisa com seres humanos, é minha obrigação informá-lo/a de possíveis riscos que podem decorrer desta pesquisa. Eles poderão se evidenciar no tempo e no desgaste dispendidos para a realização da(s) entrevista(s), na necessidade de esforços de memória para arrazoados históricos e políticos que se fizerem necessários e também na notabilização de eventuais discontinuidades e/ou incongruências presentes nas ações relatadas. O que vier a ser eventualmente constatado não será interpretado como falta institucional ou profissional. Portanto, as pessoas que eventualmente oferecerem informações não poderão ser responsabilizadas ou expostas de qualquer forma aos riscos de qualquer constrangimento pessoal ou profissional. Portanto, os riscos que a pesquisa pode apresentar são mínimos.

Assumo o compromisso de garantir total sigilo e preservar sua identidade pessoal como contribuinte da pesquisa, bem como zelar pela confidencialidade das informações que nesta condição me forem fornecidas. Coloco-me à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, através do telefone (21)98398-5010, ou endereço eletrônico andre.gan@santoinacio-rio.com.br.

Esse termo será assinado em duas vias, permanecendo uma via com o pesquisador e a outra com o participante da pesquisa.

AUTORIZAÇÃO

Av. Unisinos, 950 Caixa Postal 275 CEP 93022-000 São Leopoldo Rio Grande do Sul Brasil
Fone: (51) 3591-1198 ou ramal 2198 Fax: (51) 3590-8118 <http://www.unisinos.br>
.br

Frente ao exposto, eu, _____
RG _____ declaro
que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da
pesquisa e para a publicação dos resultados analíticos derivados de minhas respostas ao
questionário. Estou ciente de que receberei cópia do relatório (dissertação) e que as
informações fornecidas por mim, que não forem consideradas confidenciais, poderão ser
publicadas ao término deste estudo.

Local e data: _____, _____ de _____ de 201__.

Assinatura do participante

CEP – UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 19/03/2018

André Ricardo Gan
Pesquisador responsável

APÊNDICE 3 – CARTA DE ANUÊNCIA



Colégio Santo Inácio
- RIO DE JANEIRO



Rede Jesuíta de Educação

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO COLÉGIO SANTO INÁCIO

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Pe. PONCIANO PETRI, Reitor do Colégio Santo Inácio, declaro estar ciente de que ANDRÉ RICARDO GAN efetuará pesquisa intitulada "*Um novo sujeito para o mundo: a educação jesuíta e os desafios da formação para o humano e o social*", sob a orientação da professora Dra. Ana Cristina Ghisleni, como requisito parcial ao seu Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, no período entre março e outubro de 2018, com os seguintes objetivos:

- a) Analisar os documentos da Rede Jesuíta, as propostas curriculares e as abordagens, em sala de aula, de como o aluno pode desenvolver sua formação para a responsabilidade social;
- b) Identificar, através de entrevista, como a equipe pedagógica favorece a elaboração de um planejamento que engloba o propósito de uma formação humana e social;
- c) Compreender, através de questionário, como os professores do 6º ano e do 9º ano do Colégio Santo Inácio percebem e desenvolvem o processo da formação da autonomia e do protagonismo social;
- d) Oferecer indicadores de avaliação a partir do levantamento de dados que permitam compreender o processo de formação dos alunos na dimensão humana e social a partir do planejamento pedagógico.

Tratar-se-á de uma pesquisa com viés qualitativo e quantitativo e que está em fase de produção dos instrumentos de pesquisa. A mesma contará com a colaboração da equipe pedagógica e dos professores do 6º e do 9º anos do Ensino Fundamental II.

A contribuição dos participantes será voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. O pesquisador assegura ainda, que será garantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas.

Os procedimentos utilizados obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes, bem como da Instituição de Ensino.

Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Rio de Janeiro, 26 de fevereiro de 2018.

Pe. Ponciano Petri, SJ
Reitor do Colégio Santo Inácio - Rio

APÊNDICE 4 - PERGUNTAS APLICADAS DURANTE A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS COORDENADORES E ORIENTADORES

Perguntas aplicadas durante a entrevista semiestruturada com os coordenadores e orientadores.

- 1) Quais iniciativas voltadas para a formação humana e social você julga que o Colégio Santo Inácio tem oferecido?
- 2) Que espaços e momentos existem para a abordagem da formação humana e social em sua série, em seu segmento?
- 3) Quais os maiores desafios para uma formação humana e social na realidade do Colégio Santo Inácio? Que possibilidades você percebe para que isso seja superado?

APÊNDICE 5 - QUESTIONÁRIO APLICADO POR MEIO ELETRÔNICO AOS PROFESSORES DO 6º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Questionário aplicado por meio eletrônico aos professores do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental

- 1) Em qual série atualmente você trabalha no CSI?
- 2) Há quantos anos você trabalha no CSI?
- 3) De um a cinco, sendo cinco a avaliação mais satisfatória, como você percebe o envolvimento de toda a escola na formação humana e social?
- 4) As suas aulas são planejadas, levando em consideração a formação humana e social? Se sim, dê, no máximo, três exemplos de como essa formação é considerada em suas aulas?
- 5) Dê, no máximo, três exemplos de como as aprendizagens esperadas apresentadas em 2017 têm contribuído para a formação humana e social?
- 6) De um a cinco, sendo cinco a nota mais alta, como você avalia a clareza como a formação humana e social é apresentada pela escola?
- 7) Você se sente participante dessa formação humana e social? Se sim, dê no máximo três exemplos dessa participação.
- 8) Nos seus planos de ensino, são desenvolvidos projetos que priorizam temas de interesse social? Se sim, cite três dos mais atuais.
- 9) A sua série se articula com outros setores sociais para desenvolver ou buscar frentes de formação humana e social? Se sim, dê três exemplos de como essa articulação tem se evidenciado?
- 10) A integração do CSI na Rede Jesuíta de Educação favoreceu na ampliação de projetos que visam à formação humana e social? Se sim, cite três situações em que a integração com a RJE foi favorável à formação humana e social.
- 11) De um a cinco, sendo cinco a nota mais alta como você percebe um envolvimento das famílias na formação humana e social dos alunos?

- 12) O colégio promove atividades que colocam o aluno em contato com outras realidades humanas e sociais distintas dele? Se sim, cite três dessas situações mais recentes?
- 13) Hoje, quais são as suas grandes limitações para colocar em prática a formação humana e social em sala de aula? Cite três, listando-as por ordem de importância, sendo a número um a mais importante.
- 14) O que pode ser acrescentado ou mudado na dimensão da formação humana e social? Cite, no máximo, três possibilidades para isso ocorrer, por ordem de importância, sendo a número um a mais importante.