

ESTUDOS LASSALISTAS VOLUME III
A EDUCAÇÃO LASSALISTA
NO CONTEXTO DA PANDEMIA:
PRÁTICAS, IMPACTOS
E TRANSFORMAÇÕES



Cledes Antonio Casagrande
Jorge Alexandre Bieluczyk
Cristine Gabriela de Campos Flores
organizadores

 Editora
Unilasalle

Universidade La Salle

Reitor: *Paulo Fossatti*

Vice-Reitor: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-reitor Acadêmico Adjunto: *Márcio Michel*

Pró-Reitor de Administração: *Vitor Augusto Benittes*

Conselho da Editora Unilasalle

Cledes Antonio Casagrande, Cristiele Magalhães Ribeiro, Jonas Rodrigues Saraiva,

Lúcia Regina Lucas da Rosa, Patrícia Kayser Vargas Mangan,

Rute Henrique da Silva Ferreira, Tamára Cecília Karawejczyk Telles,

Ricardo Figueiredo Neujahr

Projeto gráfico e diagramação: *Ricardo Neujahr*

Imagem de Capa: *Setor de Marketing da Província La Salle Brasil-Chile, a partir da pintura de Giovanni Gagliardi (1901): prima scuola dei Fratelli a Paris, rue Princesse, nella parrocchia di S.Sulpizio.*

Revisão final: *Cristine Gabriela C. Flores e Cledes A. Casagrande*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação lassalista no contexto da pandemia [recurso eletrônico] : práticas, impactos e transformações / Cledes Antonio Casagrande, Jorge Alexandre Bieluczyk, Cristine Gabriela de Campos Flores, organizadores. Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2022. – (Estudos lassalistas ; 3)

ISBN 978-65-5441-029-8

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: <<http://www.editora.unilasalle.edu.br/>>.

1. Educação. 2. Educação lassalista. 3. Escolas lassalistas. 4. Pedagogia lassalista. 5. Lassalistas. 6. La Salle, João Batista de, Santo, 1651-1719. I. Casagrande, Cledes Antonio. II. Bieluczyk, Jorge Alexandre. III. Flores, Cristine Gabriela de Campos. IV. Série.

CDU: 37LA SALLE

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

Editora Unilasalle

Av. Victor Barreto, 2288 | Canoas, RS | 92.010-000

<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>

editora@unilasalle.edu.br

+55 51 3476.8603

Editora afiliada:



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Cledes Antonio Casagrande
Jorge Alexandre Bieluczyk
Cristine Gabriela de Campos Flores
Organizadores

ESTUDOS LASSALISTAS
A EDUCAÇÃO LASSALISTA NO CONTEXTO DA PANDEMIA:
PRÁTICAS, IMPACTOS E TRANSFORMAÇÕES
Volume III

Universidade La Salle – Editora Unilasalle
Canoas, 2022.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	6
APRESENTAÇÃO	7

Primeira Parte: Teorias e Discursos Pedagógicos

I - EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE CRISE: REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS DO CAMPO EDUCACIONAL	13
---	----

Cledes Antonio Casagrande, Cristine Gabriela de Campos Flores

II - OS CAMINHOS DE UMA FORMAÇÃO MAIS PRÁTICA: POSSÍVEL ENCONTRO NAS FILOSOFIAS DE JOÃO BATISTA DE LA SALLE, JOHN DEWEY E ANÍSIO TEIXEIRA	25
---	----

Patrícia Coelho Motta de Souza, Michelle Bertóglia Clos

III - A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	35
--	----

Remi Maria Zanatta Benatti, Patrícia Rodrigues de Almeida, Hildegard Susana Jung

IV - AS ONTOLOGIAS DE LA SALLE, FREUD E FREIRE, A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA E A POLARIZAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL	46
--	----

Evaldo Luis Pauly

V - A DIMENSÃO DA FORMAÇÃO MORAL DOS EDUCADORES: ALGUMAS IMPLICAÇÕES E DESAFIOS ÀS ESCOLAS LASSALISTAS HOJE	61
---	----

Euclides Fábio Casagrande

Segunda Parte: Carisma e Educação Lassalistas

VI - O AMOR E O AFETO COMO EXPRESSÃO DO ENSINAR A BEM VIVER NA PEDAGOGIA LASSALISTA	75
---	----

Lilian Bohn, Clóvis Trezzi

VII - ASSOCIAÇÃO DOCENTE: INSPIRADOS EM LA SALLE, RESGATAR A DIGNIDADE DA PROFISSÃO	85
---	----

Marcelo Cesar Salami, Rogério Ferraz de Andrade

VIII - COMUNIDADES EDUCATIVAS E EDUCADORAS: UMA INTERLOCUÇÃO ANALÍTICA ...	100
--	-----

Jardelino Menegat, Dirleia Fanfa Sarmiento

IX - O SERVIÇO EDUCATIVO AOS POBRES – ONTEM E HOJE	110
--	-----

Moysés Romero Borges Oliveira, Clóvis Trezzi

X - RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA: UM OLHAR SOBRE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR LASSALISTAS BRASILEIRAS	119
--	-----

Jardelino Menegat, Dirleia Fanfa Sarmiento

Terceira Parte: Gestão Educacional: Reflexões e Práticas

XI - LA SALLE: INSPIRANDO UMA GESTÃO EDUCACIONAL DE EXCELÊNCIA	128
--	-----

Liliane Kolling, Priscilla Rosa, Hildegard Susana Jung

XII - BOAS PRÁTICAS DE GESTÃO DAS ESCOLAS PRIVADAS NO BRASIL	137
<i>Aureo Kerbes, Paulo Fossatti</i>	
XIII - CRITÉRIOS DE IDENTIDADE PARA A VITALIDADE DAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DA PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE: EVIDÊNCIAS EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA	149
<i>Jorge Alexandre Bieluczyk, Roberto Carlos Ramos</i>	
XIV - NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NA REDE LA SALLE	162
<i>Jader Luiz Henz, Maria Elisa Schuck Medeiros, Jorge Alexandre Bieluczyk</i>	
Quarta Parte: Textos e Contextos da Práxis Educativa	
XV - AMBIENTES DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E PRÁTICAS DOCENTES	176
<i>Fernanda Giroto, Meriele Silva, Tatiana Fruscalso dos Santos</i>	
XVI - LITERATURA NO CONTEXTO DA DIGITALIDADE E A RESSIGNIFICAÇÃO DO OLHAR E DO SENTIR	187
<i>Simone Maria Rossetto Belusso, Marlete Teresinha Gut, Naidi Carmen Gabriel</i>	
XVII - EDUCAÇÃO E DIÁLOGO INTERCULTURAL EM TEMPOS PANDÊMICOS: UMA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO LA SALLE SÃO JOÃO	198
<i>Luana Barth Gomes, Cristine Gabriela de Campos Flores, Cledes Antonio Casagrande</i>	
XVIII - PROJETOS INTEGRADORES COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO LA SALLE CANOAS	211
<i>Betina Kappel Pereira, Cledes Antonio Casagrande</i>	
XIX - WE ARE LA SALLE: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA A REDE LA SALLE ...	218
<i>Adriana Schneider, Flávia de Sousa Dias</i>	
XX - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: INOVAÇÃO E ADAPTAÇÃO NAS PRÁTICAS DE ESTÁGIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA	228
<i>Moana Meinhardt, Douglas Vaz, Cristiele Magalhães Ribeiro</i>	
XXI - EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PANDEMIA: A (RE) EXISTÊNCIA DA ARTE, CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO UNILASALLE-RJ	244
<i>Angelina Accetta Rojas, Marcelo Maia Vinagre Mocarzel, André Cesari Lima,</i>	
Sobre autores	256
ÍNDICE REMISSIVO	259

PREFÁCIO

A alegria de apresentar esta obra equipara-se à imensa responsabilidade de dizermos algo aos homens e mulheres do nosso tempo que sirva de referência e encorajamento às boas práticas em torno da educação – da educação formal, em que buscamos nos aperfeiçoar constantemente, mas ainda – e sobretudo - da educação que ultrapassa a escola e a academia tornando-se aprendizagem para toda a vida.

Em 2017, foi publicado o primeiro livro de *Estudos Lassalistas*, cujo teor central abordava os fundamentos da educação lassalista integrando a tradição e a experiência educativa contemporânea, vivenciada por educadores lassalistas, da Província La Salle Brasil-Chile. Dando continuidade à iniciativa, o volume II de *Estudos Lassalistas*, de 2018, apresentou um conjunto de textos que articulam teoria e vivência, com destaque para a formação dos educadores e a gestão das instituições educativas lassalistas.

No contexto atual, tão conturbado e mapeado por divisões e temores, a educação pode ser o antídoto contra o egocentrismo e a discriminação, combatendo por dentro, na base, os equívocos de quem ainda pensa ser possível viver bem em um mundo dividido e, não poucas vezes, cruel. O presente volume vem, portanto, dar continuidade aos estudos anteriores, encharcado da realidade que ora nos cerca.

Esta obra nasce como resposta à sede de tantos educadores, gestores e colaboradores da Rede La Salle de Educação, demonstrando ser possível não apenas sonhar, mas realizar mudanças significativas no entorno educacional. Além disso, ajuda-nos a perceber que uma boa educação não se constitui apenas num sonho, quando nos permitimos aprender a prática permanente da colaboratividade e da fraternidade, sem esquecer a necessária e fundamental responsabilidade que nos cabe em aprofundarmos cada vez mais as competências necessárias para o bom exercício de nossa missão, à luz de nosso fundador e dos primeiros Irmãos.

A mensagem de La Salle permanece viva através dos séculos. Em seu contexto, o Padroeiro dos Professores não apenas inovou os métodos pedagógicos, mas colocou no centro a pessoa humana, como valor inegociável, dando voz ao evangelho da vida, vida esta que suplica por proteção e cuidado. Os tempos atuais não são diferentes. Demandam sensibilidade, criatividade e empenho para fazermos da educação espaço onde a vida se recompõe, com a serenidade de quem se sente seguro, ainda que em meio a um mundo de incertezas.

É nosso desejo que os textos aqui compartilhados ajudem a tocar os corações dos educadores e educadoras, instiguem o surgimento de práticas humanizadas e humanizadoras em nossas Comunidades Educativas e, acima de tudo, resgatem a esperança e a alegria de sermos chamados a dar respostas coerentes com o carisma que assumimos, em oferecer uma boa educação e mais, em sermos – hoje – “os depositários de um bem que humaniza” (Papa Francisco). Boa leitura a todos (as)! Na esperança que não ilude e no empenho que não esmorece, mas, sobretudo, na alegria de gastarmos a vida pela educação.

Marcelo Cesar Salami

Canoas, julho de 2022.

APRESENTAÇÃO

Esta obra dá seguimento à série *Estudos Lassalistas*, que tem como objetivo apresentar leituras, estudos e trabalhos, tanto de natureza empírica, como teórica, produzidos por diversos grupos de pesquisa de Instituições Educativas Lassalistas ao redor dos temas da Educação, da Gestão Educacional e da Pedagogia Lassalistas. Neste terceiro volume, intitulado “*A Educação Lassalista no contexto da pandemia: práticas, impactos e transformações*”, apresentamos contribuições oriundas de pesquisas e práticas educativas de três grupos de pesquisa vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - “Temáticas Lassalistas”, “Gestão Educacional nos Diferentes Contextos” e “Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade” - bem como de outros pesquisadores-educadores lassalistas vinculados a instituições de educação básica, obras assistenciais e instituições de educação superior da Rede La Salle do Brasil.

A crise sanitária que assolou o planeta nos anos de 2020 e 2021 impactou profundamente os ambientes e os agentes educativos, sejam esses estudantes, educadores ou famílias. Com ela, novas rotas pedagógicas foram necessárias para dar conta do cenário que se instaurou de forma rápida e inesperada. A realidade analógica que envolvia a educação através da presencialidade e dos recursos físicos, da noite para o dia, deu lugar ao digital, exigindo a busca por alternativas tecnológicas e metodológicas para adaptar a prática educativa à realidade pandêmica global. A Rede La Salle também sofreu os impactos e as transformações desse contexto, demandando dos educadores e gestores lassalistas empenho na busca de práticas coletivas de planejamento, estudo, reflexão com o objetivo de adaptar e aprimorar o modo de educar, inovando nas metodologias de ensino e de gestão e permanecerem criativamente fiéis à Proposta Educativa Lassalista.

O pano de fundo conceitual que rege os textos aqui apresentados pressupõe uma compreensão da ação pedagógica enquanto uma *práxis*. Por *práxis*, no campo da educação, entendemos uma ação refletida, um agir humano intencionado e sistemático. Ou seja, ela consiste numa forma de ação reflexiva, que articula teoria e prática e que pode criticar e transformar tanto a teoria que a rege quanto a prática desenvolvida.

Seguindo essa compreensão, entendemos que as ações pedagógicas e administrativas que são colocadas em prática nas comunidades educativas, nas quais estão inseridos os autores da presente obra, merecem um olhar reflexivo e crítico, que abarque as distintas concepções de educação, os diferentes processos de formação docente e as ações de gestão implementadas. Por isso, organizamos os textos deste livro em quatro partes, de acordo com a temática investigativa de cada um deles, assim distribuídos: Teorias e Discursos Pedagógicos; Carisma e Educação Lassalistas; Gestão Educacional: Reflexões e Práticas; Textos e Contextos da *Práxis* Educativa.

Primeira Parte: Teorias e Discursos Pedagógicos

No primeiro capítulo, intitulado *Educação e prática pedagógica em tempos de crise: revisitando alguns conceitos do campo educacional*, Cledes Antonio Casagrande e Cristine Gabriela de Campos Flores apresentam uma reflexão acerca dos pressupostos teórico-metodológicos da educação atual. Os autores discutem os conceitos originários de termos consolidados no campo educacional, buscando redescobrir neles entendimentos que possam se tornar fecundos para compreender, de uma maneira renovada, a tarefa teórico-prática dos educadores hoje.

O segundo capítulo, de Patrícia Coelho Motta de Souza e Michelle Bertóglia Clos, denominado *Os caminhos de uma formação mais prática: possível encontro nas filosofias de João Batista De La Salle, John Dewey e Anísio Teixeira*, estabelece uma relação entre as filosofias Lassalista e Deweyana, refletindo sobre as contribuições pedagógicas de cada um deles no ensino superior da atualidade.

No terceiro capítulo, Remi Maria Zanatta Benatti, Patrícia Rodrigues de Almeida e Hildegard Susana Jung discorrem sobre *A importância da afetividade para uma aprendizagem significativa*. Nesse texto, as autoras defendem que aprender é uma ação resultante dos processos de interação da pessoa humana em diferentes contextos e ambientes nos quais se insere. Além disso, afirmam que os processos de aprendizagem são provocados por fatores externos e internos, ou seja, emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais.

Evaldo Luis Pauly é o autor do quarto capítulo, intitulado *As ontologias de La Salle, Freud e Freire, a formação para a cidadania e a polarização política no Brasil*. Nesse texto, o autor defende que a área da Educação deve aprofundar a pesquisa sobre os fundamentos ontológicos do que é e do que deve vir a ser a formação da pessoa humana para o exercício responsável da cidadania e indica possíveis aproximações entre três diferentes concepções ontológicas aparentemente contraditórias.

No quinto capítulo, intitulado *A dimensão da formação moral dos educadores: algumas implicações e desafios às escolas lassalistas hoje*, Euclides Fábio Casagrande discute a formação moral do educador. Para o autor, o conceito de formação engloba toda existência e diz respeito à totalidade do ser humano. Por isso, defende que a formação continuada deve ser um espaço para o desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e valores indispensáveis, tanto no exercício da *práxis* educativa, como no enfrentamento dos desafios que a sociedade contemporânea apresenta aos educadores.

Segunda Parte: Carisma e Educação Lassalistas

Lilian Bohn e Clóvis Trezzi, apresentam, no sexto capítulo, o texto *O Amor e o afeto como expressão do ensinar a bem viver na Pedagogia lassalista*, que coloca em contato o pensamento pedagógico de La Salle, sobre ensinar a bem viver, com o de outros pensadores, que discutem, dentro do seu tempo e desde seu lugar de fala, a importância da formação integral da pessoa. Nesse diálogo, o texto busca responder à pergunta: é possível continuar ensinando a bem viver dentro do contexto histórico e educacional atual?

No sétimo capítulo, de Marcelo Cesar Salami e Rogério Ferraz de Andrade, denominado *Associação docente: inspirados em La Salle, resgatar a dignidade da profissão*, os autores analisam que dentre os aspectos, presumivelmente positivos, desencadeados pelo isolamento social, foi perceptível um movimento em torno da valorização da escola, dos docentes e de tudo o que representa uma boa educação. Nesse sentido, compartilham reflexões sobre a experiência de La Salle e dos primeiros Irmãos docentes, com foco na dinâmica associativa assumida por eles, investigando possíveis pistas que lancem luzes sobre o momento atual da educação no Brasil.

O oitavo capítulo, de Jardelino Menegat e Dirléia Fanfa Sarmento, intitulado *Comunidades educativas e educadoras: uma interlocução analítica*, defende que a educação é um processo complexo que requer a corresponsabilidade e o protagonismo do sujeito em formação, da sua família, da escola e dos demais segmentos da sociedade, incluindo o próprio Estado. Nessa discussão, os autores destacam dois pontos fundamentais: a educação como um direito e um processo que acontece em diferentes espaços, tempos e lugares, e a necessidade da cooperação e corresponsabilidade de todos para que esse processo ocorra. Em suas

conclusões, identificam as comunidades educadoras como uma possibilidade de fortalecimento coletivo em prol dessa dignidade, assegurando que todos os espaços, segmentos e aparatos sociais preservem a perspectiva da educação e mobilizem as comunidades nessa luta.

O serviço educativo aos pobres é o tema do nono capítulo, escrito por Moysés Romero Borges Oliveira e Clóvis Trezzi. Nesse texto, os autores defendem a tese pedagógica de que o serviço educativo gratuito aos pobres foi fundamental para o surgimento e a continuidade da existência do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, do século XVII aos nossos dias. Com isso, além de reconhecer a relevância histórica do fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs como um dos precursores da pedagogia moderna, o capítulo traz pistas da tradição pedagógica lassalista para os desafios da pedagogia brasileira do século XXI, especialmente no que se refere à educação dos mais necessitados socialmente.

No décimo capítulo, denominado *Responsabilidade social universitária: um olhar sobre as instituições de ensino superior lassalistas brasileiras*, Jardelino Menegat e Dirléia Fanfa Sarmento, argumentam que a Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior Lassalistas brasileiras indica que toda a caminhada realizada pelos Lassalistas no Brasil e os desafios e perspectivas que ainda se colocam para se manter fiéis à sua Missão e Identidade se concretizam por meio da efetivação do seu Ideário Educativo no cotidiano das Comunidades por eles mantidas.

Terceira Parte: Gestão Educacional: Reflexões e Práticas

Liliane Kolling, Priscilla Rosa e Hildegard Susana Jung, apresentam, no décimo primeiro capítulo, o texto *La Salle: inspirando uma gestão educacional de excelência*, em que refletem sobre o perfil do gestor educacional de excelência, identificando competências baseadas nos ensinamentos e obras de La Salle. Para as autoras, La Salle foi e continua sendo exemplo de dedicação e perseverança perante a educação. Através das suas meditações e prática na gestão escolar, pensando e planejando momentos dedicados à formação de professores para tornar os processos mais eficazes, os educadores lassalistas levam os ensinamentos adquiridos para que possam disseminar a missão aos que mais necessitam.

Aureo Kerbes e Paulo Fossatti são os autores do décimo segundo capítulo, intitulado *Boas práticas de gestão das escolas privadas no Brasil*. O texto explora boas práticas de gestão nas escolas particulares brasileiras na atualidade por meio da revisão de literatura e análise documental. Segundo os autores, os princípios fundamentais da gestão escolar, pautados pelos indicadores de ordem pedagógica, econômico-financeira, gestão de pessoas, sustentabilidade, dentre outros, continuam valendo. Contudo, todos eles serão insuficientes se não soubermos dar rápidas e significativas respostas às demandas educacionais do tempo presente. Em suas conclusões, analisam que a profissionalização da gestão escolar é urgente e necessária para dar respostas significativas e coerentes à sociedade, à educação e à pessoa do século XXI.

O décimo terceiro capítulo, intitulado *Critérios de identidade para a vitalidade das comunidades educativas da Província La Salle Brasil-Chile: evidências em um contexto de pandemia*, foi escrito por Jorge Alexandre Bieluczyk e Roberto Carlos Ramos. No texto, os autores relatam que, diante dos desafios do evento pandêmico de 2020 e 2021 e da importância de se manter fiel aos valores que compõem a identidade institucional, o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, localizado em Roma, fomentou o estudo, a reflexão e a ação por parte das Comunidades Educativas por meio do documento intitulado “Critérios de Identidade para a Vitalidade das Obras Educativas Lassalistas”. Esse documento convidou os gestores educacionais da

Rede La Salle a realizarem uma dupla jornada reflexiva, ou seja, uma volta às origens ou à identidade e um olhar atento para o mundo atual e suas necessidades.

No décimo quarto capítulo, intitulado *Novo ensino médio: desafios do processo de implementação na Rede La Salle*, Jader Luiz Henz, Maria Elisa Schuck Medeiros e Jorge Alexandre Bieluczyk discorrem sobre os desafios vinculados à implementação do Novo Ensino Médio, na Rede La Salle, à luz de João Batista de La Salle, que procurou entender as demandas educacionais da sua época e empreendeu uma resposta concreta e criativa para os que mais precisavam da educação.

Quarta Parte: Textos e Contextos da Práxis Educativa

No décimo quinto capítulo, intitulado *Ambientes digitais na educação: reflexões e práticas docentes*, Fernanda Giroto, Meriele Silva e Tatiana Fruscalso dos Santos, exploram algumas práticas educativas da Rede La Salle, vivenciadas no contexto da pandemia, dialogando com questões acerca das transformações e inovações nos processos educativos e nos modelos de ensino e aprendizagem.

A *Literatura no contexto da digitalidade e a resignificação do olhar e do sentir* é o tema do décimo sexto capítulo, elaborado por Simone Maria Rossetto Belusso, Marlete Teresinha Gut e Naidi Carmen Gabriel. O texto apresenta o projeto: “Abaporu em Tempos de Pandemia”, uma prática pedagógica inventiva, cocriada no contexto da digitalidade, em momento pandêmico. Segundo as autoras, a experiência evidencia a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas no processo de interação para desenvolvimento da cultura digital, proposta pela BNCC, e também a potencialidade do processo de aprendizagem de literatura no contexto da digitalidade com a proposta de resignificação do olhar, do sentir durante a releitura da obra.

Luana Barth Gomes, Cristine Gabriela de Campos Flores e Clede Antonio Casagrande são os autores do décimo sétimo capítulo, intitulado *Educação e diálogo intercultural em tempos pandêmicos: uma experiência no Colégio La Salle São João*. Os autores apresentam, nesse texto, uma experiência de ensino fundamentada nos conceitos do diálogo e da interculturalidade, desenvolvida durante a Pandemia de Covid-19, em turmas da Educação Básica, desta escola da Rede La Salle. Na experiência descrita, que aborda a temática indígena, o planejamento das atividades e a mediação pedagógica das professoras possibilitaram aos alunos o contato com os conhecimentos dos povos originários do Brasil, por meio das produções e das vozes de seus representantes, sem os preconceitos e os estereótipos existentes em muitos materiais didáticos que circulam nas escolas.

O décimo oitavo capítulo, denominado *Projetos integradores como metodologia ativa para desenvolvimentos de competências das Ciências da Natureza: uma experiência do Colégio La Salle Canoas*, foi elaborado por Betina Kappel Pereira e Clede Antonio Casagrande. Esse texto retrata o desenvolvimento de um projeto integrador desenvolvido entre os estudantes das segundas séries do Colégio La Salle Canoas, nas aulas de química, durante o período de pandemia da COVID-19. O projeto desenvolvido foi intitulado “Cuidando da saúde, do ambiente e da sociedade: um olhar químico sobre os medicamentos” e visava ao desenvolvimento de competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além da BNCC, foram utilizadas como inspiração práticas propostas pelo *New Generation Science Standards* (NGSS), documento balizador das práticas de Ciências da Natureza do Currículo Internacional (IB). As atividades organizadas foram avaliadas cuidadosamente pela professora que, como pesquisadora, pôde observar e registrar o envolvimento dos estudantes, bem como as conexões construídas entre a situação-problema apresentada e as habilidades associadas às ciências da natureza.

No décimo nono capítulo, Adriana Schneider e Flávia de Sousa Dias apresentam o texto *We Are La Salle: uma proposta de educação bilíngue para a Rede La Salle*. A Rede La Salle, atenta aos movimentos e tendências da Educação Básica, lançou em outubro de 2019 o Programa Bilíngue *We Are La Salle* (WALS), com início em 2020, sofrendo os impactos da pandemia da COVID-19. Além de uma adaptação curricular, foi preciso adaptar as práticas pedagógicas para um modelo de trabalho remoto. Nesse capítulo, as autoras relatam o processo de implantação do Programa, trazendo à luz conceitos estruturantes e discussões acerca do bilinguismo e da educação bilíngue.

A *Formação de professores em tempos de pandemia: inovação e adaptação nas práticas de estágios dos cursos de licenciatura* é o tema do vigésimo capítulo, que foi escrito por Moana Meinhardt, Douglas Vaz e Cristiele Magalhães Ribeiro. Nesse relato, os autores socializam as estratégias adotadas pela Universidade La Salle para a virtualização dos estágios em cursos de licenciatura presenciais e a distância, possibilitando a construção de uma nova perspectiva no processo de formação de professores.

No vigésimo primeiro capítulo, Angelina Accetta Rojas, Marcelo Maia Vinagre Mocarzel e André Cesari Lima apresentam o texto *Educação, tecnologia e pandemia: a (re)existência da arte, cultura e extensão universitária no Unilasalle-RJ*, em que relatam as alternativas que foram criadas para que a Galeria da Unilasalle-RJ continuasse com a sua função social e educativa no bojo da extensão universitária, durante o período da pandemia, bem como possibilitasse que a comunidade acadêmica pudesse ter acesso à arte e cultura em suas casas.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Os Organizadores

Canoas, inverno de 2022.

PARTE 1:
TEORIAS E DISCURSOS PEDAGÓGICOS

EDUCAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE CRISE: REVISITANDO ALGUNS CONCEITOS DO CAMPO EDUCACIONAL

Cledes Antonio Casagrande

Cristine Gabriela de Campos Flores

Introdução

Estamos vivenciando um momento complexo, significativo e desafiador às instituições educacionais da atualidade, que pode ser compreendido a partir de dois aspectos correlacionados: a crise sanitária e humanitária decorrente do Covid-19 e a recorrente crise teórico-metodológica que solapa as bases dos fundamentos e das práticas pedagógicas.

Se por um lado a pandemia de Covid-19 evidenciou a importância das instituições de ensino para a sociedade brasileira, por outro trouxe à tona diversas fragilidades de nosso sistema educacional, que há tempos enfrentava uma crise de sentido. Entre as inúmeras tentativas de adaptar a prática educativa à realidade pandêmica global, vimos professores e gestores buscando alternativas tecnológicas e metodológicas nas quais pudessem se apoiar e que os ajudassem a refletir e enfrentar esses desafios, reafirmando sua missão de bem educar crianças e jovens.

Observamos, também, equipes de todos os níveis educacionais - da Educação Básica ao Ensino Superior - retomando práticas coletivas de planejamento, estudo, reflexão e discussão acerca dos melhores percursos, currículos, ênfases e estratégias de ensino e de aprendizagem para que os estudantes tivessem êxito em seu processo formativo. Desse processo crítico e criativo emerge nosso sentimento e constatação de que necessitamos continuar refletindo acerca dos fundamentos e das práticas de ensino-aprendizagem, com o objetivo de aprimorar o nosso modo de educar, inovando nas metodologias de ensino e sendo criativamente fiéis ao nosso histórico papel de Educadores Lassalistas.

Como Lassalistas, estamos ligados a uma tradição educacional histórica, visto que somos herdeiros de um dos fundadores da pedagogia moderna, João Batista de La Salle. Esse educador apontou, na França do início do século XVIII, também em um período de crise, a necessidade de “ensinar a bem viver”, o que pressupunha uma educação integral e integradora, que gerasse aprendizagem e sentido na vida das crianças e jovens nela envolvidos.

Hoje, vemos emergir novas tendências metodológicas que se contrapõem ao modo mais tradicional de educar, que podem ser identificadas por metodologias ativas, cultura *maker*, estudos de casos, *peer instruction*, dentre outras. No geral, essas metodologias estão centradas na aprendizagem e no papel ativo dos estudantes na construção do próprio processo de conhecimento. É importante darnos conta de que, diferentemente de passar anos somente aprendendo para depois praticar, essa tendência aponta que também é possível ‘fazer para aprender’. Com isso, não estamos dizendo que devemos renunciar a tradição e tudo o que conhecemos por educação. Apenas necessitamos nos conectar com o nosso tempo histórico, interagindo e aprendendo com os desafios que a nossa missão de educar hoje nos apresenta.

Diante deste contexto histórico-social, este artigo tem como foco refletir acerca dos pressupostos

teórico-metodológicos da educação atual. Seu objetivo consiste em revisitar os conceitos originários de termos consolidados no campo educacional, buscando redescobrir neles entendimentos que possam se tornar fecundos para compreender, de uma maneira renovada, nossa tarefa teórico-prática de educadores hoje. Para tanto, utilizou-se do exercício hermenêutico como abordagem metodológica.

O texto está dividido em duas partes. A primeira parte apresenta uma análise histórica de como a crise dos fundamentos teóricos do pensamento ocidental e da ciência moderna influenciaram a área da educação, apontando que, a partir desse período, inicia-se um movimento generalizado de relativização das teorias educacionais e dos saberes docentes vigentes. A segunda parte argumenta que existem princípios históricos estruturantes da *práxis* educativa que podem ser revisitados, pois oferecem elementos essenciais para orientar o fazer pedagógico de nosso tempo. Eles serão discutidos nos seguintes tópicos: educação, teoria educacional, pedagogia e prática pedagógica¹.

A crise teórico-metodológica na educação: uma leitura

A educação sente as consequências de certa crise teórica e da falta de referenciais resultantes do que pode ser denominado de pós-modernidade. Esse cenário pode ser compreendido desde a perspectiva da contestação dos pressupostos teóricos da racionalidade moderna, do relativismo em relação à verdade e pela emergência de diversas teorias que contestam as concepções vigentes de conhecimento, de ética e de educação, apontando a emergência de novos sentidos e perspectivas.

Historicamente, podemos perceber que o período da Modernidade se configurou pela centralidade na razão humana. Nesse tempo, a razão passou a ser entendida como uma força unificadora, capaz de reunir os dados complexos da realidade, organizá-los, analisá-los e representá-los como um conhecimento universal e necessário. Mediante o uso da capacidade racional e orientado pelos pressupostos da matemática e do método, o sujeito moderno tornou-se senhor da natureza e da própria existência.

O sujeito torna-se *fundamento epistemológico* posto que as certezas subjetivas substituem as autoridades e a tradição na legitimação do conhecimento. Torna-se *fundamento ético* ao definir as suas regras de ação independentemente dos padrões tradicionais e coletivos. Por fim, torna-se *fundamento ontológico* ao condicionar a existência da realidade das coisas à sua capacidade de representá-las de forma “clara e distinta” (FENSTERSEIFER, 2001, p. 55) [grifos do autor].

Além disso, segundo Habermas, na modernidade...

A autorreferência do sujeito cognoscente abre o acesso para uma esfera interior de representações, curiosamente certa, que nos pertence inteiramente, a qual precede o mundo dos objetos representados. A metafísica surgira como a ciência do geral imutável e necessário; a partir de agora ela só pode encontrar um equivalente numa teoria da consciência, a qual fornece as condições subjetivas necessárias para a objetividade de juízos gerais, sintéticos *a priori* (2002c, p. 22).

Com a crise dos pressupostos da racionalidade moderna, são submetidos à crítica e à revisão o projeto do Esclarecimento², a centralidade da subjetividade e a crença na unidade da razão. A pós-

1 Este ensaio se originou de pesquisas que temos realizado no campo da filosofia da educação. Além disso, ele segue a linha argumentativa de publicações anteriores (CASAGRANDE; SARMENTO, 2014; CASAGRANDE, 2009), nas quais buscamos aproximar o conceito de educação ao conceito aristotélico de *práxis* e, ao mesmo tempo, nos perguntamos sobre os necessários fundamentos dos processos educativos da atualidade.

2 Entendemos por ‘projeto do Esclarecimento’ o ideal de autonomia epistêmica e moral dos sujeitos, a crença no progresso da sociedade sob bases científicas e racionais e o correspondente projeto de formação do ser humano.

modernidade traz à cena elementos que foram relegados pela modernidade: a pluralidade³, o relativismo e a multiplicidade de vozes da razão⁴.

Sensível aos sinais de mudança da sociedade contemporânea, Boaventura de Sousa Santos, ao referir-se ao tempo presente, explicita, metaforicamente, os paradoxos a que somos confrontados constantemente.

Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser (SANTOS, 2008, p. 13).

Consoante a esse processo de crise, a educação passa a sofrer contestação de suas teorias e de suas práticas. Aparentemente, neste contexto de incertezas, existe um movimento generalizado de relativização das teorias educacionais e dos saberes docentes vigentes. Por conseguinte, algumas práticas educacionais perdem seu estatuto de legitimidade e de sentido. Parece que tudo é passível de refutação e de revisão sob o signo da inexistência de fundamentos, de certezas ou de caminhos seguros a percorrer.

Entretanto, defendemos a ideia de que existem princípios estruturantes da *práxis* educativa que podem ser revisitados, pois oferecem elementos essenciais para orientar o fazer pedagógico de nosso tempo. Tais princípios, relacionados às concepções de pessoa, de mundo, de sociedade e de formação, mesmo que relativizados em algumas instâncias da sociedade contemporânea, se constituem nas raízes que sustentam um projeto educativo que almeja legitimidade e eficácia.

Sabemos que o campo educacional não está alheio às tendências e aos confrontos teóricos advindos das Ciências, especialmente das Ciências Humanas. As teorias da educação configuram-se, de modo geral, a partir de uma intrincada relação entre os planos histórico-social, cultural e econômico de uma determinada época, dos planos pessoais e sociais dos diversos atores e profissionais da educação, bem como, do plano das tradições e das práticas educativas já implementadas na história. Além disso, as teorias educacionais são partícipes, por um lado, de um conjunto de ideais, práticas, sonhos e circunstâncias sociais de seu próprio tempo. Por outro, entendidas sob a ótica de seu caráter de crítica, auxiliam no questionamento do contexto histórico-social do qual são originárias e partícipes.

Nessa intrincada relação, várias tentativas já foram realizadas com o intuito de redefinir o *status* teórico da educação. De acordo com Carr (1996), a partir da década de 1970, duas concepções teóricas combinadas auxiliaram a repensar o papel da filosofia da educação, redefinindo-a enquanto disciplina não ideológica e mais respeitável. A primeira consistiu na tese do fim da ideologia, para a qual a perspectiva de transformação radical da ordem social está fora de lugar. A segunda sustentava que os antigos pensadores deveriam ser considerados fracassados, pois suas teorias não podem se manter numa era científica. Com isso, a filosofia da educação adota uma nova definição, com método e caráter acadêmico. Sua tarefa consistiria, a partir de então, em elucidar os significados e os conceitos educativos básicos, analisando as condições lógicas que regem os termos utilizados para expressá-los. A filosofia da educação reduziu-se a uma tarefa analítica da linguagem empregada no campo educacional.

3 Para Hermann (2001, p. 91), “a pluralidade refere-se a uma multiplicidade de normas e formas de vida, teorias e ideias, modos de fundamentação e filosofias, constituindo-se numa inegável marca da atual realidade sociocultural”. É um tema recorrente, que encontra na Filosofia contemporânea um inegável destaque, denotando uma categoria que não se submete ao cânone unitário e universal da fundamentação tradicional da Filosofia.

4 Para Habermas (2002c, p. 153), “a unidade da razão não pode ser percebida a não ser na multiplicidade de suas vozes, como sendo uma possibilidade que se dá, em princípio, na forma de uma passagem ocasional, porém, compreensível, de uma linguagem a outra”.

Essa tendência, a de uma filosofia da educação que se ocupa em clarear conceitos, recebeu severas críticas, especialmente por não considerar a dimensão histórica dos conceitos em questão e a implicação desses conceitos na *práxis* educativa. Segundo Carr, as perdas ocasionadas pela falta de autoconsciência histórica revelam-se em duas dimensões:

[...] em primeiro lugar, se perdeu o sentido da filosofia da educação como atividade que se prolonga desde a época de Platão e, portanto, como atividade em que, incluídas as mudanças mais radicais, se desenvolveu a partir de um marco de continuidade. [...] Em segundo lugar, se perdeu a adequada apreciação da filosofia da educação contemporânea como uma construção histórica, imersa na sociedade, que surgiu de um determinado clima cultural, e como uma resposta a problemas intelectuais e preocupações educativas fundamentais (CARR, 1996, p. 45-46).

O que ocorre com a filosofia da educação é a perda gradativa do senso de continuidade e o autoentendimento de ser uma tarefa contextualizada, com uma história concreta e passível de ser revisitada. Nesse viés, entendemos que a tradição histórico-humanista das teorias da educação não pode ser desconsiderada. Ademais, pensamos ser necessário, neste exercício hermenêutico que aqui empreendemos, visitar os conceitos originários de termos consolidados no campo educacional, buscando redescobrir neles entendimentos que possam lançar novas luzes para compreender, de uma maneira renovada, nossa tarefa teórico-prática de educadores hoje.

As produções teóricas do campo educacional são profícuas na apresentação de conceitos e termos filosóficos que se interrelacionam com os pedagógicos. São relações nem sempre muito claras e precisas, que demandam a contínua diligência e investigação dos conceitos, compreensões e significados, bem como de suas implicações para a prática pedagógica.

Chamamos a atenção que a tarefa a que nos propomos, neste momento, não se constitui em algo árido, sem correlação com a realidade educacional⁵. É corrente, na filosofia contemporânea, o entendimento de que o mundo possui constituição simbólica. Ou seja, as estruturas de referência da vida humana são constituídas por sentidos e significados construídos e reconstruídos constantemente no mundo da vida, através das relações que se estabelecem entre pessoas, grupos e instituições, bem como através da aplicação de determinados ideais nas ações concretas dos sujeitos sociais.

A relação do ser humano com o mundo, espaço de configuração de si, enquanto autorreconstrução da própria identidade e das estruturas de significado do próprio mundo, consiste numa relação eminentemente simbólica e mediada pela linguagem. Isso ocorre porque, de acordo com Habermas (2002a, p. 56), “nosso contato com o mundo é mediado linguisticamente”. A linguagem consiste no meio a partir do qual os sujeitos procuram se entender acerca de algo do mundo objetivo, social ou subjetivo e, mediante o agir comunicativo, buscam modos concretos de coordenação social, de socialização e de desenvolvimento cultural. Nesse sentido, podemos afirmar, consoante a Habermas, que a cultura, a sociedade e a própria personalidade possuem substrato simbólico.

As componentes do mundo da vida – a cultura, a sociedade, e as estruturas da personalidade – formam contextos de significado complexos que se comunicam entre si embora estejam incorporados em substratos diferentes. O conhecimento cultural materializa-se em formas simbólicas – em objetos utilitários e tecnologias, em palavras e teorias, em livros e documentos, etc. – tal como o faz nas ações. Quanto à sociedade, toma forma nas ordens institucionais, nas normas legais ou nas redes de práticas e costumes normativamente regulados. Por fim, as

5 Essa afirmação ampara-se no entendimento de que a vida pessoal e social, constituída enquanto vida simbólica, é marcada por uma interdependência e mutualidade entre as estruturas conceituais e as estruturas sociais. Nesse sentido, afirma Carr: “isso é assim pela simples razão de que as estruturas conceituais e sociais não são independentes nem diferentes” (1996, p. 93).

estruturas de personalidade tomam forma, literalmente, no substrato dos organismos humanos. O que é assim materializado são os conteúdos semânticos que podem também ser liquidados e postos em circulação na moeda da língua normal (HABERMAS, 2002b, p. 141).

Partindo, pois, do pressuposto de que o mundo é estruturado simbolicamente e de que os conceitos oriundos da cultura, da sociedade e da identidade pessoal são construídos e reconstruídos continuamente mediante processos dialéticos entre os diversos seres humanos e as instituições sociais, implicando um comprometimento vital desses mesmos seres, buscaremos revisitar os significados de alguns conceitos do campo educacional. Ao mesmo tempo, queremos questionar a plausibilidade e a fecundidade desses conceitos para a ação educacional atual. Trata-se da tarefa de rediscutir termos como [i] educação, [ii] teoria educacional, [iii] pedagogia e [iv] prática pedagógica, como veremos na sequência.

Princípios estruturantes da *práxis* educativa

Como educadores, somos herdeiros de uma tradição milenar, que teve sua gênese ligada à história do ocidente, representada nos conceitos de formação como *Paideia*, *Humanitas* e *Bildung*. No centro da imagem do afresco intitulado “Escola de Atenas”, criado pelo pintor renascentista Rafael Sanzio, no Século XVI, vemos esboçada, nas figuras de Platão e de Aristóteles, mestre e discípulo respectivamente, a dinâmica epistemológica e metodológica que ainda nos acompanha hoje. A representação de Platão, apontando para o alto, carrega consigo uma compreensão de conhecimento como algo inato, ligado à origem divina da alma; denota que conhecer consiste em rememorar, ou uma espécie de lembrança que irrompe pelo questionar do mestre. Já Aristóteles, ao apontar para o chão, lembra-nos que existe somente o mundo no qual vivemos e somos. Disso decorre que os conteúdos de nosso conhecer provêm da realidade concreta na qual estamos inseridos e das experiências que vivemos na interação com o mundo e com os outros sujeitos. Por isso, para conhecer algo, devemos realizar a experiência desse algo, vivenciar a realidade concreta.

Imagem 1: Escola de Atenas.



Fonte: SANZIO, Rafael. Afresco, 500x700cm, 1509-1510. Palácio Apostólico, Vaticano. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_de_Atenas>. Acesso em 02/05/2022

O afresco de Rafael representa a tensão que tem impulsionado inúmeros educadores no decorrer dos séculos: a busca pelos ideais e melhores conteúdos formativos, pelos fundamentos do conhecimento e pelas metodologias mais adequadas ao processo formativo. Nesse sentido, essa seção apresenta conceitos e princípios, relacionados às concepções de pessoa, de mundo, de sociedade e de formação, que oferecem elementos essenciais para orientar o fazer pedagógico de nosso tempo. Eles serão discutidos nos seguintes tópicos: educação, teoria educacional, pedagogia e prática pedagógica.

Educação

Freire (1969) escreveu que o homem não pode ser pensado como um ser pronto ou uma realidade acabada; antes disso, o autor compreende o ser humano como um ser em constante processo de desenvolvimento, buscando autorrealização e crescimento. Como Freire (1969), partimos do pressuposto de que o ser humano é um ser inacabado, que se constrói e se reconstrói na interação com o outro e com o mundo, mediante processos de aprendizagem no decorrer de toda a sua vida.

Nesse processo de formação do humano, a educação emerge como “ação proposital de um grupo humano sobre si mesmo e sobre sua continuidade através das novas gerações” (MARQUES, 1996, p. 52). Essa ação é efetivada no contexto fluido do mundo da vida, em meio às tradições culturais e nas relações de ensino e de aprendizagem que se estabelecem entre os diversos sujeitos, pois

[...] os sujeitos dotados da capacidade de linguagem e de ação só se constituem [...] como indivíduos, na medida em que, enquanto elementos de determinada comunidade linguística, crescem num universo partilhado intersubjetivamente. No âmbito dos processos comunicativos de formação, as identidades do individual e do coletivo são *coevas* na sua constituição e preservação. Com o sistema de pronomes pessoais instalou-se, então, um imperativo inflexível de individuação na linguagem de interação socializante orientada para a comunicação; através da mesma mediação da linguagem quotidiana, contempla-se, a um mesmo tempo, a intersubjetividade socializante (HABERMAS, 1999, p. 18).

Nessa perspectiva, na educação, tornam-se decisivos os processos de aprendizagem que levam ao desenvolvimento de competências e habilidades, em especial ao domínio de códigos culturais básicos, ao desenvolvimento da competência comunicativa, da capacidade de explicitar entendimentos acerca de si mesmo e do mundo, de possibilidades de entender os problemas da realidade atual e, ao mesmo tempo, da capacidade para resolver os problemas que se apresentam, bem como para continuar aprendendo e se configurando como humano.

Marques caracteriza a educação como um “fenômeno primordial e básico da vida humana, congênere e contemporâneo da própria vida em todas as suas fases e situações” (MARQUES, 1996, p. 51). Sendo construção e reconstrução constante de si e do mundo, a educação pressupõe processos progressivos de aprendizagem. Nesta acepção, a aprendizagem pode ser entendida “não como simples adaptação ao que existe, ou mero acréscimo de conhecimentos e habilidades, mas posta na ótica de concreta configuração, reconstrução autotranscendente, do ser homem singularizado entre os homens” (MARQUES, 2000, p. 10).

Para Charlot, “a educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular” (CHARLOT, 2006, p. 15). Desse modo, entendemos a educação como um processo de formação ampla do ser humano, implicando humanização, socialização e formação da identidade individual por meio de aprendizagens contínuas, da interação com o outro e da participação concreta em uma comunidade humana.

A relação entre teoria educacional e educação nem sempre é fácil de estabelecer. Tendo em vista que a educação é, de algum modo, sempre relacionada a uma atividade de caráter pragmático, estabelecida prioritariamente no campo da ação, corre-se o risco de reduzir essa discussão ao velho dilema entre teoria e prática. Esse aligeiramento conceitual encobre, muitas vezes, o caráter teórico e paradigmático que sustenta todo o ideário educacional. Uma hipótese que se levanta para explicar o paradoxo entre teoria e prática, no campo da educação, pode ser visualizado em duas concepções distintas de teoria e suas implicações no âmbito educacional.

A primeira concepção remete a uma compreensão da teoria enquanto “uma generalização, um conjunto de princípios, um corpo coerente de saberes explicativos que podem ser utilizados para prever, controlar e dominar” (CARR, 1996, p. 14). Trata-se de uma concepção que remonta ao Positivismo e que remete o valor e a validade de uma teoria aos seus resultados práticos mensuráveis. Nesse viés, uma teoria educativa teria consistência maior ou menor de acordo com sua capacidade de controlar e orientar a prática educativa.

A concepção que assumimos, por sua vez, denota que a teoria tem como objetivo estabelecer um amplo processo de compreensão do mundo e dos seres humanos enquanto totalidade. Nesse sentido, a ação teórica emerge enquanto processo social, humano e humanizador, através do qual podemos compreender melhor a nós mesmos e ao mundo no qual vivemos. Segundo Carr (1996, p.15), nesse viés, “o fato de teorizar forma parte do processo dialético de autotransformação e de mudança social: o processo através do qual os indivíduos reconstróem a si mesmos e, ao mesmo tempo, reconstróem sua vida social”.

Dessa forma, compreende-se que se, por um lado, fazer teoria, teorizar, é parte integrante da própria condição humana, por outro, analogicamente, podemos afirmar que pensar os pressupostos de toda a ação educativa escolar é condição para todo ato pedagógico eficaz e eficiente. Ao entender a função teórica como uma tarefa necessária aos atores da educação, especialmente aos educadores, poderemos perceber a teoria não como algo afastado da prática pedagógica cotidiana, mas como algo necessário para organizar, modelar e antecipar o curso da ação por parte dos implicados nos processos educacionais. Neste sentido, a teoria educacional contribuirá para a efetivação prática da ação educativa.

Toda teoria educativa que aspire regular, ordenar e ser útil à prática à qual está subordinada deve, então, responder à função modeladora ou reguladora que caracteriza as teorias tecnológicas. A concretização desta função se materializa em proporcionar modelos operativos de caráter pragmático (orientados à ação) sob a forma de um conjunto sistemático de indicações e prescrições de base científica, que assegurem o êxito da intervenção (ROMERO PÉREZ, 2004, p. 105).

Ao considerar a necessidade de que toda a ação pedagógica seja reflexiva, organizada, pensada e planejada sob pressupostos teórico-práticos, romperemos com o preconceito corrente de que as teorias pouco ou nada contribuem com a prática. Nesse cenário, os princípios teóricos balizam as práticas educacionais a partir das quais se originam. Com isso, sob a designação de *Teorias Educativas*, poderíamos distinguir dois níveis de análise: um nível meta-teórico (epistêmico e ideológico) e outro pedagógico ou prático.

As teorias educativas nos remetem a modelos pedagógicos, e estes, por sua vez, a teorias educativas. Os modelos pedagógicos contêm informação relacionada a instruções e procedimentos; ou seja, sobre regras tecnológicas sobre como organizar a prática educativa em consonância com os pressupostos ou enunciados da teoria educativa. A teoria educativa serve como base para a justificação do modelo pedagógico que se deriva da teoria. O sentido – narrativa, ideologia ou filosofia – do modelo se localiza no nível meta-teórico da teoria (ROMERO PÉREZ, 2004, p. 107).

Diante disso, podemos entender que às teorias educacionais cabe, por um lado, a tarefa de fundamentar,

justificar e dar sentido à prática educacional. Trata-se, nesta acepção, de uma função paradigmática, que englobaria pretensões antropológicas, filosóficas, sociológicas e políticas, de modo que fosse possível conceber formas de entendimento acerca do ser humano, da sociedade e dos modos de convivência que se quer atingir mediante o ato educacional. Por outro, tais teorias cumpririam com a função de esclarecer e de fundamentar o saber pedagógico, o saber para a ação, que orientaria o fazer pedagógico em cada circunstância definida.

Pedagogia: a ciência da educação e do educador

Quando a educação é direcionada, seus processos são organizados e são criados discursos acerca da formação do ser humano, surge a *Pedagogia*. Logo, a pedagogia pode ser compreendida como ciência da educação, pois se caracteriza como um modo de sistematização dos saberes que compõem um projeto de formação humana. Segundo Gomes (2007, p. 119), “a educação pode ser entendida como um processo amplo de formação cultural da sociedade, sendo a pedagogia uma forma de sistematização dos saberes que compõem um projeto educacional”.

O saber pedagógico diferencia-se do saber teórico acerca da educação. Sua estrutura implica um saber para a ação, orientado por uma racionalidade epistêmica e uma racionalidade intencionada. Neste sentido, a pedagogia também possui um viés técnico e instrumental, que configura um saber para agir segundo objetivos, processos e planos educacionais pré-estabelecidos.

Romero Pérez (2004, p. 58), ao referir-se ao conhecimento pedagógico, afirma:

O conhecimento pedagógico implica uma modalidade particular de saber: o “saber pedagógico”, que inclui como conteúdo proposicional um saber para que, por que, como, quando e onde atuar, para tornar efetiva a intenção educativa. [...] Se trata de um sistema consistente e sistemático de conhecimentos teórico-práticos, que envolvem competências (estratégias) e decisões, que o educador profissional [...] coloca em jogo com a intenção de incidir e regular de modo mais eficaz os processos formativos por ele iniciado.

Os interesses que orientam o saber pedagógico são eminentemente práticos e intrinsecamente correlacionados com a concretização da intencionalidade educativa. Trata-se de um conhecimento amplo, que dialoga com todas as áreas do saber e das ciências, mas que não se reduz a nenhuma delas.

Refletindo sobre o estatuto da Pedagogia, Marques (1996), chama a atenção para o fato de que ela consiste na *ciência do educador*. O autor entende que a Pedagogia, determinada por uma racionalidade ampla, possui como tarefa primordial ser o elo entre a teoria educacional e a prática educativa.

Em sua primeira e fundamental tarefa de vincular as práticas educativas a uma sólida condução teórica, incumbe à Pedagogia dar unidade e coerência, no que se refere aos processos da educação, a um discurso processual comum, em que se intercomunicam as ciências empíricas e as bases racionais em que assentam, os elementos cognitivo-instrumentais e os elementos práticos, normativos, emancipatórios e estéticos da cultura e do processo amplo da linguagem isenta de coações (MARQUES, 1996, p. 84).

Marques (1996) também alerta que a pedagogia não pode ser resumida a um simples conhecimento da educação ou direcionado para a educação. Trata-se, antes disso, de um conhecimento “que se constrói audazmente ao fazer-se a educação e como diretriz, sempre provisória, para as decisões exigidas a cada passo e momento e no interior do próprio processo da educação” (1996, p. 87). Ou seja, não se trata de um conhecimento descontextualizado, mas sempre relacionado à prática e à própria teoria, um saber que emerge da relação entre a experiência e a teoria.

A compreensão da educação enquanto *práxis* também ajuda a superar o tradicional equívoco de colocar teoria e prática em posição de dualidade. Na ótica da educação escolar, compreender a educação como *práxis* é reconhecer a necessária unidade e a mútua dependência dessas duas instâncias na estruturação de processos de ensino e de aprendizagem e de formação continuada dos educadores. Esse conjunto de elementos configura, a nosso ver, o substrato a partir do qual as políticas educacionais, os projetos formativos e os processos de ensino e de aprendizagem poderão se concretizar, tornando os processos educacionais mais claros, mais evidentes e mais intencionais aos seus protagonistas.

Uma das questões que perpassa este texto consiste em elucidar qual o caráter de uma prática educativa ou de uma ação pedagógica. Para aprofundar essa reflexão, faz-se necessária uma retomada histórica do conceito de *prática*, uma vez que o mesmo não se apresenta unívoco na história, sofrendo mutações diretamente proporcionais à sua inserção social. Trata-se de proceder, neste caso, de acordo com os dizeres de Gadamer (2007), através de uma prestação de contas histórico-conceitual do conjunto dos conceitos utilizados a fim de podermos perscrutar, na história, a evolução conceitual desse termo. Nesse sentido, esse autor afirma:

Venho seguindo há muito tempo o princípio metodológico de não empreender nada sem uma prestação de contas histórico-conceitual. É preciso prestar contas de nossa pré-conceitualidade para o nosso filosofar, na medida em que procuramos esclarecer a implicação dos termos conceituais com os quais a filosofia lida (GADAMER, 2007, p. 11).

Seguindo essa mesma intuição metodológica, Carr (1996) propõe uma retomada do conceito de *prática*, levando em conta quatro aspectos: primeiro, que o conceito atual de prática educativa teve sua origem em estruturas conceituais e numa forma de vida que desapareceu e, portanto, muito diferente do nosso contexto; segundo, no processo de transição de um contexto social para outro, modificou-se a tendência de entender a educação como prática; terceiro, as mudanças conceituais nunca são tão profundas a ponto de eliminar o significado original do termo e de desconectá-lo totalmente de suas raízes históricas; quarto, a história do conceito de prática educativa pode revelar as ocasiões em que certas ideias filosóficas contribuíram para a modificação dos significados.

Ao cotejarmos o termo *prática*, na história da Filosofia, nos deparamos com o conceito aristotélico de *práxis*, que se refere a uma forma de vida humana característica (*bios praktikos*) dedicada à busca do bem. Ela se distingue da vida dedicada à busca teórica (*bios theoretikos*), uma vida contemplativa pautada na *theoria*⁶.

Seguindo a vertente grega do termo, encontramos em Aristóteles (2007), na *Ética a Nicômaco*, a afirmação de que as ciências podem ser classificadas em três grandes categorias: as *teóricas* ou especulativas (física, metafísica, matemáticas, etc.), as *práticas* (ética e política) e as *ciências produtivas* ou *poiéticas* (as artes). Aristóteles dá destaque especial às ciências práticas, pois implicam a formação do ser humano enquanto cidadão virtuoso e enquanto ser responsável por um agir correto⁷.

Vemos, desse modo, que a ética e a política se inserem no rol das ciências práticas. Para que os homens estejam aptos a realizá-las concretamente na vida da *pólis*, é necessário um processo de formação. Desse modo, a ética e a política somente serão possíveis se os novos (novas gerações) passarem por um processo de formação que os torne aptos ao exercício da justiça e da democracia, saberes delas decorrentes. Essa formação poderá ser efetivada mediante ações práticas, que implicam realizar experiências e vivências refletidas dos valores éticos e democráticos, principalmente pela participação na vida da comunidade e pelo compromisso de sempre agir corretamente.

6 Cf. Gobry (2007), verbete *práxis*, p. 121 e 122.

7 Cf. Aristóteles, 2007, p. 69, [1103b1].

É importante nos darmos conta de que, na perspectiva aristotélica, tanto a ética quanto a política, em si mesmas, não são conteúdos passíveis de ensino e de aprendizagem, mas saberes oriundos da vida prática. Diferentemente das ciências teóricas, elas não podem ser simplesmente ensinadas. Trata-se, antes disso, de disposições que devem ser exercitadas, vivenciadas e experienciadas pelos diversos sujeitos sociais. Distinto do saber técnico e do saber teórico, o saber ético, no rol das ações práticas, corresponde à sabedoria de responder às exigências de um posicionamento racional e valorativo adequado a cada momento da existência⁸. Não existe uma resposta pronta ou uma reação pré-determinada para cada situação da vida que encontraremos no futuro. As respostas e os posicionamentos pessoais dependerão da capacidade de avaliação e de reflexão de cada sujeito, bem como do cabedal de experiências que ele vivenciou em sua história de vida e no seio da comunidade à qual pertence.

Como estamos no âmbito de ações humanas, a ação pedagógica, assim como a ação ética e a política, pode ser entendida enquanto uma ação prática, uma *práxis*, um agir humano intencional e sistemático. Nesse sentido, diferencia-se de *poiésis*, pois esta denota uma ação de fazer ou de produzir. Para Aristóteles, a arte é um bom exemplo do criar (*poiésis*). Já a prudência (*phrónesis*) ou sabedoria prática correlaciona-se diretamente com a *práxis* ou o agir. Por isso, a prudência pode ser entendida enquanto “característica que pode ser atribuída ao homem capaz de bem deliberar sobre o que é bom e proveitoso para si mesmo” (2007, p. 182 [1140a1]), não numa acepção pessoal, mas como recurso para o bem-estar geral.

De modo geral, o que caracteriza a *práxis* é que ela consiste numa forma de ação reflexiva, que pode criticar e transformar a teoria que a rege. Nela, nem a teoria, nem a prática gozam de proeminência: cada uma modifica e revisa continuamente a outra. Isso tudo nos abre a possibilidade de entender a prática da educação como uma *práxis*. Portanto, por *práxis* pedagógica, entendemos o agir que presentifica, sistematiza e implementa um projeto de educação. É a prática concreta do ensinar e do aprender com vistas à humanização. Uma prática educativa é uma atividade intencional desenvolvida de forma consciente que só pode tornar-se inteligível na relação com os esquemas de pensamento, em princípios tácitos e parcialmente articulados a partir dos quais os profissionais atribuem sentido às suas experiências. Toda prática educativa recorre a uma noção de educação e a uma teoria educacional, das quais ela pode extrair compreensões amplas acerca do mundo, da pessoa humana e da sociedade. A partir dessas noções básicas, o educador poderá fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem de modo legítimo.

Entender a educação enquanto uma *práxis* permite-nos redesenhar os processos formativos dos professores, aliando a teoria e a prática. Também permite-nos aproximar a teoria da prática, visto que todas as ações pedagógicas podem se tornar ações formativas. As ações de reflexão acerca da prática, portanto ações teóricas, podem consubstanciar-se em melhorias dos processos de ensino e de aprendizagem.

Considerações finais

Partindo da constatação de que a área da educação passa por uma crise teórica e de sentido, este artigo teve como objetivo revisitar os conceitos originários de termos consolidados no campo educacional, buscando redescobrir neles entendimentos que possam se tornar fecundos para compreender, de uma maneira renovada, nossa tarefa teórico-prática de educadores hoje. Para tanto, utilizou-se do exercício hermenêutico

8 Gadamer (2005) aborda amplamente essa questão. Para esse autor, “o saber ético não poderá nunca revestir o caráter prévio, próprio dos saberes suscetíveis de aprendizagem”. Isso significa que “o fim pelo qual pautamos nossa vida e o seu desenvolvimento nas representações éticas que guiam nossas ações [...] não podem ser objeto de um saber simplesmente ensinável” (p. 422-423).

como abordagem metodológica.

A primeira parte do artigo apontou que, com a crise dos pressupostos da racionalidade moderna, a educação passa a sofrer contestação de suas teorias e de suas práticas. Neste período, conhecido como pós-modernidade, parece que tudo é passível de refutação e de revisão sob o signo da inexistência de fundamentos, de certezas ou de caminhos seguros a percorrer. Nesse sentido, argumentou-se que existem princípios relacionados às concepções de pessoa, de mundo, de sociedade e de formação, que mesmo que relativizados em algumas instâncias da sociedade contemporânea se constituem nas raízes que sustentam um projeto educativo que almeja legitimidade e eficácia.

O primeiro princípio refere-se ao conceito de educação enquanto um processo de formação ampla do ser humano, implicando humanização, socialização, individuação e aprendizagens contínuas. Esse princípio parte da compreensão de que o ser humano é um ser inacabado, que se constrói e se reconstrói na interação com o outro e com o mundo, mediante processos de aprendizagem. A educação, neste contexto, emerge como ação intencionada que um grupo humano realiza sobre si mesmo e sobre as novas gerações, tendo em vista um projeto de ser humano e de sociedade.

O segundo princípio diz respeito à teoria educacional. Assumimos a compreensão de que a teoria tem como objetivo estabelecer um amplo processo de compreensão do mundo e dos seres humanos enquanto totalidade. Nesse sentido, a ação teórica emerge enquanto processo social, humano e humanizador, por meio do qual podemos compreender e agir melhor sobre nós mesmos e sobre o mundo no qual vivemos. Dessa forma, percebemos a teoria não como algo afastado da prática pedagógica cotidiana, mas como algo necessário para organizar, modelar e antecipar o curso da ação por parte dos implicados nos processos educacionais.

O terceiro princípio define a pedagogia enquanto ciência da educação e do educador, pois caracteriza-se como um modo de sistematização dos saberes que compõem um projeto de formação humana.

O último princípio compreende a prática educativa enquanto *práxis*, um agir humano reflexivo, que pode criticar e transformar a realidade e a teoria que a rege. Nessa compreensão, nem a teoria, nem a prática gozam de proeminência: cada uma modifica e revisa continuamente a outra. Portanto, por *práxis* pedagógica, entendemos o agir que presentifica, sistematiza e implementa um projeto de educação. É a prática concreta do ensinar e do aprender com vistas à humanização.

Por fim, entendemos que a crise sanitária e humanitária que assolou o planeta nos anos de 2020 e 2021 trouxe novos e escancarou velhos desafios para a prática pedagógica, mas também revelou possibilidades e abriu caminhos para que voltemos a discutir e reafirmar esses conceitos estruturantes, que não faziam mais parte da maioria dos debates do campo da educação.

Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. 2. ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2007.

CARR, W. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1996.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CASAGRANDE, C. A. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

- CASAGRANDE, C. A.; SARMENTO, D. F. A pesquisa-ação colaborativa: contribuições para a reflexão sobre as relações entre teoria e prática no campo educacional. *In*: RANGEL, M.; CASAGRANDE, C. A.; RAMIREZ, V. L. (Orgs.). **Fundamentos da formação docente em temas de pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 29-61.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 11, n. 31, p. 7-18. jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- FENSTERSEIFER, P. E. **Educação física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- FREIRE, P. Papel da Educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo. n. 9, p. 123-132, out. 1969.
- GADAMER, H. G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.
- GADAMER, H. G. **Hermenêutica em retrospectiva: a virada hermenêutica**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GOBRY, I. **Vocabulário grego da filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.
- GOMES, L. R. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Ed. Alínea, 2007.
- HABERMAS, J. **Comentários à ética do discurso**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- HABERMAS, J. **Agir comunicativo e razão destrancendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002b.
- HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002c.
- HERMANN, N. **Pluralidade e ética na educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MARQUES, M. O. **Pedagogia: a ciência do educador**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.
- MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- ROMERO PÉREZ, C. **Conocimiento, acción y racionalidad en educación**. Biblioteca Nueva: Madrid, 2004.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

II

OS CAMINHOS DE UMA FORMAÇÃO MAIS PRÁTICA: POSSÍVEL ENCONTRO NAS FILOSOFIAS DE JOÃO BATISTA DE LA SALLE, JOHN DEWEY E ANÍSIO TEIXEIRA

Patrícia Coelho Motta de Souza

Michelle Bertóglia Clos

Introdução

Os processos de aprendizagem, a formação docente e a formação baseada na prática são campos de estudo e análise que ultrapassam o interesse de uma única área, uma vez que a educação é um movimento e também uma política pública. Tendo como pressuposto que a educação no século XXI carrega as marcas dos seus precursores, foi realizado um estudo do tipo revisão narrativa com base nos escritos de João Batista De La Salle, John Dewey e Anísio Teixeira, que, em épocas diferentes, romperam paradigmas e, ainda hoje, influenciam o modo de fazer educação.

O objetivo do texto é estabelecer a relação entre as filosofias Lassalista e Deweyana para compreensão das contribuições dos autores sobre a aprendizagem na perspectiva do ensino prático superior. Para tanto, o texto discute autores que se consolidaram em períodos distintos (considerando que La Salle é um educador do século XVII e John Dewey se apresenta no século XX), mas com características e aspectos que se transformaram, trazendo uma roupagem contemporânea com premissas educacionais regidas e de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Metodologicamente, esta é uma revisão narrativa, de natureza qualitativa, para a qual foram escolhidas obras de La Salle (2012) e textos publicados de Dewey (1959) e Teixeira (1955). Como complementação, foram selecionados obras e textos de Alves, Santos e Schneider (2010), Cunha (2002), Flores (2021), Gomes *et al.* (2021), Westbrook, *et al.*, (2010). Para a compreensão de aspectos regulatórios, foram escolhidos documentos que norteiam e regem a educação brasileira contemporânea, como a Resolução CNE/CES Nº 7, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES).

Mesmo em tempos tão distintos, é possível perceber que os protagonistas deste estudo procuraram promover a aprendizagem de forma inovadora e acolhedora, centrada no estudante, sem esquecer da importância que a formação dos professores tem neste processo. Com base nessas considerações, destacamos aqueles que consideramos importantíssimos para o processo de ensino-aprendizagem que temos atualmente no ensino do século XXI.

João Batista De La Salle: orientação para o bem viver

João Batista de La Salle (1651-1719), filósofo e teólogo, teve importante contribuição no campo da educação e da pedagogia de seu tempo. Podemos dizer que foi um sujeito inovador para sua época, apresentando e fomentando diferentes maneiras de promover a educação para os estudantes e, também, uma forma diferente de capacitar os professores e leigos que tinham o interesse em ensinar o que sabiam. Ao analisar a obra de La Salle (2012), consideramos seu contexto histórico e a realidade social na qual estava inserido, de modo que a inovação de suas ideias incidiu no modo de ensinar crianças e jovens e na formação

de professores. Ao se comprometer com a tarefa de unir religião e instrução para formação do homem íntegro, percebeu a necessidade de melhor preparar os professores - pessoas dispostas a ensinar o que sabiam, mas que não possuíam formação específica para tal ofício.

Na França de Luís XV, não havia política pública para educação, tornando o acesso à escola limitado a quem por ela pudesse pagar. La Salle, em sua trajetória religiosa e educacional, funda o “Seminário para Mestres Rurais”, com o objetivo de preparar professores, além de desenvolver uma metodologia chamada de “classes simultâneas”. Na pedagogia Lassalista, a formação preconizava, para além do ensino religioso, uma formação/educação para a vida em sociedade. No Guia das Escolas Cristãs e nas Regras de Decoro e da Urbanidade Cristãos (LA SALLE, 2012), é apresentado, em forma de regulamento, um conjunto de instruções sobre o modo como professores e estudantes deveriam se comportar e bem viver em sociedade. O interessante nos escritos de La Salle é o modo implícito como as primeiras ideias de aprendizagem através da prática são importantes na formação e o entendimento de que a educação extrapola o ensino formal e se estende para o comportamento em sociedade através dos hábitos de comer, vestir, rezar e se comportar em público.

No Guia das Escolas, capítulo 18, artigos de 10 a 14 (LA SALLE, 2012, p. 229-234), há definições de atribuições a serem aprendidas e exercidas pelos estudantes, como parte do processo de formação integral - cuidar das folhas e das chaves, por exemplo. Sobre a grandeza das ideias de La Salle, há o reconhecimento do religioso como fundador da escola popular elementar, assim como

fundador da primeira escola de magistério (de preparação de professores para o ensino fundamental), de ensino secundário profissional, criação de cursos noturnos e dominicais para trabalhadores e aprendizes, e também internato para condenados pelos tribunais. E ainda, foi um verdadeiro revolucionário em metodologia: introduziu, com sucesso, o método de alfabetização simultânea e exigia de seus mestres que dessem atenção às dificuldades de aprendizagem de seus alunos e atendessem os objetivos dos alunos em relação ao que era importante aprender para a vida de trabalho deles. O sucesso na educação exige um educador que harmonize as dimensões humanas (ALVES; SANTOS; SCHNEIDER, 2010).

Ao longo dos 300 anos de filosofia lassalista, a proposta pedagógica evoluiu e desenvolveu os princípios do fazer para aprender. Nesse sentido, os estudos com base nas filosofias apresentadas por La Salle demonstram a importância das experiências práticas efetuadas pelos estudantes, as quais são mediadas, incentivadas pelos professores e apresentam-se como importantes diferenciais na formação humanista.

John Dewey: aprendizagem, experiência e pragmatismo

John Dewey nasceu em Burlington, uma pequena cidade agrícola do estado norte-americano de Vermont no ano 1859 e faleceu em 1952. Reconhecido como filósofo, pedagogo e psicólogo, recebeu destaque como o educador mais reputado do século XX e filósofo mais importante do pragmatismo estadunidense. Em sua obra “A Escola e a Sociedade - A Criança e o Currículo”, no capítulo “Os princípios da Educação de Froebel”, relata a distinção das percepções - o que para um seria espaço do Jardim Infantil, para outro, seria um espaço de tarefas e brincadeiras ao ar livre. Na obra, destaca a importância de a escola proporcionar e treinar os estudantes a viver de forma cooperativa, criando a consciência de viver em comunidade, assim como valoriza as trocas de ideias, dos sentidos de forma espontânea e criativa através dos jogos e atividades que dão espaço à interpretação do outro.

Nessa perspectiva, o papel do professor é fundamental, atento para os arranjos e organizações das atividades que proporcionem aos estudantes a capacidade e a liberdade para se manifestarem, com respeito

às condições e interesses individuais. As atividades em grupos eram estímulos que traziam sentido ao desenvolvimento dos estudantes. Dentro do ambiente escolar, cabe destacar que os estudantes com menor idade viviam no mundo de faz de conta, com uma imaginação muito participativa.

Com relação ao conteúdo, Dewey destaca a importância de vincular as atividades práticas, as tarefas do cotidiano e a vida real dos estudantes com os conteúdos escolares, respeitando a idade das crianças no jardim de infância. É próprio dessa fase que as crianças possuam menor paciência e perseverança em se manter motivadas na mesma atividade por longo tempo, portanto, a atenção e o desenvolvimento intelectual dependiam da motivação e dificuldade na medida certa, sendo muito particular a evolução e a construção para a mudança de fase.

A experimentação desde a infância corrobora com as descobertas e valida o processo educativo no entendimento e filosofia apresentados por Dewey. Nesse sentido,

antes que o ensino possa com segurança começar a comunicar fatos e ideias por meio de sinais, a escola deve proporcionar situações autênticas ou verdadeiras, nas quais a participação pessoal do educando incute a compreensão da matéria e dos problemas que a situação promove (DEWEY, 1959a, p. 256).

No desenvolvimento da atenção, a perspectiva da teoria educacional deve ser evidenciada através das características dos estudos naturais, processos e relações do contexto humano. O pedagógico entende que o estudante deve desenvolver a capacidade de interpretação do mundo em que está inserido, sendo capaz de identificar fatos e ideias através das emoções e pensamentos espontâneos criados por ele. Quanto às questões práticas, o estudante deve desenvolver a correlação e a interpretação entre os conteúdos estudados, com capacidade de assimilar e evitar as perdas e esquecimentos, sendo considerada um problema a diferenciação mais que a correlação no entendimento. Observa-se aqui o quanto é difícil para um estudante compreender e assimilar algo que ele não consegue imaginar ou construir importância. Em contrapartida, quando o conceito tem relação com fatos e evidências que ele pode fazer correlação, torna-se mais construtivo e de fácil entendimento.

O estudante, quando percebe os motivos para a aplicação desses símbolos e linguagens, dá maior sentido a essa utilização, ao invés da aceitação de forma geral e remota. Dewey enfatizou a importância e a sua confiança para com essas práticas. Em sua obra “A Escola e a Sociedade - A Criança e o Currículo”, Dewey (2002) apresenta e dá valor à experiência não só pela discussão e teorização, mas levando em conta *quais* problemas poderiam ser trabalhados e principalmente *como* eles poderiam ser conduzidos e realizados.

Segundo Dewey (1980), o pesquisador “[...] assume que a experiência é a avenida que conduz aos fatos e às leis da natureza [...]”. Nesse sentido, a experiência possibilita este contato com o ambiente, gerando meio de experiência a ser experienciado pelo “homem da ciência”, sendo este o mesmo que “homem da rua”. Tais considerações corroboram no sentido de que a experiência e o conhecimento não são coisas isoladas ou distintas do natural.

A experiência, na visão de Dewey (1980), não pode ser analisada como sobreposição ou superficial, mas sim, como algo que proporciona aos indivíduos novas relações e interações com as atividades no presente e suas consequências e possibilidades no futuro. Por esses motivos, é tão importante que se estabeleça um plano de ação após a identificação do problema, e para obter essa visão se faz necessária a “investigação inteligente”, assim percebe-se que as respostas adquiridas se correlacionam diretamente com os problemas e soluções já vividos em suas experiências passadas. Ratificando o entendimento, segundo Dewey (1980), “que a experiência é da, tanto quanto, em a natureza”, deixando claro que não experienciamos a experiência, mas,

sim, a natureza. Dando mais sentido ao que Dewey (1959b) compreende: “a interação do organismo e do meio ambiente, que redundará em alguma adaptação para melhor utilização deste mesmo meio ambiente”.

Quando pensamos em John Dewey, se torna automática a relação entre a Pedagogia e a Filosofia, sendo embasada na relação que toda “teoria de educação” ou “teoria pedagógica” se fundamenta em uma “teoria epistemológica” ou “teoria do conhecimento”. Com esse entendimento, cabe ratificar que no entendimento de Dewey as propostas educativas sempre surgem da concepção do conhecimento, do pensar nos processos de aprendizagem e ensino.

Para Dewey (1959b), a investigação se fortalece alicerçada na experiência, fundamentada no conhecimento. É oportuno considerar que Dewey também considerava que a investigação inteligente se dava pela capacidade de o homem relacionar suas experiências passadas e capacidade de projetar ou “[...] sugerir propósitos e métodos para se produzirem experiências novas e melhores” (DEWEY, 1959b, p. 110). Ainda segundo Dewey (1959b), a investigação inteligente não ocorria de forma passiva com a aceitação dos fatos e informações, mas sim através do processo natural de agir e interagir com o seu ambiente, criando um ambiente propício para a ação, reação e redireção responsável pelo conhecimento e evolução das pessoas em sociedade.

Entende-se com as ponderações de Dewey (1959a) que o propósito do pragmatismo nos dá a possibilidade de realizar determinadas experiências, levando em consideração os elementos obtidos nas experiências passadas, considerando que o conhecimento é sempre uma “reconstrução” das vivências e experiências passadas. Ratificando este entendimento: “[...] toda direção é apenas redireção; ela modifica o rumo da atividade que já fluía [...]” (DEWEY, 1959a, p. 28). Com base nesse pensamento, pode-se afirmar que o pragmatismo vê a experiência como a antecipação ou previsão do uso de elementos, considerando que poderão ser modificados de acordo com as experiências que forem sendo adquiridas através das escolhas e reflexos das ações ao longo do percurso:

Os planos que se formam, os princípios que o homem projeta como guias de ação reconstrutiva, não são dogmas, senão hipóteses a serem levadas a efeito na prática, a serem rejeitadas, corrigidas e ampliadas consoante falharem ou forem bem-sucedidas em proporcionar, à experiência presente, a orientação requerida (DEWEY, 1959b, p. 111).

No pragmatismo, a realidade é revelada por intermédio da experiência, e cabe considerar que revela muito além do que se pode conhecer ou perceber, pois o pragmatismo considera as possibilidades e aberturas que esta vivência pode proporcionar para o futuro. Em consonância com esse entendimento, Dewey (1959b) apresenta que essas alterações de entendimentos da experiência e a relação entre experiência e razão ocorrem pelo desenvolvimento da “[...] psicologia baseada na biologia, que tornou possível nova formulação científica da natureza da experiência”, que segundo o autor, pode ser denominada como “natureza experienciável”.

Seguindo por esse entendimento, a produção de conhecimentos por meio da experiência concreta e vivida permite que as pessoas se adaptem e se modifiquem, bem como, projetem novas e melhores formas de pensar, agir e conviver: “[...] ser vivo é aquele que domina e regula em benefício de sua atividade incessante as energias que de outro modo o destruiriam. A vida é um processo que se renova a si mesmo por intermédio da ação sobre o meio ambiente” (DEWEY, 1959a, p. 1).

Após seus estudos e ponderações, Dewey apresenta uma nova teoria do método de estudo, chamada de “pragmática”. Como base a esse entendimento, “[...] só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber” (DEWEY, 1959a, p. 378). Neste sentido, as conclusões da filosofia retornam “[...] à experiência da qual provêm, de modo a serem confirmadas

ou modificadas a partir da nova ordem e da clareza que consigam introduzir [...]” (DEWEY, 1980, p. 16). Dando sentido ao processo que instiga e fomenta a importância da experiência e da vida humana, “[...] o ato de conhecer se prende à atividade reorganizadora, em vez de ser uma coisa completa em si mesma, isolada de toda a atividade” (1959a, p. 370).

Oportuno efetuar um comparativo entre os estudantes universitários que se apropriam de forma mais intensa e motivadora das atividades práticas ou ações extensionistas de acordo com a sua proposta de atuação profissional. Mas é também válido observar que em *Experiência e Educação*, Dewey enfatiza que:

a crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas (DEWEY, 1979, p. 14).

Nesse sentido, há um grande esforço por parte da educação progressiva pragmática “por modelar as experiências dos jovens de modo que, em vez de reproduzirem os hábitos dominantes, venham a adquirir hábitos melhores, de modo que a futura sociedade adulta seja mais perfeita as suas próprias sociedades atuais” (DEWEY, 1959a, p. 85). A obra de Dewey teve grande influência no Brasil na década de 1930 e foi base para o movimento Nova Escola.

Anísio Teixeira: a arte de educar

O educador brasileiro Anísio Spínola Teixeira nasceu em 1900 na Bahia, cidade de Caetité, nordeste brasileiro. Vindo de uma família de grande influência política, frequentou colégio jesuíta quando criança. Em 1922, concluiu o curso de direito, o que lhe conferiu o cargo de Diretor da Instrução Pública da Bahia em 1924, sendo o seu primeiro grande passo como educador e conhecedor dos problemas da educação brasileira (NUNES, 2000, p. 90).

Por entender que o caminho para a educação no Brasil perpassa a educação para uma sociedade democrática, foi buscar no pragmatismo Deweyano respostas às inquietações que sentia com relação aos velhos valores do catolicismo jesuíta que recebia desde a infância. Para Teixeira, conhecer Dewey foi uma verdadeira libertação. O pragmatismo defendido por Dewey apresentava as respostas que procurava, motivando seu rompimento com velhos dogmas (NUNES, 2000).

Dentro desse entendimento, ficou clara a necessidade de se proporcionar aos estudantes no ambiente escolar o mesmo que desejavam viver em sociedade. Essa defesa que Dewey fazia da necessidade da experiência democrática na escola tem a ver com a sociedade democrática que Teixeira vislumbrava:

A teoria geral da educação que vimos expondo [a de Dewey] deixa subentendido que a contínua reconstrução da experiência, individual ou social, somente pode ser aceita e conscientemente buscada por sociedades progressivas ou democráticas, que visem não apenas a simples preservação dos costumes estabelecidos, mas a sua constante renovação e revisão (TEIXEIRA, 1959, p. 31).

Em 1930, com base em seus estudos em Dewey, Teixeira organizou a coletânea *Vida e Educação*, a qual continha dois ensaios de Dewey: “*The Child and the Curriculum*” e “*Interest and Effort in Education*”. Como introdução no livro, Teixeira apresentou um texto intitulado “A pedagogia de Dewey” (CUNHA, 2002). Já o primeiro livro publicado no Brasil inspirado nas ideias e filosofia de Dewey, foi escrito por Anísio Teixeira em 1934, o livro *Educação Progressiva [Progressive Education]*, cujo subtítulo era *Introdução à Filosofia da Educação*, atribuindo a Teixeira o título de intelectual comprometido com a pedagogia movida pelo processo de transformação da sociedade. O livro esteve totalmente embasado na noção de experiência, parâmetro

balizador na compreensão da educação como processo em constante mudança, direcionado a uma sociedade também em constante processo de mudança (CUNHA, 2002).

Em seu livro, Teixeira aborda vários aspectos do pragmatismo de Dewey, tais como, o pensamento reflexivo, as ciências na educação e a necessidade de construção da democracia; a necessidade de uma nova escola com laboratórios práticos. Teixeira apresenta a escola brasileira como tradicional, por não valorizar a experiência dos estudantes, não sendo capaz de promover a interface entre os conteúdos estudados e as práticas do cotidiano, não dando significado às ações pedagógicas. Teixeira compreendeu bem a filosofia de Dewey no sentido de enfatizar que as escolas precisavam ser capazes de formar pessoas competentes e preparadas para enfrentar as constantes mudanças que a sociedade sofria, pessoas reflexivas e libertas da “interdependência mecânica e degradante” (TEIXEIRA, 2000, p. 34).

A partir deste momento, Teixeira evidenciava que havia oficialmente rompido com os dualismos que existiam entre a teoria e prática, racionalismo e empirismo, funções manuais e operações intelectuais, pensamento e ação.

Segundo Teixeira (2000, p. 17) a “teoria da educação nova é a tentativa de orientar a escola no sentido do movimento, já acentuado na sociedade, de revisão dos velhos conceitos psicológicos e sociais que ainda há pouco predominavam”. Na mesma vertente conceitual de Dewey, Teixeira compreende as contradições da sociedade presentes nas escolas. Em sua opinião, a escola precisa assumir como uma de suas tarefas a mudança social, utilizando-se dos programas escolares como forma de criar uma nova mentalidade de acordo com a realidade social (TEIXEIRA, 2000).

Nunca foi objetivo de Teixeira criar contradições sociais, mas o fomento e construção de novos rumos para a vida em sociedade e verdadeiramente democrática. Em sua obra “Educação Progressiva”, Teixeira (2000, p. 67) sugeriu que a educação deveria estar alicerçada na sociedade brasileira que estava surgindo à época; onde considerava como importante o programa de estudos baseado em “experiências e atividades”, apresentando a vida cotidiana como motivador desse programa.

Teixeira acreditava que (2000, p. 45) “o ato de aprender depende profundamente de uma situação real de experiência onde se possam praticar, tal qual na vida, as reações que devemos aprender”. Nesse sentido, em sua opinião era de extrema necessidade a reformulação do programa de estudos, onde a escola se aproximava de forma natural da vida cotidiana, eliminando o ambiente artificial das escolas tradicionais.

Assim como defendia Dewey, Teixeira (2000, p. 43) também compreende como necessária uma nova psicologia, que fosse capaz de uma nova visão do “aprender”, que fosse capaz de contribuir com uma nova mentalidade, compreendendo-a “moral e espiritualmente”, e também capaz de responder à “presente ordem das coisas”.

Para Teixeira, o ato de aprender ocorre quando se compreende uma determinada coisa de tal forma que, quando necessário, será tranquilo e seguro agir de acordo com o que foi aprendido. Com relação ao agir, reflete a uma reação de determinada situação em que o sujeito se encontra. A reação advém dos estímulos recebidos, seja através dos sentidos internos ou externos. Segundo Teixeira (1975), o ato de aprender é sempre uma forma especial de reação:

[...] aprendemos que dois mais dois são quatro quando diante de qualquer situação que sugira esta resposta, o nosso organismo a dê fatalmente. O que aprendemos tem assim uma força de projeção que nos força a reagir daquele modo diante, suponhamos, da pergunta: 2 X 2 igual a quê? Ora, do mesmo modo que fixamos a resposta específica para essa situação, do mesmo modo aprendemos qualquer outra coisa. Uma habilidade, uma ideia [sic], uma emoção, uma atitude,

um ideal, aprendemo-lo do mesmo modo, fixando uma certa reação do organismo a uma certa coisa (TEIXEIRA, 1975, p. 42).

Anísio Teixeira, ao introduzir os pensamentos e conceitos deweyano no campo da educação, gerou movimento perturbador aos olhos de quem defendia o modelo tradicional. De forma sistemática, introduziu processos contínuos de crescimento e desenvolvimento dos estudantes, vinculando as suas vivências e experiências adquiridas até então (CUNHA, 1994).

Teixeira tinha como objetivo aprimorar a capacidade de crescimento e desenvolvimento. Não aceitava na visão curativa onde era possível acreditar no uso de modelos já prontos a serem utilizados ou pré-estabelecidos. Nesse sentido, defendia a educação como vida e descoberta, não baseada na preparação ou conserto. Surgem, então, novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar, sendo criada a necessidade de diversificação e ampliação da forma de se fazer educação.

Caminhos que se encontram

La Salle, Dewey e Anísio Teixeira têm pontos comuns em suas filosofias educacionais. A educação pensando na vida em sociedade, a aprendizagem através do exercício prático e a ruptura com práticas vigentes em seu contexto histórico tornam possíveis os diálogos entre esses três sujeitos, tão diferentes entre si, mas com contribuições importantíssimas para a educação. Em apenas uma frase, escrita por Anísio Teixeira sobre Dewey, identificamos o encontro destas três filosofias:

[...] a função do educador é mais ampla do que toda a ciência de que se possa utilizar. É que o processo educativo se identifica com um processo de vida, não tendo outro fim, como insiste Dewey, senão o próprio crescimento do indivíduo, entendido esse crescimento como um acréscimo, um refinamento ou uma modificação no seu comportamento, como ser humano (TEIXEIRA, 1957).

Do contexto francês do século XV para a modernidade brasileira atual, muitos foram os esforços empreendidos para que a formação de estudantes e professores, o desenvolvimento de práticas não higienistas e não moralizadoras pudessem se efetivar. Do embrião gestado pelas primeiras ideias de La Salle, se originam práticas pedagógicas Lassalistas pautadas em valores éticos, humanísticos para o desenvolvimento de educadores e educandos.

Esse mesmo desenvolvimento foi preconizado pela filosofia de Dewey, que gerou interesse por parte de Anísio Teixeira, que mesmo em períodos históricos diferentes, compreendeu a importância de fazer para aprender. Atualmente no Brasil, a autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, denominada como Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira embasa, mantém e regulamenta a educação em todos os níveis, ratificando importância e contemporaneidade do conceito de educação na perspectiva de “guiar a formação humana, na espiral sem fim do seu indefinido desenvolvimento” (TEIXEIRA, 1957).

Vemos que o protagonismo dado ao educador é parte importante nas três filosofias. La Salle cria a Escola para Professores, Dewey preconiza a prática reflexiva dos educadores e Anísio Teixeira, ao contemplar em sua obra a formação de professores, destaca subjetividades, representações e saberes.

Quadro 1: Comparativo entre as filosofias de La Salle, Dewey e Teixeira

Categoria de análise	La Salle	Dewey	Teixeira
Educação para vida	Urbanidade	Reconstrução da experiência	Crescimento do indivíduo
Formação prática	Implícito no Guia das Escolas	Explícito na Escola Pragmática	Explícito na Nova Escola
Formação de professores	Magistério Para Professores	Prática Reflexiva	Formação de Professores

Fonte: elaborado pelas autoras (2022)

É possível destacar como ponto de convergência desses autores a aprendizagem centrada no sujeito, compreendendo a formação humana como fundamental para a vida e o desenvolvimento da sociedade. Ao longo deste texto, foram apresentados os caminhos percorridos e as contribuições de cada um dos autores destacados e, principalmente, o modo como suas construções no campo educacional se entrelaçam e possuem total aderência ao proposto para o ensino superior contemporâneo no sentido de fazer para aprender.

Melhor contextualizando as premissas da aprendizagem por meio da prática no ensino superior no Brasil, recorreremos à premissa que está descrita na exigência de curricularização da extensão universitária, prevista na Resolução CNE/CES N° 7, de 18 de dezembro de 2018, que determina que as Instituições de Ensino Superior têm até o final de 2022 para implementar o mínimo de 10% da carga horária da matriz curricular com atividades realizadas na comunidade, exatamente no sentido de aproximar os estudantes da prática.

Segundo publicado no Diário Oficial da União em 19/12/2018, na Edição 243 - Seção 1 - página 49, o Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, através da Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018 - “Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e daí outras providências”.

Isso posto, na presente Resolução consta no Art. 12 que “A avaliação externa *in loco* institucional e de cursos, de responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) deve considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superior, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), os seguintes fatores, entre outros que lhe couber:

I - a previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão tipificadas no Art. 8º desta Resolução, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;

II - a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de ensino superior;

III - os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação.

Parágrafo único: aos estudantes, deverá ser permitido participar de quaisquer atividades de extensão, mantidas pelas instituições de ensino superior, respeitados os eventuais pré-requisitos especificados nas normas pertinentes.

Considerações finais

Ao nos propormos a encontrar os pontos de interseção entre estes três autores, também nos propomos

a uma reflexão sobre as contribuições pedagógicas de cada um no ensino superior do contexto atual. A proposta de um ensino mais prático, conforme preconizado por Dewey e Anísio Teixeira, ainda que transvestido com outros nomes, é um princípio desde as primeiras filosofias educacionais, tal como pensado por La Salle, pois entende que o fazer para aprender é carregado de possibilidades, experiências e oportunidades tanto para o estudante quanto para sociedade que o acolhe. Não dissociar a prática dos elementos teóricos é um dos grandes desafios propostos pelos autores Dewey e Anísio Teixeira e, também, a chave para uma educação transformadora e potencializadora.

Com base neste estudo de revisão narrativa, consideramos de suma importância a organização de Projetos Pedagógicos no âmbito da educação superior que proporcionem e otimizem o desenvolvimento de competências e habilidades orientados para a formação integral, humanista, cidadã e atentos as demandas sociais e do mundo do trabalho atual e futuro. Consideramos que seja imprescindível entender, em estudos futuros, a relação do ensino mais prático com os contextos regionais e as particularidades que consideram o perfil dos estudantes que buscam o ensino superior.

Referências

ALVES, A. C. M.; SANTOS, G. A.; SCHNEIDER, H. N. Os Métodos De Ensino No Brasil: Século XIX, **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. EDUCON – 22 a 24 de setembro de 2010. Disponível em: <http://educonse.com.br/2010/eixo_04/E4-08.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7**, de 18 de dezembro de 2018: Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_7cne.pdf>. Acesso em 05 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 05 set. 2022.

CUNHA, M. V. da. Ensino Profissional: de Anísio Teixeira, o signatário incógnito do Manifesto de 1932, às concepções de John Dewey. In: VALE, J. M. F.; Et al. (Orgs.). **Escola pública e sociedade**. São Paulo: Saraiva/Atual, 2002.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959a.

DEWEY, J. **Reconstrução em filosofia**. Tradução de António Pinto de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, J. **Experiência e Natureza**. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio Teixeira e Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultura, 1980.

DEWEY, J. **A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo**. Tradução: Paulo Faria; Maria João Alvarez e Isabel Sa. 3. ed. Lisboa: Editora Relógio D'Água, 2002.

- FLORES, C. G. C. Educação e espiritualidade: diálogos possíveis desde um pensar latino-americano. 2021. 145 f. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas, 2021.
- GOMES, L. B.; FLORES, C. G. C.; SILVA, G. E.; CASAGRANDE, C. A. **Revista inter-ação**, Goiânia. v. 26, n. 1, p. 95-112, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65079>> <<https://doi.org/10.5216/ia.v46i1.65079>>. Acesso em: 20 maio 2021.
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior** (Sinaes). Brasília: Inep, 2015. Volume 5. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_superior/sinaes_volume_5_avaliacao_in_loco_referenciais_no_ambito_do_sinaes.pdf>. Acesso em 05 set. 2022.
- LA SALLE, J. B. de, Santo, 1651-1719. **Obras Completas de São João Batista de La Salle** - Volume III. Canoas, RS: Unilasalle, 2012.
- NUNES, C. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. São Paulo: EDUSF, 2000.
- TEIXEIRA, A. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. v. 23, n. 57, p. 3-27, 1955. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/bases.html>>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- TEIXEIRA, A. Ciência e arte de educar. **Educação e Ciências Sociais**. Salvador. v. 2, n. 5, 1957, p. 5-22. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/ciencia.html>>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, J. **Vida e educação**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, p. 1-49, 1959.
- TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.
- TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (Orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

III

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Remi Maria Zanatta Benatti

Patrícia Rodrigues de Almeida

Hildegard Susana Jung

Introdução

A escola cada vez mais necessita considerar a diversidade dos estudantes, suas necessidades, desejos e sonhos de um mundo melhor para se viver. A educação se faz com projetos de vida e nela empenhamos as nossas mais relevantes emoções e sentimentos. Aprender com significado para a vida exige resiliência e abertura aos outros, portanto, desde a tenra idade expressamos nossa afetividade diante do mundo em que vivemos. Vida humana e afetividade são indissociáveis, pois é por elas que a interação acontece entre as pessoas e o meio que as cerca. A escola como espaço de socialização, de interação e produção de conhecimento exerce o papel de mediadora do conhecimento significativo, acolhendo as pessoas em seus diferentes contextos sociais, relacionais e interativos, que se estabelecem naquele meio.

Nessa caminhada, nos deparamos com ideias, métodos e estratégias de ensino que fortalecem e dão sentido ao pensar e ao fazer a educação nos tempos atuais. Para contextualizar o pensamento dos educadores que dialogam conosco neste artigo, queremos aproximar o conceito ou entendimento da afetividade nos espaços formais de educação. O objetivo do presente estudo é refletir sobre a importância da afetividade nos processos de aprendizagem significativa desde o início da escolaridade. Entendemos que aprender é uma ação resultante dos processos de interação da pessoa humana em diferentes contextos e ambientes nos quais se insere. Destacamos que tais processos de aprendizagem se constroem provocados por fatores externos e internos, ou seja, emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais.

A metodologia que elegemos, de abordagem qualitativa, encaixa-se numa pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2019), tem a sua elaboração baseada em material já publicado. Para o autor, “[...] toda a pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica” (GIL, 2019, p. 4), pois segue uma série de etapas: “a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto” (GIL, 2019, p. 42).

A motivação com relação ao tema da afetividade para uma aprendizagem significativa está intrinsecamente ligada à profissão docente e, portanto, permeia as interações que acontecem em sala de aula - palco dos acontecimentos. Abordar tal tema é refletir sobre a prática e interação com os estudantes pensando em melhorar a motivação para os estudos, evitar a evasão escolar, promover a aprendizagem e qualificar o ensino. Quando se promovem condições para gerar um vínculo afetivo, o aprender e o ensinar ganham uma nova dimensão. Ao valorizar as relações humanas para o ensino humanizado e a aprendizagem significativa, considerando que o ensinar e o aprender perpassam o vínculo entre os envolvidos, o estudante tem a possibilidade de vivenciar o *como* aprender e não somente o *que* aprender. Nesse movimento, ao relacionar os conhecimentos abordados em aula com as vivências e experiências vividas pelos estudantes, ocorrem aprendizagens significativas.

A história da educação é pautada por constantes e significativas mudanças. Isso acontece devido à participação ativa de vários pensadores, educadores e pesquisadores que se dedicam para pensar a educação de modo que atenda às expectativas de cada período ou época. Buscamos apresentar aspectos e algumas das contribuições educacionais dos pensadores e educadores David Ausubel, Johann Heinrich Pestalozzi, Henri Wallon, Paulo Freire e La Salle.

A arquitetura do texto contempla, após a introdução, o referencial teórico. No primeiro tópico, “Ausubel - relações afetivas e aprendizagens significativas”, refletimos sobre a importância da afetividade nos contextos educacionais sendo, tal espaço, a base dos processos de ensino-aprendizagem; na sequência, “O legado de Pestalozzi”, reforçando que a escola é uma extensão da família, sendo a sua finalidade a educação integral da pessoa; em seguida, “Henri Wallon - educação integral” afirma que o clima emocional é fator imprescindível para a aprendizagem do ser humano; à continuação, “Paulo Freire - transformando realidades” diz que sala de aula e as relações entre educando e educador são uma trama complexa permeada por sentimentos e afetos; ao final, “La Salle - educação para a mudança social” reflete sobre a organização, tempo de aprendizagem e formação para a vida”. Por fim, constam as Considerações Finais e as Referências que embasaram o estudo.

Ausubel: relações afetivas e aprendizagens significativas

A afetividade em contextos de aprendizagem tem sua importância desde as mais tenras idades escolares, pois influencia e é aliada dos processos de aprendizagem significativa que acompanham os estudantes em todas as etapas. De acordo com Ausubel (2000, p. 1), “a aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado”. Ou seja, as relações que se estabelecem em aula propiciam que as aprendizagens sejam ou não significativas para o estudante, pois os interesses relacionados aos conteúdos são únicos para cada um. Sobre a teoria da aprendizagem significativa, Moreira (2011) cita duas condições imprescindíveis para que ela aconteça: primeiro, o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo; segundo, o estudante deve estar predisposto a aprender.

Portanto, a partir da teoria de Ausubel (2000, p.1), “a aprendizagem significativa não é sinônimo de aprendizagem de material significativo”. Aqui existe uma forte relação afetiva com o professor e os colegas, pois nesta visão de aprendizagem, o significado está nas pessoas, e os materiais e ferramentas pedagógicas, seguem num segundo plano. Moreira (2011, p. 25) reforça que “é o aluno que atribui significados aos materiais de aprendizagem e os significados atribuídos podem não ser aqueles aceitos no contexto da matéria”. Complementamos tais ideias com Sarnoski (2014, p. 2), que esclarece:

[...] a afetividade na educação constitui um importante campo de conhecimento que deve ser explorado pelos professores desde as séries iniciais, uma vez que, por meio dela podemos compreender a razão do comportamento humano, pois, a afetividade é uma grande aliada da aprendizagem.

Desta forma, entendemos que a afetividade aproxima o educador do educando na medida em que a pessoa humana é vista na sua singularidade, com seus desejos, saberes e perspectivas de vida em detrimento de priorizarmos os conteúdos que, por vezes, não dialogam de forma significativa com a vida pretendida dos seres humanos envolvidos.

Nesse paradigma, o conteúdo não é foco, mas sim o estudante e suas aspirações, desejos, ideais e protagonismo. Para Ausubel (2000, p. 1), “devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos”. Sendo assim, precisamos

considerar outra condição para que haja uma aprendizagem significativa segundo a teoria de Ausubel (2000) que é a predisposição do aprendiz para querer aprender, ou seja, querer fazer relações com os novos conhecimentos. Ponderamos com Moreira (2011, p. 25) que o sujeito que aprende deve se dispor a relacionar “[...] interativamente os novos conhecimentos à sua estrutura cognitiva prévia, modificando-a, enriquecendo-a, elaborando-a e dando significados a esses conhecimentos”.

Ressaltamos a importância da intencionalidade do educador ao promover uma aula com estas singularidades e perspectivas, pois a tarefa oferecida aos estudantes deve conter um potencial significativo no seu contexto de vida. Nesta perspectiva, onde os significados estão nas pessoas, é necessário um olhar refinado, atento e gentil com as diversidades cognitivas dos estudantes, seus desejos e trajetórias de vida. Complementamos com os autores Masini e Moreira (2017, p. 22):

O que se espera que o aluno aprenda pode ser “apresentado” através de computador, plataformas virtuais, sequências de ensino-aprendizagem, livros, práticas de laboratório, games e outras estratégias didáticas. [...] O importante é que dê significados aos conhecimentos que “recebe”, que lhe são “apresentados” em situação formal de ensino e aprendizagem, presencial ou a distância [...] os significados estão sempre nas pessoas, não nas coisas, nos materiais.

Podemos considerar que na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2000) o conhecimento prévio dos estudantes é uma referência que o educador precisa considerar, pois rege a capacidade do estudante na sua trajetória escolar. Não basta o encantamento com o assunto, mas a disposição para aprender. Masini e Moreira (2017, p. 30) contextualizam, dizendo:

Em nossa trajetória cognitiva e afetiva muitas vezes temos a boa sensação de que, embora não lembremos de imediato certos conhecimentos que aprendemos em tempos passados, se for preciso, para dar uma aula ou para redigir um texto, por exemplo, facilmente os reaprenderemos porque a aprendizagem foi significativa. [...] Por outro lado, muitos conhecimentos que foram “aprendidos” apenas para reproduzir em testes simplesmente “desapareceram de nossa cabeça” (de nossa estrutura cognitiva) porque a aprendizagem foi mecânica.

Por isso, a sala de aula deve conter uma gama de práticas pedagógicas diversificadas, alinhadas a um clima permeado de novos sentidos, que fomente o aprender. Masini e Moreira (2017, p. 36) relatam que “[...] quando o aluno aprende significativamente, tem uma sensação boa, prazerosa, sente-se “empoderado” e desenvolve uma atitude positiva em relação à matéria de ensino”. Esse fato contribui para que a aprendizagem significativa ramifique para outras situações de aprendizagem ao longo da vida, na contramão da aprendizagem que permanece mecânica, onde a memorização torna-se obsoleta e desaparece da nossa estrutura cognitiva.

O legado de Pestalozzi

Em sua trajetória educacional, Pestalozzi coloca em prática algo que ele vinha projetando desde a sua juventude: um trabalho pedagógico que pudesse desenvolver o indivíduo tanto nos aspectos físicos quanto psicológicos. Além disso, acreditava que a educação era o espaço capaz de tornar o ser humano autônomo. Se a educação está em constante processo de mudanças, sabemos que a aprendizagem também deve acontecer de diversas maneiras e métodos, onde o professor possa mediar o conhecimento e os alunos mobilizarem competências de uma forma prazerosa e tranquila. Criado o vínculo que aproxima e facilita o processo de ensino-aprendizagem, é o momento de construir o conhecimento a partir de situações práticas, e aqui nos reportamos para a prática que Pestalozzi denominou de *savoir-faire*, ou seja, saber fazer, resolver algo de maneira prática.

Pestalozzi também nos traz que a escola deve ser uma extensão da família, onde muitas vezes o sentimento fraterno é construído de forma segura e afetuosa. Um dos objetivos de Pestalozzi (2008, p.149) era abolir algumas heranças “[...] das escolas tradicionais que forçam os alunos a ficarem sentados, imóveis e calados”. Essa colocação do autor nos faz refletir sobre um método de aprendizagem significativo, no qual o aluno tem autonomia para expor a sua opinião, formando-se um cidadão crítico e seguro. Contudo, ainda vemos em muitas escolas alunos enfileirados, sem a abertura necessária para se expor e para colocar suas ideias, sendo o professor o centro da aprendizagem e o dono do saber.

A educação tem como finalidade a formação integral do ser assentada nas disposições morais, físicas e intelectuais. Já referimos anteriormente que para Pestalozzi o ensino deveria começar pela experiência, pela prática da criança. Nesse sentido, o autor ensina que “[...] toda verdadeira educação deve se basear, de uma parte, desde o seu início, sobre as disposições iniciais e as forças da natureza humana e, de outra parte, sobre os elementos particulares a cada ciência e a cada arte” (PESTALOZZI, 2009, p. 23). Sabemos que não podemos apenas viver e ensinar por meio de um método tradicional, no qual os alunos se encaminham à escola apenas para ouvir o que seu professor tem a passar, mas levar em consideração a natureza humana do educando, entendendo o mesmo neste processo de ensino e observando de forma integral as habilidades que traz para a sala de aula.

Na atualidade, não podemos deixar de mencionar a importância do professor e de sua formação nesse contexto de uma aprendizagem significativa, pois ele tem um papel importante e crucial, sendo um mediador do conhecimento. O mestre tem o “poder” em suas mãos, mas referimos esta palavra não por ser o detentor do poder, o que sabe tudo, mas sim o empoderamento de trazer ao aluno a oportunidade de pensar, debater, posicionar-se perante as opiniões alheias com respeito. Sendo assim, o professor tem grande valia no processo de aprendizagem de seus alunos. Pestalozzi (2008, p. 159) já dizia que:

O mestre não pode ser uma pura ferramenta, distribuidor inanimado de uma matéria morta, semelhante à uma máquina, mas ele deve se colocar ao ponto de vista da criança e mover-se em seu sujeito de maneira a passar de uma verdade a outra, de uma descoberta a outra no mesmo ritmo da criança.

Na pedagogia pestalozziana considera-se que a criança tem um ritmo que lhe é próprio e isso deve ser levado em consideração. Saber entender o aluno não é tarefa fácil para quem construiu sua aprendizagem por meio de um método tradicional, mas devemos estar abertos sempre ao novo e ao melhor para os alunos.

A pedagogia tradicional, na vertente pestalozziana, introduziu a necessidade de sistematização do ensino, de organização didática da aula visando conferir fundamentação teórica ao trabalho do professor. Uma versão interligada à pedagogia tradicional tem servido a um tipo de educação mecânica, unilateral, centrada na figura do professor e no conteúdo, com o aluno como ser passivo. O educador deve prezar pelo seu fazer docente, realizando de forma eficaz, demonstrando respeito pelo educando como um ser de infinita capacidade. O professor deve se apresentar como um mediador que busca em seus afazeres empregar toda a afetividade que o moveu a exercer tal função social. Dessa forma, a partir de suas crenças poderá optar por buscar e criar meios para que não fique nenhum de seus alunos sem esse essencial cuidado que levará ao desenvolvimento das suas várias aptidões.

Henri Wallon: educação integral

Uma das contribuições centrais de Wallon está em dispor de uma conceituação diferencial sobre emoção, sentimentos e paixão, incluindo todas essas manifestações como um desdobramento de um domínio

funcional mais abrangente: a afetividade. Assim, podemos definir a afetividade como o domínio funcional que apresenta diferentes manifestações que irão se formando ao longo do desenvolvimento do ser humano e que emergem de uma base orgânica até alcançarem relações dinâmicas com o cognitivo (WALLON, 1975).

O eu, o outro e as interações vão determinar a personalidade do sujeito e a forma como ele irá interagir com o mundo. Os aspectos emocionais e a maneira como o sujeito vai interagir com as diferentes propostas de atividades são determinadas pelas relações e pelo clima emocional que se estabelece e onde se constrói o campo afetivo. Então, de acordo com esse campo afetivo, o sujeito se empenha mais ou menos, será mais ou menos impulsivo. Nesse sentido, Wallon (1975, p. 159) alude que:

O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela própria oposição. De fato, o Outro faz-se atribuir tanta realidade íntima pela consciência como o Eu, e o Eu não parece comportar menos aparências externas que o Outro.

O ser humano necessita do outro para sua interação, sendo esta construída pelo afeto, pelo respeito pela opinião do próximo e, assim, complementando-se um ao outro no processo cognitivo. O ser humano, na interação com outro ser humano, procura compreender-se como parte daquele meio e nessa ação também ocorrem diferentes aprendizagens. Assim, acontece também entre o educador e o educando, quando destacamos nos processos de aprendizagem ações que contemplam as interações que ocorrem entre os sujeitos e o meio, ou entre educador e educando e, visto que a interação acontece basicamente pelo uso da linguagem ou das linguagens, ou seja, pela troca que se dá entre os atores envolvidos, expressa-se a construção do conhecimento a partir das vivências e experiências que cada um carrega consigo.

Trabalhando a construção de novas aprendizagens com crianças, é fácil identificar as individualidades, ou seja, cada uma tem um potencial diferente, facilidades ou dificuldades muito particulares, e isso nos leva a compreender a importância de construir um trabalho diferenciado para que a aprendizagem ocorra da melhor forma. A compreensão das realidades individuais pressupõe ao educador mediador realizar observações e traçar estratégias de ensino-aprendizagem que se aproximam das singularidades dos educandos. Isso pode acontecer pela comunicação, pela escuta e fala atenta no grupo de trabalho, potencializando os diferentes níveis de interação. Generalizar que as crianças aprendem apenas de uma maneira e se caso não aprendem, é porque têm dificuldades, não contribui para o processo formativo das mesmas. Isso torna o ensino fragmentado, de forma que não há sucesso na aprendizagem. Wallon (2007, p. 198) esclarece que:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais suscetível de desenvolvimento e de novidade.

Estar em contato com o outro, interagindo e realizando trocas, fortalece a segurança deste indivíduo para a apropriação do saber. Fazer educação com liberdade, com diálogo, com trocas e com afeto é trabalhar para que mais pessoas possam ocupar espaços de fala e de representatividade, é desafiar os estudantes a aprender participando significativamente sobre o ensinar e o aprender. Nesta dinâmica, o aprendizado precisa ser organizado pelo professor e, na interação com os estudantes, ele tem conhecimento específico para mediar a aproximação aos diferentes saberes. E o estudante, por sua vez, deve elaborar suas próprias aprendizagens com base no que foi dialogado em aula com colegas e professores.

Paulo Freire: transformando realidades

Quando o estudante vivencia uma formação que foi significativa e, ao mesmo tempo, participa de espaços que oportunizam aprendizagens significativas, ele consegue exercer a sua autonomia e compreender que a aprendizagem não é a mera transmissão de conhecimentos feito pelo educador. Ele percebe que também é responsável pela sua aprendizagem e o envolvimento é consideravelmente mais genuíno, pois entende seu papel no mundo. Já dizia Freire (2020, p. 75) que “[...] ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. A sala de aula como ambiente rico de interações propicia que sejamos ativos diante do conhecimento e das aprendizagens, fomentando todo o tipo de trocas. Para Freire (2020, p. 67), é muito importante “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas”.

Dito nessas palavras, aprender é também ensinar e nesse contexto educador e educando são as faces de uma mesma moeda que se completam. Entendemos que a continuidade da formação do estudante ao longo da sua vida tem relação com a afetividade e o vínculo estabelecido entre educador e educando, sendo esta relação inspiradora de aprendizagens significativas relevantes para o desenvolvimento integral do indivíduo. Assim,

O bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE 2020, p. 96).

Diante do exposto, consideramos que o vínculo educador-educando vai além dos muros da escola, visto que o exercício de ensino-aprendizagem está envolvido por uma relação que abarca sentimentos e afetos. Quando Freire (2020) afirma que aprender é uma aventura criadora, entendemos que, em sala de aula, há um processo dinâmico que se estabelece simultaneamente com possibilidades de ser e estar no mundo mediados pelas aprendizagens significativas. Concordamos com Freire (2020, p. 68) quando afirma que “aprender é construir, reconstruir para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”. A afetividade está associada a toda uma trama muito complexa e, para tanto, é preciso gostar de “gente”, com todas as suas especificidades e enredamentos. A interação vem permeada pelo diálogo e pela observação, muitas vezes de maneira individual, estimulando o estudante a querer dar continuidade a sua formação. A interação se dá pela comunicação, pela fala, pelo diálogo, pois:

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2020, p. 60).

O diálogo é fundamental para a compreensão do outro, para o compartilhamento de experiências e de respeito ao outro e às diferenças, considerando o que nos traz Freire (1985, p. 36): “[...] o diálogo só existe quando aceitamos que o outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos”. Desse modo, adotar uma prática educacional com base no diálogo, no afeto e nas emoções incide em estabelecer ações que permitam a participação do outro no processo educativo. Além disso, escutar o que o outro tem a dizer e a contribuir para o processo de aprendizagem configura-se como um ato de respeito ao saber e à cultura de todos.

Os estudantes de hoje buscam agregar à sua formação os conhecimentos que poderão lhes ser úteis na vida e, para isso, o educador precisa estar preparado e aberto para essa nova configuração que envolve o ensinar e o aprender:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha no seu lugar”, ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2020, p. 58-59).

Não há como ignorar todos os aspectos que permeiam o processo educacional e que, com o passar do tempo, foram mudando. Hoje, o estudante vai em busca de como usar o conhecimento que construiu, além de criar novas possibilidades de aprender, exercendo a sua autonomia e, muitas vezes, transpondo o que foi trabalhado pelo educador em sala de aula.

No entanto, ponderamos com Freire (2020, p. 138) que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício da minha autoridade”. Ainda que imbricado em afetividade autêntica com o educando, o propósito será a aprendizagem voltada para uma vida plena, autônoma e cidadã. Ainda com as palavras de Freire (2020, p. 138), concordamos quando declara: “[...] A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver”. Talvez falte à escola mais afetividade, frequentemente apegada às tradições conteudistas e focada em resultados quantitativos, um pouco desta alegria, por isso, é tão premente relembrar a sua importância na educação.

La Salle: educação para a mudança social

João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos lassalistas iniciam suas escolas e, ao mesmo tempo que encontram instituições frágeis e descuidadas, eles também percebem que naquele mesmo espaço poderiam transformar o ambiente favorável à missão que estavam se propondo a construir. O propósito das escolas lassalistas é que elas fossem um espaço de formação diferenciado, onde seria possível desenvolver uma educação integral e integradora,

[...] integral porque aborda a totalidade da pessoa, seus hábitos, o cuidado do corpo, as emoções e afetos, as boas maneiras, o desenvolvimento intelectual, a formação dos valores, a dimensão ética e estética, a preparação profissional, a dimensão espiritual expressa na interioridade e no conhecimento de Deus. É integradora porque une teoria e prática, dá unidade e sentido, prepara o cidadão, ou seja, “ensina a bem viver” (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020, p. 17).

Para as escolas lassalistas, o afeto tem uma relação muito forte com a ideia de cuidado, além de considerar o afeto como uma estratégia pedagógica, visto que as crianças se sentiriam bem na escola e teriam maior facilidade para aprender. La Salle usa a expressão “mover os corações” (2012c, p. 108 [MD 43,3,2]), ou seja, tornar a aprendizagem afetivamente significativa, pois o propósito é construir a aprendizagem a partir da vida e da realidade dos estudantes, considerando que é nesse contexto que estão seus afetos. Desse modo, é possível aproximar o educando do seu educador, fazendo com que o indivíduo na condição de aprendiz queira estar lá e ter a oportunidade de aprender. Assim, a escola lassalista permitiu ensinar com qualidade no aprendizado.

La Salle construiu as primeiras escolas em um tempo em que havia poucos recursos, mas ele estava disposto e se propôs a realizar um bom trabalho, mesmo com espaço reduzido. A organização é um marco da pedagogia de La Salle e, para atender à demanda da época, foi necessário criar muitas regras e jornada contínua de trabalho. Uma das primeiras precauções foi delimitar um espaço para cada aluno, e La Salle define que, (2012b, p. 259) “[...] cada um dos alunos terá seu lugar assinalado, e não sairá dele, nem o trocará por outro, a

não ser por ordem e com autorização do Inspetor de escolas”. Outro cuidado de La Salle foi pensar no tempo de aprendizagem, evitando que o educando ficasse ocioso, ou seja, em atividade este estudante não perturba o bom ambiente de estudos e também não deixa de construir conhecimentos importantes para a sua vida.

Ao aproximar a educação lassalista aos dias de hoje é possível compreender que a formação escolar, independentemente do nível de ensino, será uma experiência para a vida se ela for significativa. Isso nos remete a pensar o processo formativo alinhado com as realidades dos estudantes, visto que o afeto está na presença dessas vivências que são valorizadas em aula. Assim, torna-se possível encontrar na afetividade ou no afeto uma fonte transformadora do processo de ensino-aprendizagem. Hoje, refletir sobre a pedagogia de La Salle nos conecta com um ideal de educação que pretende universalizar a escola com práticas pedagógicas capazes de assegurar (BRASIL, 1996, art. 2º) [...] “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, nesta perspectiva político-pedagógica da educação moderna, João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos das Escolas Cristãs apresentam aspectos para formação de uma escola moderna e um modelo educativo que propõe ampliar a obra de La Salle no espaço educacional.

Ao determinarmos o afeto como uma estratégia pedagógica, ele torna a aprendizagem em um espaço de transformação social. Então, nos questionamos: qual o papel da escola? La Salle, inicialmente, recebia em suas escolas crianças pobres. Sendo uma pessoa com um pensamento humanista, ele revela este pensamento quando afirma que qualquer criança pobre (LA SALLE, 2012a, p. 197) [...] “sabendo ler e escrever, é capaz de tudo”. Ou seja, o processo de transformação do ser humano começa na escola e, para avançar e evoluir, ele precisa se apropriar de diferentes aprendizagens. Diante disso, La Salle encontra na escola o espaço para a mobilização de diferentes saberes e processo de mudança social.

Com a inesperada chegada da COVID-19, a educação, de modo repentino, passou por uma transformação no processo de ensinar e de aprender e, conseqüentemente, as pessoas também se transformaram. Deslocamos o espaço e o tempo que até então era tradicional para o processo formativo - a escola, a sala de aula, o educador, os estudantes - e este foi o primeiro passo dessa transformação, pois a partir da necessidade de mantermos protocolos de saúde, o diálogo entre os atores se deslocou para o espaço virtual.

Diante desse cenário, de maneira generalizada, a educação passou por muitas adaptações. As escolas Lassalistas e demais comunidades educativas organizaram-se para vivenciar uma nova experiência educacional, onde as tecnologias têm como objetivo organizar e potencializar as novas práticas educativas que começam a ser vivenciadas, sem perder a essência da missão, que é o ensino-aprendizagem de maneira significativa. Cientes dos desafios pedagógicos, a relação que se constrói neste novo espaço-tempo de aprendizagem foi conduzida de maneira a manter os laços de afeto e de amorosidade.

Resultados e discussões

No transcorrer da escrita deste trabalho, confirmamos o quanto a afetividade é importante no processo ensino-aprendizagem. O afeto aproxima educando e educador na construção da aprendizagem como um todo, ou seja, é possível identificar o avanço do educando quanto à sua aprendizagem, e também para o educador é possível identificar com mais facilidade as dificuldades que surgem no decorrer do processo. Identificadas as facilidades e dificuldades do educando, o educador busca métodos e estratégias de ensino direcionando para uma aprendizagem significativa.

O afeto contagia. O que queremos destacar com isso é que ao estabelecer vínculo afetivos, ao levar a amorosidade para a sala de aula, o educador é envolvido pelos educandos e, ao deixar as emoções transitarem

em meio à rigorosidade do trabalho pedagógico, permite que esta interfira positivamente nos processos de ensinar e de aprender, além de contribuir para a formação social desses educandos.

Um primeiro passo para construir aprendizagens significativas se dá a partir da valorização dos conhecimentos pré-existentes do educando. Outro aspecto importante é difundir a afetividade nas relações interpessoais, percebendo e respeitando as diferenças, o cuidado com o outro, enfim, construir um espaço de aprendizagem em que o educando possa perceber que, ao aprender com amor e pertencer àquele espaço, a sua aprendizagem será mais eficaz e o trabalho do educador também terá um significado mais amplo. Por fim, vale ressaltar que ao trabalhar com educação, acrescentando na prática docente altas doses de afeto, a construção do conhecimento e a aprendizagem ganham em todos os sentidos.

Considerações finais

Levando-se em consideração o exposto, a escola representa a diversidade dos estudantes, suas paixões e sonhos de viver melhor na sociedade em que se insere. A educação, nesse sentido, torna-se uma oportunidade para o estudante escrever seus projetos de vida. Isso porque nesse ambiente socializamos, interagimos, produzimos conhecimento e, nela, empenhamos os nossos afetos e significamos os processos de ensino-aprendizagem ao longo da escolaridade.

Portanto, a afetividade perpassa todas as etapas escolares, influenciando as nossas ações, permitindo o engajamento ou a falta dele, ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem. Compreender o comportamento humano na perspectiva da afetividade contribui com a eficácia da aprendizagem significativa dos educandos. Com tal ideia os educadores valorizam mais a autonomia e projetos de vida dos educandos, promovendo um ambiente mais afetivo e acolhedor, fortalecendo vínculos, facilitando a construção do conhecimento sistêmico e potencializando aprendizagens significativas. Algumas tradições mais conteudistas desaprendem sobre a alegria de viver e querer bem na escola, causando desmotivação e, em alguns casos, evasão. A cognição anda junto com a afetividade e juntas contribuem para uma vida plena, autônoma e cidadã.

Desse modo, destacamos alguns autores como Pestalozzi, que defendeu um trabalho pedagógico abarcando aspectos físicos e psicológicos dos educandos. Defendeu alguns princípios como, por exemplo, a escola ser uma extensão da família e responsável pela formação integral do educando, o educador seguir o ritmo dos educandos, observar as suas descobertas e estar aberto ao novo, a necessidade de o ritmo das crianças ser levado em consideração nos processos de aprendizagem, o ensino ser fomentado a partir da prática com ênfase em ciências e artes. Considerava a importância dos vínculos na facilitação dos processos ensino-aprendizagem e, também, reforçava que o conhecimento se dá a partir de situações práticas.

A experiência de Henri Wallon contribui com o crédito ao clima emocional da sala de aula, onde educandos e educadores se empenham nas suas relações afetivas e movimentos de escuta para o empoderamento dos processos cognitivos. O ser humano, ou a criança, necessita sentir-se parte do meio, interagir, vivenciar diferentes experiências, sentir-se único, ter sua individualidade, reconhecer-se diferente, ter suas particularidades respeitadas. Para Henry Wallon, a criança é um ser original e não pode ser fragmentada, portanto, o professor necessita mediar os processos de aprendizagem, aproximando todos aos diferentes saberes.

Paulo Freire pontua em sua obra que o educador leva os educandos a conhecerem os conteúdos, ou seja, a fazerem uma leitura crítica e com autonomia para a construção do conhecimento. Outro aspecto a considerar para construir uma aprendizagem significativa é possibilitar espaços de aprendizagem que

valorizem as experiências existentes, e oportunizar momentos para o desenvolvimento do protagonismo do estudante. Assim, ele também se percebe como parte ativa do processo. Transformar espaços de educação em ambientes acolhedores, que propiciam o diálogo, passa a ser uma referência capaz de sustentar a formação dos estudantes, formação esta capaz de transformar realidades.

No ano de 1680, João Batista de La Salle idealiza e começa uma obra voltada para a educação. Ele percebeu que em meio aos constantes conflitos em que a França estava envolvida, onde imperava a miséria do povo, oferecer uma educação de qualidade foi a forma de minimizar a lacuna social que existia na época. Desde então, um grande desafio une os educadores lassalistas, que é a dedicação pelo exercício docente e dedicação em todas as ações no sentido de aperfeiçoar as práticas educativas. Ao propor uma educação em que o afeto, amor e dedicação estejam presentes, precisamos que na formação dos nossos educadores haja um olhar sobre a acolhida, sobre o cuidado, além de desenvolver competências nos educandos com firmeza e amorosidade.

Referências

- AUSUBEL, P. D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Declaração sobre a missão educativa lassalista**: desafios, convicções e esperanças. Roma: Casa Geral, 2020. Disponível em: <<https://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2020/11/Declaracao-sobre-a-Missao-Educativa-Lassalista-WEB-1.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- PESTALOZZI, J. H. **Ecrits sur la Méthode**: Tête, coeur, main (Volume I). Le-Mont-sur-Lausanne: LEP Editions, 2008.
- PESTALOZZI, J. H. **Ecrits sur la Méthode**: **Esprit de la Méthode** (Volume III). Le-Mont-sur-Lausanne: LEP Editions, 2009.
- LA SALLE, J. B. de. **Guia das Escolas Cristãs**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012a. Coleção Obras Completas vol. III.
- LA SALLE, J. B. de. Guia das escolas cristãs. In: LA SALLE, J. B. de. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. v. 3. Canoas: Unilasalle, 2012b. p. 7-317.
- LA SALLE, J. B. de. **Meditações para todos os domingos do ano**. v. 2. Canoas: Unilasalle, 2012c.
- LA SALLE, J. B. de. **Ecrits sur la Méthode**: Tête, coeur, main. Le-Mont-sur-Lausanne: LEP Editions, 2008.
- LA SALLE, J. B. de. **Ecrits sur la Méthode**: Esprit de la Méthode. v. 3. Le-Mont-sur-Lausanne: LEP Editions, 2009b.
- MASINI, E. F. S.; MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa na escola**. Curitiba: CRV, 2017.
- MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

SARNOSKI, E. A. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. **Revista de Educação do IDEAU**. Getúlio Vargas. v. 9, n. 20, p. 1-13, 2014.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Ed. Estampa, 1975.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AS ONTOLOGIAS DE LA SALLE, FREUD E FREIRE, A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA E A POLARIZAÇÃO POLÍTICA NO BRASIL

Evaldo Luis Pauly

Introdução

No contexto brasileiro, a pandemia global assumiu uma peculiaridade mortal. O Coronavírus (COVID-19) adquiriu características ideológicas, gerando uma polarização política que dificultou a prevenção e o tratamento da pandemia que acometeu a humanidade. A polarização impediu que a educação ajudasse a preservar a vida das pessoas, porque

no Brasil, os negros são 1,5 vezes mais propensos a morrer de Covid-19 do que os brancos; uma pessoa Afrodescendente que enfrenta profundas desigualdades educacionais, baixos níveis de educação e analfabetismo tem quase quatro vezes mais chances de morrer do que uma pessoa Afrodescendente com ensino superior (AHMED, 2022, p. 28).

Algumas mortes por COVID poderiam ter sido evitadas pela educação. Esse fato exige, no mínimo, que a área da Educação aprofunde a pesquisa sobre os fundamentos ontológicos do que é e do que deve vir a ser a formação da pessoa humana para o exercício responsável da cidadania. O objetivo deste capítulo é indicar possíveis aproximações entre três diferentes concepções ontológicas aparentemente contraditórias. No final do século XVII, São João Batista de La Salle elaborou uma ontologia cristã moderna de educação que, no século XX, pode ser confrontada tanto com a ontologia proposta pelo criador da Psicanálise quanto com a ontologia do Ser-Mais formulada pelo patrono⁹ da educação brasileira. Existem, de fato, contradições entre, de um lado, a pessoa na visão da fé cristã e, de outro, a concepção racional de pessoa fundada na clínica psicanalítica ou na *práxis* da Pedagogia do Oprimido?

Para atender a esse objetivo e responder a essa questão, o capítulo inicia pela desconstrução de duas ilusões do senso comum da pesquisa em educação sobre o valor político-econômico da educação. O senso comum da comunidade acadêmica frequentemente se ilude supondo que há contradição ontológica entre fé e ciência, igreja e estado, religiosidade privada e laicidade pública. Contradições da realidade geram problemas científicos complexos que não se revolvem, pelo contrário, se agravam, com soluções dualistas e simplistas. Soluções científicas costumam ser dialéticas e complexas. A argumentação inicia com a desconstrução do mencionado senso comum. A ciência ajuda a humanidade a superar o sofrimento causado pela perda de doces ilusões. A coragem de perder ilusões permite que a humanidade renove a esperança pedagógica de que é mais inteligente e menos fatal enfrentar pandemias distribuindo também uma Educação Básica capaz de garantir a confiança da cidadania no conhecimento científico.

Doces ilusões pedagógicas

Duas ilusões reduzem a capacidade do Magistério da Educação Básica formular, executar e avaliar projetos político-pedagógicos para universalizar noções científicas elementares e comportamentos

⁹ Lei nº 12.612 de 13/04/2012.

democráticos mínimos que assegurem socialização adequada às novas gerações. A primeira é a *ilusão econômica* de docentes que acreditam na falta de vontade política dos governantes para financiar a educação pública, pagar salários atraentes e equipar as escolas. Essa ilusão ignora que o gasto público na Educação Básica aumenta a receita pública em poucos anos. Estudo da Fundação Itaú Social com “metodologia econométrica” calculou o impacto econômico de futuros ganhos salariais provocado pela melhora no aprendizado de matemática e português utilizando o “modelo de pseudopainel” (CURI; MENEZES, 2014, p. 2). O estudo quantitativo demonstra que pequena melhora no aprendizado por si gera aumento salarial significativo sem que nada seja alterado na estrutura distributiva e produtiva do país. A pesquisa estima que

Um aumento de 10% na nota de proficiência em matemática aumenta o salário 5 anos depois da conclusão do ensino médio 4,6%, em média. Um aumento de 10% na nota de proficiência em português aumenta o salário 5 anos depois da conclusão do ensino médio 5,0%, em média (CURI; MENEZES, 2014, p. 28).

A crença nessa ilusão econômica impede que os docentes aprendam e, portanto, possam ensinar sobre a experiência diária de a população pagar impostos. Nossa legislação tributária, a mais complexa do mundo, é indulgente ou mesmo benevolente com empresário sonegador que se apropria do imposto pago pelo consumidor. O Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação, com base nas autuações fiscais da Receita Federal realizadas em 2019, calculou que a sonegação fiscal das empresas no Brasil atingia R\$ 417 bilhões nesse ano (IBPT, 2020, p. 18). O poder legislativo, em harmonia com o Executivo e o Judiciário, poderia promover uma Reforma Tributária capaz de reduzir a sonegação. O Brasil tem experiência histórica com modelos praticamente insonegáveis de tributação, como foi o caso da extinta Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF).¹⁰ Inteligência e repressão policial mais eficiente contra a minoria sonegadora do empresariado teria permitido, por exemplo, quadruplicar o orçamento do MEC em 2019.¹¹

A Reforma Tributária poderá viabilizar aumento salarial do Magistério, qualificar prédios escolares, fornecer laboratórios e equipamentos pedagógicos para as escolas da Educação Básica. Parece prudente que os movimentos sindicais docentes e o movimento estudantil percam a ilusão sobre a falta de vontade e racionalmente se articulem para disputar os cargos eletivos dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB em cada um dos entes federados.¹² Pela lógica do FUNDEB, quanto maior a arrecadação de impostos maior a liberação automática de verbas destinadas ao pagamento de salário aos e às docentes. O FUNDEB é fundo contábil, portanto, depende menos da vontade política do governante e muito mais da vontade política dos governados. As pessoas muito ricas já pagaram mais impostos no Brasil. Em 1964, por exemplo, uma lei do regime militar definiu que a maior alíquota do Imposto de Renda Pessoa Física seria de 65% (NÓBREGA, 2014, p. 249). Hoje a maior alíquota é 27,5%.

A segunda *ilusão ideológica* a circular entre os profissionais da educação é a supervalorização da família na educação escolar das crianças. Dos 197.072 professoras (es) que responderam à pergunta sobre a “Colaboração das famílias para superar problemas que interferem na aprendizagem dos (as) alunos (as) (ausências, indisciplinas, acompanhamento das tarefas escolares etc)”, no questionário da SAEB 2019, perto de 59% optaram por alternativas que indicavam fraca colaboração e 41% foram otimistas quanto à presença das famílias na escola. Para 64% dos 65.968 diretores, as famílias contribuíram com o trabalho pedagógico da escola. Essas opiniões se repetem entre as crianças. Mais da metade dos 1.962.390 alunos do quinto ano

10 Vide <<https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/cpmf>>

11 R\$ 94,47 bilhões conforme consulta a <<https://www.portaltransparencia.gov.br/funcoes/12-educacao?ano=2019>>.

12 Lei 14.113/2020 do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm>.

informou que a família sempre ou quase sempre frequenta as reuniões de pais na escola. Por tais informações, tem-se a impressão de que a escola está superlotada de pai e mãe interessados na educação da sua prole.

Em momentos decisivos de definição da política educacional, a maioria dos partidos, de parlamentares e mandatários e do próprio eleitorado, apoia a ilusão ideológica sobre a família ser responsável pela Educação Básica. Os Constituintes aprovaram o texto do artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Oito anos depois, o Congresso Nacional aprovou a LDB reforçando essa ilusão ideológica sobre a família na regulamentação do dever e do direito à educação.

A Constituição e a LDB reintroduziram na educação republicana um princípio da educação aristocrática pelo qual a educação era dever da família e do Estado. A educação obrigatória da república moderna superou o privilégio elitista da educação aristocrática, ao definir que a educação básica, universal, laica e gratuita é dever do Estado e direito da família. O poder da república emana do povo, portanto, o Estado deve educar cada nova geração. O Estado garante o direito da família à educação mediante a intervenção da escola na vida de cada criança e adolescente. Por sua vez, a escola tem o dever de viabilizar o adequado exercício profissional de docentes habilitados em nível superior nas diferentes áreas das licenciaturas. É dever do Estado garantir que o corpo docente possa aplicar as didáticas curriculares dispondo dos recursos pedagógicos necessários ao bom aprendizado.

A família não está habilitada para ofertar educação escolar. Basta que a família ame suas crianças e o amor é um bem personalíssimo, delicado e precioso, sobre o qual o Estado não tem controle. O amor é uma capacidade gratuita que pode ser compartilhada entre crianças e familiares. É óbvio que o amor recebido pela criança facilita seu pleno desenvolvimento, no entanto, o amor, por si só, não habilita ao Magistério. Na medida em que a sociedade republicana contemporânea combate e destrói privilégios aristocráticos, o papel educativo da família fica mais reduzido. Neidson Rodrigues tinha razão quando previu que no futuro imediato as “crianças serão enviadas para a Escola cada vez mais cedo e nela permanecerão por um tempo mais extenso” (RODRIGUES, 2001, p. 254). Os “pais estão cada vez mais ausentes da vida dos filhos, desde os primeiros dias de suas vidas” e, segundo ele, a “única instituição que ainda mantém uma presença universal é a instituição escolar” (RODRIGUES, 2001, p. 253).

Desde o século XIX até as primeiras décadas do XX, o dever exclusivo do Estado educar provocou uma violenta disputa política entre o regime republicano e a Igreja Católica na França e no Brasil. É surpreendente que devotos da Sagrada Família, como o sacerdote La Salle e docentes de vida religiosa consagrada, tenham rejeitado a ilusão ideológica sobre o papel educativo da família. Sob o regime aristocrático e a cultura hegemônica da cristandade, os Irmãos das Escolas Cristãs definiram que o papel da família na educação escolar era matricular e manter a frequência dos filhos! Para o Guia das Escolas Cristãs (GE), havia pais negligentes, “indiferentes e frios” em relação à escola; especialmente as famílias pobres eram coniventes com a evasão escolar por pensarem que seus filhos “não aprendem nada ou muito pouco, ou porque os fazem trabalhar” (GE, 16, 2, 17). Por não idealizarem a família, os lassalistas se esforçaram para ofertar educação elementar atraente e prazerosa para crianças e lucrativa para as famílias de artesãos ou de pobres urbanos. Reduziram os castigos físicos ao mínimo possível, pois bater em criança era uma medida pedagógica indicada pelas políticas educacionais da aristocracia e pela hierarquia eclesiástica da época. Os Irmãos tentavam convencer as famílias de que o aprendizado escolar seria uma oportunidade de ascensão social, apesar das poucas brechas para isso na sociedade aristocrática. É também surpreendente a semelhança entre a análise crítica dos primeiros lassalistas sobre a família e a realizada por Piaget no século XX por solicitação da

UNICEF. Piaget diagnosticou que os pais são pedagogicamente conservadores e “constituem frequentemente o principal obstáculo à aplicação dos métodos ativos” (PIAGET, 1978, p. 49). Para La Salle, Piaget e a LDB (art. 6º), o dever da família é matricular a criança na escola.

Por que devemos perder essas doces ilusões? Elas são doces porque, talvez, aliviam o sentimento de culpa do docente que não ensina ao discente que não aprende. Talvez alguns docentes se sintam aliviados jogando a culpa pelo fracasso escolar na falta de vontade política do governante e/ou na falta de apoio da família. A ciência não resolve os fracassos apontando culpados, pelo contrário, o cientista assume a responsabilidade profissional pelo fracasso, porque assumi-la é uma das condições epistemológicas para a pedagogia resolver problemas de aprendizado. A ciência avança sobre fracassos. Os primeiros lassalistas diferenciavam entre a culpa do aluno, da família, da escola e de si mesmos. Analisavam essas culpas para descobrirem “como remediá-las” (GE 16,2). O Guia indica diversos remédios para sanar as dificuldades do professor que não sabe ensinar. Um desses remédios era entregar a regência da classe apenas para mestre “perfeitamente formado” (GE 16,2,12) em seminário destinado à formação docente (GE 25,5,4). Outro remédio era o mestre reduzir a “frequência dos castigos” (GE 16,2,16). Os irmãos logo perceberam a culpa da própria escola pelo não aprendizado. O remédio para essa culpa institucional era identificar as melhores práticas de ensino, preservando-se o caráter da docência para que não assuma “ar de vulgaridade nem de familiaridade” (GE 2,16,16). Outro remédio para o fracasso escolar era a mobilização da comunidade do entorno escolar. O Guia recomenda que os Irmãos convençam a paróquia e “as damas de caridade” a negarem esmolas às famílias pobres “enquanto não enviarem seus filhos à escola” (GE 16,2,19).¹³ Educar crianças é muito difícil!

Os lassalistas venceram as ilusões pela fé de que a educação de todos os meninos é um desejo amoroso de Deus. A fé mobilizou a inteligência teórica e a experiência prática dos Irmãos para o permanente aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem. Em relação às ilusões pedagógicas, sua fé na salvação de Jesus resolvia o problema da culpa; seu conhecimento pedagógico resolvia o problema do não aprendizado; sua prática docente testava novos métodos de ensino. Assim como a salvação em Cristo é para todas as pessoas, a Escola Cristã também deve ser para todos.

O projeto político-pedagógico de La Salle para a escola cristã

A pedagogia de La Salle se desenvolveu no contexto da “cristandade” que o Iluminismo desmantelava. É preciso interpretar sua pedagogia no contexto da espiritualidade católica que, no enfrentamento da reforma protestante, também se inspira na tradição bíblica que valoriza a criança. Deus faz justiça ao órfão e à viúva, e ama o estrangeiro (Dt 10:18); promete um Reino no qual meninos serão príncipes e crianças governarão (Is 3:4). O próprio Deus se fez criança. A fé em Cristo como Salvação de todos influencia diretamente o projeto político-pedagógico de La Salle, que possuía “uma particularidade extremamente original para sua época: ele queria uma escola para todos. [...] La Salle sempre defendeu a gratuidade como princípio de uma escola para todos” (BOTO, 2017, p. 251). Essa posição está explícita no Guia das Escolas: “haverá casas de escolas nas quais os Irmãos se dedicarão a ensinar gratuitamente” (GE 25,5,2). A primeira regra do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs é “manter as escolas gratuitamente” (RC 1,1). La Salle estabelecia articulações políticas e eclesiais para financiar as Escolas Cristãs, seja pelas dioceses, seja pela administração estatal, seja por meio de doadores privados. A gratuidade da Escola Cristã permitiu massificar a educação elementar. Os Irmãos desenvolveram uma pedagogia que viabilizou a escola pública primária moderna. No ano da Revolução

¹³ A linguagem atual da política educacional republicana chama esse procedimento de condicionalidade educacional em programas de transferência de renda.

Francesa, 1789, 70 anos depois da morte de La Salle, existiam na França 121 Escolas Cristãs gratuitas, onde lecionavam 800 Irmãos para 36.000 meninos (BOTO, 2017, p. 255).

Apesar de gratuita, a Escola Cristã oferecia educação de alto custo. Funcionava em prédio adequado e higiênico com piso de tijolos e não de palha. Janelas envidraçadas para arejamento e iluminação. A escola possuía sino e relógio mecânico, mobiliário ergonômico (GE 19; TREZZI, 2020). Os alunos dispunham de material didático adequado, diversificado e sofisticado. Para abrir uma nova Escola Cristã, o seu orçamento deveria garantir moradia, salário, alimentação e assistência médica para, no mínimo, dois irmãos, em geral cinco, com formação docente completa e dedicação exclusiva à escola. No Brasil, parece absurdo pensar em escola confessional gratuita, pois prevalece no senso comum da pesquisa em política educacional o princípio estalinista de “dinheiro público, para escola pública”, como se público fosse sinônimo de estatal. O modo de produção capitalista sob o estado democrático de direito aceita a obtenção de lucro pela privatização de determinados serviços públicos, exceto aqueles serviços públicos de abrangência necessariamente universal como a segurança pública, a previdência social, a saúde pública e a educação obrigatória. Esses e outros serviços públicos prestados pelo Estado a qualquer pessoa garantem o bom funcionamento do livre mercado.

O esforço dos primeiros lassalistas exigiu fortaleza espiritual, capacidade organizativa e espírito científico para padronizar práticas educativas capazes de gerar “excelentes resultados nas crianças” (GE 0,0,5). Com essa perspectiva, criaram um sistema de avaliação escolar rigoroso (GE 3,1,13), que alguns teóricos foucaultianos brasileiros interpretam como repressivo, como controle religioso dos corpos infantis. Ao contrário, o Guia padroniza um sistema de avaliação destinado a controlar o corpo docente para que bata menos nas crianças e lhes ensine melhor! Os lassalistas estavam inventando a pedagogia moderna: precisavam selecionar os métodos mais eficazes e os melhores professores. Para isso, a avaliação do aprendizado dos alunos estabelecia critérios de identificação tanto de defeitos do aluno que não aprende, quanto de defeitos do mestre que não soube ensiná-lo. O complexo processo de avaliação é mensal. O Irmão Professor avaliava alunos distribuídos em 9 lições diferentes, subdivididas em 26 níveis nos quais se distribuem 70 alunos (GAUTHIER; TARDIF, 2010). A avaliação da escola no Brasil de hoje parece mais simples, isenta o docente e responsabiliza o aluno pela reprovação.

A Escola Cristã inventou uma inusitada forma de reprovação com finalidade pedagógica! O Irmão devia convencer o aluno reprovado de que era “melhor ser o primeiro ou dos primeiros numa lição inferior, do que dos últimos em outra mais adiantada” (GE 3,1,31). Criaram o Parecer Descritivo (GE 13,4,5) e realizavam uma avaliação externa com caráter diagnóstico para a aperfeiçoar a ação docente (GE 24,6,18). Quando o Irmão Inspetor reprovava o aluno, indicava também as falhas para que o Irmão Professor as corrigisse (GE 24,6,18). A reprovação é responsabilidade objetiva do discente, do docente e da direção pedagógica da escola. Os Irmãos não se iludiam colocando a culpa do fracasso nos outros. Sua fé na misericórdia de Deus permitia-lhes suportar culpas e superá-las em comunhão.

Para Gauthier e Tardif (2010), os lassalistas inventaram a pedagogia moderna pois foram os primeiros professores profissionais dedicados exclusivamente à educação elementar; construíram sua pedagogia pela reflexão sistemática, permanente e coletiva sobre a prática em sala de aula. Criaram o método científico da pedagogia moderna pela dialética ação-reflexão-ação. Desse modo, inventaram o princípio pedagógico moderno de que o saber ensinar é um conhecimento científico específico, diferente do conteúdo a ser ensinado. Essa diferença entre técnica de ensino (didática) e conteúdo (currículo) caracteriza a pedagogia moderna. Gauthier e Tardiff entendem que os lassalistas uniformizam, ordenam, cronometram o espaço escolar para torná-lo espaço social especializado.

O método simultâneo dos lassalistas permitia educar um número maior de crianças, superando o método de alfabetização aristocrático baseado no ensino individual dos filhos da alta nobreza e da burguesia rica, tal como defendido por Rousseau. O livro “Emílio, ou Da Educação” escrito em 1762, ainda preconiza a educação individual entre uma criança e seu preceptor contratado pela família aristocrática. O método de ensino simultâneo foi revolucionário em seu tempo, mas, hoje, é difícil perceber sua dimensão inovadora.

No ensino simultâneo a aprendizagem era feita de forma colectiva e destinava-se a leccionar uma determinada matéria a um grupo de alunos. A sua utilização foi praticada a partir do final do século XVII e atribuída a Jean Baptiste de La Salle que codificou os princípios deste modo de ensino no guia *Conduite des écoles chrétiennes*. Estruturalmente, compreendia três classes: a primeira destinada à leitura, a segunda à escrita e a terceira à gramática, à ortografia e ao cálculo (CONDE, 2005, p. 133).

Ensinar conforme esse método é difícil, razão pela qual La Salle fundou a primeira Escola Normal para a formação de professores na história da pedagogia europeia. Para Saviani (2009, p. 143), “o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres”. Nessa perspectiva, é o precursor das atuais licenciaturas que realizam a formação de nível superior dos professores. La Salle organizou a profissionalização de docentes alfabetizadores, a estrutura curricular da escola elementar, os procedimentos de socialização escolar de crianças, através da iniciação profissional e também da catequese, através das quais a criança se tornaria um cidadão útil à França pré-revolucionária e um bom católico conforme a Contra-Reforma do Concílio de Trento.

Um professor contemporâneo conservador não aceita os castigos físicos previstos no capítulo 15 do Guia. Considerando o contexto, La Salle reduziu a agressão física contra alunos contrariando orientação da Igreja e da Corte. La Salle pensa a indisciplina escolar com espírito científico e religioso: “O que é preciso, então, fazer para que a firmeza não degenere em dureza e a brandura em fraqueza e frouxidão?” (GE 15,0,6). A violência contra a criança começou a ser superada pelos lassalistas no século XVII, com a aplicação do método simultâneo que exige silêncio, no qual também o “professor fala o mínimo possível, especialmente quando se trata de correção e de repreensão” (BOTO, 2017, p. 266). Mais de 70 anos depois da primeira versão impressa do Guia, o revolucionário Robespierre propôs à Convenção Nacional da França, o primeiro Plano Nacional de Educação republicano, tão ou mais repressivo que o projeto lassalista:

O objeto da educação nacional será o de fortificar o corpo das crianças, desenvolvê-lo por exercícios de ginástica, acostamá-las ao trabalho das mãos, endurecê-las contra todo tipo de fadiga, curvâ-las ao poder de uma disciplina salutar, formar seus corações e espíritos com instruções úteis, e dar-lhes os conhecimentos necessários a todo cidadão, seja qual for sua profissão (PLANO, 1793, p. 251).

Mesmo um crítico de La Salle como Narodowski (1993, p. 127-128) reconhece que a “partir de La Salle, o discurso da pedagogia gerará uma intimidade entre castigado e professor, no qual o educando deve assumir sua culpa de forma ‘voluntária e respeitosa’, em troca da não utilização da violência corporal e da moderação na aplicação do corretivo”.

La Salle também inovou a gestão escolar, mesmo sem conhecer instituições democráticas. O capítulo 13 demonstra um sistema abrangente de registros escolares, voltados para o acompanhamento pedagógico de longo prazo (GE 13,4,3). O corpo estudantil organizava-se através de muitos cargos e funções distribuídos entre os alunos perfazendo 14 funções em uma turma de 70, ou seja, 20% dos alunos da turma são responsabilizados por alguma função na gestão cotidiana da escola (GE 18), sob supervisão do docente. O professor, por sua vez, também é supervisionado pelo Irmão Inspetor (GE 20 e 21) e pelo Irmão Diretor da Escola e todos pelo Irmão Superior indicado pelos seus pares!

O atual senso comum da pesquisa em educação critica a concepção do professor como transmissor de conteúdo; 86,2% dos docentes apoiam os PCNs que estabelecem “diretrizes norteadoras do conteúdo”, embora “cerca de 8,6% deles – o que representa 146.401 pessoas, em números absolutos – manifestam discordância” (UNICEF, 2004, p. 111). O Guia é contrário à concepção bancária da educação. A prática docente reflexiva dos Irmãos mostra que o primeiro defeito a combater no mestre em formação é o “falar” (GE 25,1,2). Uma virtude a cultivar é a facilidade para falar conforme o nível do aluno (GE 25,3,0). Em função dessa postura didática, La Salle desenvolveu o sinal (GE 12,0,4), uma espécie de sineta, cujo número de batidas representava uma ordem que os alunos compreendiam sem que o professor precisasse falar, mantendo o silêncio que o mestre deveria observar na aplicação eficaz do método simultâneo. Essa técnica impede que docente lassalista seja transmissor do conhecimento porque é silencioso; por sua vez, o aluno lassalista produzia conhecimento avançando de uma lição à outra. Algumas dessas lições estão impressas nos cartazes que decoram as paredes da classe e outras estão publicadas no livro da respectiva lição.

Um princípio defendido por La Salle durante a cristandade e o regime aristocrático do Rei Sol foi revolucionário. Trata-se da igualdade pela diferença na busca da equidade (GE 25,2,5)! O mestre deve praticar “caridade desinteressada” pelos alunos e, se for inevitável, demonstrar maior “afeição aos pobres do que aos ricos”. Outra característica exigida do servidor público republicano foi adotada por La Salle de forma extemporânea: a impessoalidade (GE 25,2,9), prevista pelo artigo 37 da Constituição brasileira. O Guia implementou inovações tecnológicas que, em seu tempo e a seu modo, revolucionaram a escola primária e a formação superior do Magistério na França do final do século XVII. “Os freis da escola cristã inventam um instrumento do qual nós ainda não deixamos de nos servir: o quadro-negro” (HÉBRARD, 2007, p. 16). Essa tecnologia viabilizou o ensino popular da escrita na escola elementar que, antes, pelo preço do papel, da tinta e do processo de preparação das penas e pelo método individual do ensino só era acessível ao aluno pagante da escola privada dos Mestres Calígrafos.

Para garantir a equidade, os irmãos criaram métodos experimentais de ensino que, na prática, solaparam a política educacional do regime aristocrático. A rede da Escola Cristã demonstrou ser possível universalizar a educação através de um sistema de ensino baseado no método simultâneo. Essa rede viabilizou a massificação da escola primária, uma metodologia imprescindível para o futuro projeto político-pedagógico republicano universalizar a educação básica necessária à formação da cidadania sob o regime democrático. A Escola Cristã não inovou apenas a organização escolar, afetou também a eclesiologia. La Salle foi

um inovador incômodo, que rompe com a tradição das congregações religiosas quando decide fundar um instituto de leigos – os Irmãos das Escolas Cristãs não são padres – que se excluem, por vocação, da cultura das elites para se consagrarem às escolas de caridade destinadas aos mais pobres: eles não ensinarão o latim, mas somente os rudimentos do ler, do escrever e do contar e eles o farão em francês. Para essas categorias urbanas desfavorecidas, entre as quais a escrita não tinha penetrado – ou tinha pouca penetração – a formação de um habitus cristão será baseada em uma pedagogia escolarizada nos mínimos detalhes: emprego do tempo, curso gradual de aprendizagem da leitura e da escrita, tecnologias de transmissão e de disciplina, centros de formação para os mestres (JULIA, 2001, p. 29-30).

A segunda regra do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs determina: “Não poderão ser sacerdotes nem aspirar o estado eclesiástico, nem mesmo cantar, revestir sobrepeliz ou exercer função alguma na igreja, exceto ajudar Missa rezada” (RC 1,2). O Vaticano aprovou essa regra, aceitando que o único objetivo da vida religiosa do Irmão seria o de educar gratuitamente. Foi a primeira ordem religiosa formada exclusivamente por homens leigos, em termos religiosos; em termos laicos modernos são profissionais especializados na educação elementar. Desde o início, os Irmãos dedicam-se à formação para o exercício profissional do

Magistério, estudando pedagogia ou alguma das áreas científicas necessárias à atuação na escola (física, matemática, agrimensura, gramática francesa, caligrafia, desenho técnico, etc.). Em termos eclesiásticos, os Irmãos são leigos. O Guia parece fazer a transição paradigmática entre a crise do projeto político-pedagógico aristocrático e a consolidação do projeto republicano. É o que transparece nessa síntese proposta por duas pesquisadoras cubanas:

As escolas fundadas por João Batista de La Salle tiveram influência no campo da pedagogia. A ideia de que a educação deve ser acessível para todos, sem distinção de classes sociais é um aporte significativo para sua época, assim como os conteúdos básicos do ensino; o sistema de ensino simultâneo, com preferência ao sistema individual e o critério de agrupar os alunos por níveis em cada tipo de ensino; ademais o sentido do valor social da educação na formação de bons cidadãos, mediante a cortesia e os bons modos. As responsabilidades do aluno dentro da classe e da escola e o modo de corrigir os alunos segundo seu temperamento pessoal, o valor da formação religiosa e moral, a ordem e a disciplina no aprendizado, foram os principais aportes pedagógicos (...) (MONTESINO; MARÍN, 2021, p. 80).

O projeto político-pedagógico liberal

O projeto político-pedagógico liberal foi sistematizado e formulado por Durkheim no início do séc. XX e propõe que a república substitua “o ser egoísta e associal que acaba de nascer por um outro capaz de levar uma vida moral e social. Esta é a obra da educação, (...). Ela cria um novo ser no homem” (DURKHEIM, 2011, p. 55). A maioria das tendências políticas assume esse projeto, inclusive, Marx. Ele critica o programa eleitoral do Partido Operário Alemão que propunha “educação popular a cargo do Estado”; tal proposta é “inadmissível”, porque uma

coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! (...) pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa (MARX, 1875, s.p.).

Além do teórico comunista, um teórico liberal referenda o projeto político-pedagógico de Durkheim. Max Weber, na palestra “A Ciência como Vocação”, formula para si mesmo a questão sobre os limites do conhecimento e, portanto, os limites para a docência. As ciências sabem o que deve ser feito “se queremos dominar tecnicamente a vida” (WEBER, 1919, p. 20), no entanto, “deixam inteiramente de lado a questão de se devemos e queremos ter esse domínio técnico, e se isso, no fundo, terá sentido” (WEBER, 1919, p. 20). O Guia não se preocupa com essa questão teleológica da ciência porque procura desenvolver as competências pessoais exigidas de quem se sente vocacionado ao ensino elementar das ciências para crianças pobres. A docência exige habilidades (na linguagem laica) ou virtudes (na religiosa) que o Guia, didaticamente, sintetiza em um decálogo das “coisas que se devem fazer adquirir aos novos mestres”:

1. Coragem. 2. Autoridade e firmeza. 3. Circunspeção: exterior grave, digno e modesto. 4. Vigilância. 5. Atenção sobre si mesmo. 6. Compostura. 7. Prudência. 8. Aspecto animador e atraente. 9. Zelo. 10. Facilidade para falar, expressar-se com clareza, ordem e ao nível dos meninos aos quais ensina (GE 25,3,0).

Cada “coisa” parece relevante para o ensino das ciências ainda hoje, no século XXI. As correlações parecem tantas que não cabe testá-las neste texto, basta mencionar algumas no contexto da pandemia. Os cientistas e os profissionais da saúde precisaram de coragem para lutar contra o vírus, diante da disputa política irracional para determinar quem teria autoridade e a respectiva firmeza para estabelecer as normas

sanitárias necessárias diante da pandemia, no início da qual, a medida plausível foi exigir zelo, cuidado por si e pelo outro.

No Brasil, o projeto liberal, ao invés de unir diversas tendências políticas, polarizou-as, jogando umas contra as outras no contexto da política educacional. Pela direita, a “Escola sem Partido” difama a classe docente acusando-a de comunista e adepta de um energúmeno¹⁴. Fundamentalistas cristãos imaginam combater uma delirante “ideologia de gênero” pela qual a escola incentiva a homossexualidade e defende que a mulher possui direitos iguais aos do homem. As famílias que reivindicam a *homeschooling* são arbitrarias porque sobrepõem o direito privado da família ao direito social à educação (CF, art. 6º), um “direito público subjetivo” (CF, art. 208, VII, § 1º e LDB, art. 5º). Pelo centro, muitos políticos batem no Magistério e depois assopram. Votam a favor a favor da manutenção do “dualismo dos sistemas escolares”, um para ricos, outro para os pobres, como criticam os pioneiros da Educação Nova desde os anos 20 (AZEVEDO, 2010, p. 54). O mesmo centro político assopra fazendo homenagens em 15 de outubro.¹⁵ Pela esquerda, alguns foucaultianos mais ortodoxos classificam os docentes como repressores; por sua vez, alguns althusserianos acusam o magistério de servir a um aparelho ideológico de Estado.

Ideologia, crença ou família não tem legitimidade político-pedagógica para definir quais conhecimentos científicos devem ser lecionados e de que forma devem ser ministrados pelos docentes que, mesmo tão criticados, exercem o mandato público de educar (LDB artigos 2 e 22). Por óbvio, com fraco apoio político, os resultados educacionais permanecem fracos no Brasil. O IDEB/2019 dos anos finais foi 4,6 na rede pública e 6,4 na rede particular. O PISA dos alunos cubanos chamou a atenção de Martin Carnoy, da Universidade Stanford. Ele produziu e testou muitas variáveis para explicar como “economia ineficiente” e “governo autoritário” de Cuba se saem melhor na educação do que Brasil e Chile. Uma das causas do

sucesso cubano em educação é o recrutamento, para o magistério, dos melhores alunos do ensino médio e a excelente formação que lhes é dada, ao redor de um sólido currículo. Outra é a garantia de que os alunos são saudáveis e estão bem alimentados. E a terceira é o sistema de tutoria e supervisão dos professores, focada na melhoria da instrução (CARNOY, 2009, p. 18).

O dilema ontológico do ser cidadão ou cidadã

A República revolucionou o regime aristocrático, colocando-o de cabeça para baixo. Ao contrário das aristocracias, nas democracias o Estado torna-se servo e a cidadania, soberana; a cidadania manda, o Estado obedece. Na cristandade, era a pretensa vontade de Deus que fundamentava a política e justificava a regência. No estado de direito, é a educação escolar que permite a manifestação racional da cidadania. O fato de a educação obrigatória ser um serviço público prestado pelo Estado a cada cidadão e cidadã produz dilemas para fundamentar a política e justificar o governo. Determinar que a escola promova a formação para a cidadania é como pedir aos empregados que formem a consciência do patrão.

Em função desse dilema, a formação para a cidadania deixou de ser atribuição do Estado Alemão. Na Alemanha, essa formação passou a ser realizada pelos partidos políticos e instituições da sociedade civil que desenvolvem suas atividades de formação para a cidadania de acordo com suas ideologias e concepções políticas, inclusive, em horários previstos pelas escolas. Para a conservadora CDU (União Democrata-Cristã),

14 <https://www.jornalcomercio.com/_conteudo/politica/2019/12/717349-senado-aprova-homenagem-a-paulo-freire-chamado-de-energumeno-por-bolsonaro.html>.

15 Data definida pela Lei Estadual n. 145 de 12/10/1948 de Santa Catarina, iniciativa da Deputada Antonieta de Barros, professora e primeira negra eleita no país (ESPÍNDOLA, 2015).

a formação para a cidadania faz com que “a mais ampla maioria da população aceite, defenda e apoie a sua própria democracia, e a considere uma forma de Estado e um modo de viver naturais e evidentes” (KRAFT, 1995, p. 5). Para a CDU, a sociedade corre risco se “cada vez mais pessoas rejeitarem a política e os políticos” (KRAFT, 1995, p. 42).

A Constituição do Brasil e a LDB, no entanto, exigem que a educação prepare para o exercício da cidadania e 91% dos docentes concordam que “professor deve desenvolver a consciência social e política das novas gerações” (UNESCO, 2004, p. 168), embora afirmem que política é tema “bastante controverso” (UNESCO, 2004, p. 127). Como preparar para o exercício da cidadania evitando as controvérsias? Sem o confronto entre diversos partidos não há democracia e sem ela, não há exercício da cidadania. Para exercer a cidadania, o registro civil é suficiente, mas educar-se exige o melhor da humanidade. É óbvio que cada criança deve submeter-se à educação escolar administrada por adultos. Ao contrário do exercício da cidadania, o exercício da docência exige ética e habilitação profissionais de nível superior. Docente precisa “formação universitária completa (...) à semelhança da formação dos médicos” (PIAGET, 1978, p. 26). Docência e medicina, nenhuma pode ser praticada “sem ‘dons’ especiais, mas que pressupõe conhecimentos exatos e experimentais, relativos aos seres humanos sobre os quais é exercida” (PIAGET, 1978, p. 54). Assim, estão postos os dilemas ontológicos entre a educação obrigatória e o livre exercício da cidadania.

Freud e Freire ajudam a superar o dilema ontológico

Para Freud e Freire, o ser humano é livre quando se sujeita à cultura. O sujeito torna-se autônomo ao superar estágios de heteronomia. A criança se torna livre na escola porque a “liberdade é filha da autoridade bem aplicada” (DURKHEIM, 2011, p. 73) pelo docente sobre a criança para que, depois, o próprio sujeito educado reconheça a autoridade “em sua consciência e acate o que ela prescrever” (DURKHEIM, 2011, p. 73). A criança transita da heteronomia para a autonomia através da intervenção docente. Autonomia é a introjeção da lei. De novo, é o dilema ontológico entre ensinar a ser livre pela educação obrigatória.

O dilema ontológico foi formulado no séc. XVI durante o debate entre o livre-arbítrio de Erasmo e o servo-arbítrio de Lutero. No séc. XVII, La Salle formulou uma ontologia, ao mesmo tempo, espiritual e materialista. Pela fé, Deus chama o docente para ensinar gratuitamente meninos pobres. Pela prática, a Escola Cristã tentava reduzir a evasão, convencendo famílias pobres da “vantagem” material de ter um menino que, mesmo “pouco inteligente (...), sabendo ler e escrever, é capaz de tudo” (GE 16,2,21). O professor ensina pela fé e a criança pobre aprende pelo dinheiro! O iluminismo no séc. XVIII secularizou o dilema cristão. Para Rousseau, o homem nasce bom e a sociedade o corrompe; ao contrário de Kant, para quem “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 2002, p. 69).

No início do século XX, Durkheim resolveu o dilema, propondo à república o dever de universalizar a educação para gravar “previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva” (DURKHEIM, 2011, p. 53), seguindo a tradição kantiana. No Brasil, a escola continua perdendo muitas almas de velhas e de novas gerações. Em 2019, a taxa de analfabetismo foi de 6,6% da população acima de 15 anos. O Censo Escolar 2021 contabiliza 1,4 milhão de pessoas entre 5 e 17 anos que estão fora da escola.

Uma política pedagógica racional para recuperar essas almas foi concebida pelo Programa Nacional de Alfabetização dirigido por Freire, e lançado pelo MEC em janeiro de 1964. O Programa criou “60.870 Círculos de Cultura” para alfabetizar “1.834.200 adultos, atendendo assim 8,9% da população analfabeta (da faixa de 15 a 45 anos)”. O método de alfabetização em 40 horas foi desenvolvido a partir de várias experiências

pedagógicas controladas. Angicos/RN tornou-se o experimento mais conhecido no Brasil e no mundo. A Aliança para o Progresso dos EUA financiou a equipe que alfabetizou 300 pessoas na pequena Angicos. A cerimônia de formatura realizada em 2/4/1963 contou com a presença, entre outros, do presidente João Goulart e do Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco.¹⁶

Formar para a cidadania pela força do amor

A cidadania envolve corpo e alma do educando. A psicanálise é um método científico de análise da alma. A tradução Standard da obra de Freud teve vergonha de a alma basear a prática e a teoria psicanalíticas (BETTELHEIM, 1984). A *Trieb* (brotação, impulso, pulsão) foi traduzida por instinto. A *Seele* (alma) por mente. *Seelsorgen* (cura-d'alma) por psicanalista. O conceito *Trieb* de Freud se parece com o Ser-Mais de Freire. Os dois fundamentam suas ontologias na força que brota da alma oprimida libertando-se ao dizer sua própria palavra.

A primeira paciente da Psicanálise foi uma histérica internada no Hospital Geral de Viena. Ao relatar o caso, Freud chamou-a de Anna O. Ao falar sobre seus sonhos, delírios e fantasias nas sessões psicanalíticas, libertou-se do diagnóstico neurológico. Após a alta, Bertha Pappenheim, seu nome real, tornou-se “a primeira assistente social da Alemanha” (PAVAN, 2020, p. 120). Freud teve boas razões para definir que a “psicanálise é, em essência, uma cura pelo amor” (apud BETTELHEIM, 1984, p. 5).

Freire fundamenta sua pedagogia no amor apesar da “deterioração a que se submete a palavra amor no mundo capitalista” (FREIRE, 1982, p. 94). A última frase de “Pedagogia do Oprimido” confessa a “fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 1982, p. 218). É o exercício amoroso da cidadania. Freud aposta que *eros* (amor) sobrepujará *ananké* (necessidade). A clínica psicanalítica permite entender que a socialização

constitui uma modificação, que o processo vital experimenta sob a influência de uma tarefa que lhe é atribuída por Eros e incentivada por Ananké - pelas exigências da realidade -, e que essa tarefa é a de unir indivíduos isolados numa comunidade ligada por vínculos libidinais (FREUD, 1927, p. 164).

Para Freud (1921, p. 109), mecanismos psíquicos no grupo permitem a “exaltação ou intensificação das emoções” a indivíduos que nutrem algum “interesse comum num objeto”. Desse modo, uma pessoa racional, ao se agrupar, pode se deixar dominar pelo ódio a quem o grupo identifica como inimigo. Certos grupos permitem que o indivíduo se submeta à emoção e diminua o autocontrole da razão. Essa dinâmica remove as “inibições aos instintos que são peculiares a cada indivíduo” e se dá pela “sugestão mútua entre os indivíduos e o prestígio dos líderes” (FREUD, 1921, p. 113). A sugestão está na libido, energia de origem sexual cujas “relações amorosas (...) constituem também a essência da mente grupal” (FREUD, 1921, p. 109).

Com o exemplo da igreja e do exército, Freud demonstra como o amor forja a mente grupal através de um duplo laço libidinal, o amor do superior pelos inferiores e o amor dos inferiores entre si. A fidelidade à hierarquia funda-se no amor e não na obediência porque “nos grupos, o amor a si mesmo narcisista está sujeito a limitações que não atuam fora deles” porque “uma formação grupal consiste em novos tipos de laços libidinais entre os membros do grupo” (FREUD, 1921, p. 131). Esse laço explica tanto a força da coesão interna quanto a força da distinção externa: crentes e ateus, clérigos e leigos; militares e civis, oficiais e praças. A identificação é um desses laços.

¹⁶ Vide o filme documentário produzido pelo Serviço Cooperativo de Educação do Rio Grande do Norte, em 1963, intitulado “As 40 Horas de Angicos”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=64qUSQbc1fk>

A identificação se inicia no convívio das crianças na escola. A escolarização produz a “formação reativa” da justiça. O grupo infantil exige que tratem todas as crianças com justiça e de maneira igual. Entre elas surge a “exigência de igualdade” que se torna “a raiz da consciência social e do senso de dever” (FREUD, 1921, p. 153). O tempo e o espaço da socialização são, respectivamente, a infância e a escola.

Considerações finais: despolarizar as almas

É prudente e necessário que os sistemas de ensino reduzam a polarização ideológica que embrutece as relações na escola e, em especial, nas redes sociais. No caso da pandemia, essa polarização deve ter provocado uma parcela desnecessária das fatalidades. As ontologias de Freud e Freire sugerem a possibilidade de a escola ensinar sobre dois fatos ontológicos da ciência política que servem para despolarizar as almas. Nesse contexto de polarização política, faz sentido enfrentar no Brasil do século XXI, o mesmo desafio pedagógico na França do século XVII/XVIII durante os quais a Escola Cristã conquistou pelo amor cristão e pela pedagogia tradicional a inteligência, o coração e a alma das crianças. Como fazer isso aqui e agora?

O primeiro fato ontológico é subjetivo, trata-se da dualidade de ser honesto ou de ser corrupto na política. Todo eleitor afirma que vota honestamente. Para uns, ser honesto é votar no candidato que deu a cesta básica; para alguns é votar na pessoa certa; para outros é votar no partido. Em 2018, milhões de pessoas honestas votaram no PSL e outros milhões no PT. Essa parcela honesta do eleitorado votou em um ou no outro pela mesma razão: as pessoas honestas estavam convencidas de que Haddad ou Bolsonaro, o PT ou o PSL era a melhor opção para o país. Um achava melhor ser governado por Bolsonaro, o outro por Haddad. Os dois grupos fizeram um exercício de cidadania, os dois eleitores são cidadãos conscientes e autônomos, mas não plenamente livres. Eles livremente escolheram uma das duas opções, no entanto, não foram eles que definiram as opções. As opções foram definidas por pequena parcela da cidadania, as pessoas filiadas ao PT e ao PSL indicadas para votar na respectiva Convenção Nacional do partido, que homologou a candidatura à presidência pelo partido.

Eleições democráticas sempre têm o mesmo resultado: um candidato ganha o dever de governar e os demais ganham o dever de fazer oposição. O docente precisa ensinar e o discente precisa aprender que, no estado democrático de direito, ninguém perde eleições. Democracia é um jogo de ganha-ganha pela teoria dos jogos. Uma anedota dos cientistas políticos diz que, em política, não existe almoço grátis. Todos pagam o preço sendo governo ou sendo oposição! É a primeira lição ontológica de 2022.

O segundo fato ontológico é objetivo. Para ser política, a pessoa deve filiar-se a um partido, deve vencer a luta intrapartidária para que o partido a lance candidata. Como candidato, deve submeter-se ao eleitorado para receber o dever de governar ou o dever de ser oposição. Quem quer ser político tem de assumir moralmente um desses deveres, portanto, não existe político neutro, não existe governo infalível e muito menos oposição irresponsável. Oposição democrática deve prever os erros do governo e denunciá-los antes de serem praticados. É demagogia fazer a política do quanto pior, melhor. O governo erra quando a oposição está distraída. A corrupção é crime do político corrupto e do empresário corruptor, mas também é culpa moral dos políticos honestos que não aprovaram políticas públicas eficientes para prevenção e repressão da corrupção. Na política não existe inocente. “Não há justo, nem um sequer” (Rm 3:10) “pois todos pecaram e carecem da glória de Deus” (Rm 3:23). Por isso, a democracia precisa estar sempre se aperfeiçoando, para tornar-se cada vez menos corrupta e menos injusta.

A democracia vem se aperfeiçoando desde as Revoluções Americana de 1776 e Francesa de 1789. A

força e a fraqueza da democracia são seu inacabamento e estar em construção. Por isso, a escola educa cada nova geração para aceitar a democracia que, mesmo inconclusa e falha, é a melhor forma de vida coletiva para viver-se em paz, com prazer e alegria. A democracia é jovem e frágil, exatamente por causa disso, digna de respeito. O respeito à democracia é um aprendizado escolar que inicia no respeito ao professor que, em nome do Estado, educa. As pessoas que promovem a polarização não aprenderam a respeitar a autoridade democrática e sua falta de respeito à democracia revela sua ignorância. A educação reduz a ignorância. É a segunda lição ontológica de 2022.

A atual polarização brasileira se baseia em uma distinção imaginária que funciona ideologicamente, ou seja, de fato divide e separa as pessoas: nós aqui, o povo e eles lá, os políticos. As divisões partidárias, as diferenças programáticas, no entanto, caracterizam as liberdades democráticas e limitam o exercício da cidadania. É preciso que a escola do século XXI ensine seus alunos a irem além desses limites, por dentro deles mesmos. Os alunos pobres de La Salle, no séc. XVII, aprendiam os bons modos da etiqueta social e, ao adotarem esse comportamento, anulam as aparências que separavam o povo francês entre plebeus e aristocratas, entre pessoas sem nenhum ou com poucos direitos e pessoas com todos ou muitos direitos. Outra separação artificial no Brasil divide a cidadania nacional em dois polos: nós aqui, os cidadãos de bem e eles lá, os cidadãos do mal. A catequese na Escola Cristã de La Salle ensinava que todos são iguais, apesar das diferenças naturais entre as pessoas e das diferenças que existem na sociedade entre ricos e pobres. O bem e o mal estão em cada pessoa, em cada um de nós e a Escola nos ensina a cultivar o bem que há em cada pessoa e a combater o mal que também está em todos.

Referências

AHMED, N.; *Et al.* **A Desigualdade Mata**: a incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da Covid-19. Oxford/GB, 2022. Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/a-desigualdade-mata/>>. Acesso em: 2 mar. 2022.

AZEVEDO, F. de.; *Et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

BETTELHEIM, B. **Freud e a alma humana**. São Paulo: Editora Cultrix, 1984.

BOTO, C. **A liturgia escolar na idade moderna**. Campinas: Papyrus, 2017.

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba**: porque seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro; Fundação Lehmann, 2009.

CONDE, M. T. B. O Modo de Ensino Mútuo na Formação dos Mestres de Primeiras Letras: Uma Experiência Pedagógica no Portugal Oitocentista. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 6, p. 117-137, 2005. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/850/688>>. Acesso em: 2 mar. 2022.

CURI, A. Z.; MENEZES FILHO, N. A. **A Relação entre o Desempenho Escolar e os Salários no Brasil**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2014. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/36-pesquisa-ensino-salario_1510326716.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2022.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ESPÍNDOLA, E. M. Antonieta de Barros: educação, gênero e mobilidade social em Florianópolis na primeira metade do século XX. 2015, 277 f. **Tese** (Doutorado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade

Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREUD, S. **Edição Standard**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. V. XXI. O Futuro de uma ilusão, 1927.

FREIRE, P. **Edição Standard**. 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987. V. XXI: Psicologia de grupo e análise do ego, 1921.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

HÉBRARD, J. A lição e o exercício: algumas reflexões sobre a história das práticas escolares de leitura e escrita. **Educação**. Santa Maria/RS, v. 32, n. 1, p. 11-19, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117311002.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2022.

IBPT. **Estudo sobre sonegação fiscal das empresas brasileiras**. São Paulo, SP: Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação, 03/12/2020. Disponível em: <<https://ibpt.com.br/estudo-autos-de-infracao-e-sonegacao-fiscal/>>. Acesso em: 2 mar. 2022.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá. v.1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>>. Acesso em 2 mar. 2022.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. 3. ed. Piracicaba/SP: Unimep, 2002.

KRAFT, L. (Org.). **Formação política e formação para a cidadania**. São Paulo: Fundação Adenauer, 1995.

LA SALLE, J. B. Guia das Escolas Cristãs. In: LA SALLE, J. B. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. v. 3. Canoas: UnilaSalle, 2012. p. 19-317. (GE)

LA SALLE, J. B. Regras comuns dos irmãos das Escolas Cristãs. In: LA SALLE, J. B. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. v. 2 a. Canoas: UnilaSalle, 2012. p. 7-86. (RC)

LEITÃO, A. R. B. Problemática assistencial, sociocultural e educativa nas Aldeias e Missões do Real Colégio de Olinda (séculos XVII e XVIII): Contributos para a História Indígena e do Ensino do Português no Brasil. 2011, 1075 f. **Tese** (Doutorado em História) - Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras, Lisboa, 2011.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**, 1875. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000035.pdf>>. Acesso em: 20 abril 2021.

MONTESINO, G. L. B.; MARÍN, A. L. B. Repertorio bibliográfico digital especializado en la historia de la educación en Sancti Spiritus, **Revista Caribeña de Ciencias Sociales**, Málaga, v. 10, n. 2, fev. 2021. Disponível em: <<https://www.eumed.net/es/revistas/caribena/febrero-21/historia-educacion-cuba>>. Acesso em: 3 mar. 2022.

NARODOWSKI, M. Infância e poder: A confrontação da pedagogia moderna. 1993, 223 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1993.

NÓBREGA, C. B. da. **História do Imposto de Renda no Brasil**, um enfoque da pessoa física (1922-2013). Brasília: Secretaria da Receita Federal do Brasil, 2014. Disponível em: <<https://www.gov.br/receitafederal/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/memoria/imposto-de-renda/arquivos-e-imagens/livro-historia-do-imposto-de-renda-no-brasil-v-24x17-livro-completo-de-22-04-2014-1.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2022.

PAVAN, C. F. Tradução de textos selecionados da obra de Bertha Pappenheim. **Outra Travessia**. Florianópolis. v. 29, n. 2, p. 117–129, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/73270/45900>>. Acesso em: 1 mar. 2022.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

PLANO Nacional de Educação apresentado na Convenção Nacional por Maximilian Robespierre em 13 de julho de 1793. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 232-258, 2017. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10498/5950>>. Acesso em: 4 mar. 2022.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**. Campinas/SP, v. 22, n. 76, out. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

TREZZI, C. O mobiliário das escolas cristãs no século XVII: um elemento humanizador. **Educação & Emancipação**, São Luís. v. 13, p. 189-207, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/15687/8269>>. Acesso em: 8 mar. 2022.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000027.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2022.

WEBER, M. **A Ciência como Vocação**, 1919. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/weber_a_ciencia_como_vocacao.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2022.

A DIMENSÃO DA FORMAÇÃO MORAL DOS EDUCADORES: ALGUMAS IMPLICAÇÕES E DESAFIOS ÀS ESCOLAS LASSALISTAS HOJE

Euclides Fábio Casagrande

Introdução

A Rede La Salle é uma instituição confessional, católica, privada e filantrópica, de educação e assistência social. É mantida pelos Irmãos Lassalistas e está presente em 79 países, com mais de 1 milhão de alunos matriculados da educação básica ao ensino superior. No Brasil, conforme expresso em seu *site*¹⁷, a Rede está presente há 115 anos, tendo sua chegada em 1907. Atualmente, atende mais de 50 mil alunos em suas 45 Comunidades Educativas.

No presente texto, partimos do pressuposto que todo e qualquer sistema de ensino, ou rede de ensino, para alcançar excelência nos processos de ensino-aprendizagem e de gestão educacional, necessita prover a formação continuada de seus educadores e gestores. Nele, temos por objetivo refletir sobre um aspecto desse processo de educação continuada: a dimensão da formação moral do educador e algumas implicações e desafios às escolas Lassalistas na atualidade.

Esse objetivo nasce do seguinte questionamento: por que a dimensão moral é, na atualidade, relegada a um segundo plano na formação dos educadores? A hipótese aventada é que o conceito clássico de formação, entendido enquanto formação ampla, integral e integradora, com ênfase na formação ética e na capacidade de autonomia e de deliberação moral, tem perdido força na medida em que se fortalece a mentalidade de uma educação tecnicada, voltada apenas para o resultado nas avaliações externas e para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Entendemos que o conceito de educação continuada engloba a formação integral do ser humano e implica processos formativos que se desenrolam no decorrer de toda a vida. Vale ressaltar que a educação permanente não se restringe à formação profissional ou técnica, nem mesmo reduz-se à qualificação para o trabalho. Ela engloba toda existência e diz respeito à totalidade do ser humano. Ademais, a formação continuada é espaço para o desenvolvimento de habilidades, competências, atitudes e valores indispensáveis ao exercício da *práxis* educativa e para o enfrentamento dos desafios que a sociedade contemporânea apresenta aos educadores. Implica, também, processos contínuos de ampliação dos conhecimentos culturais e científicos, e de domínio de novas tecnologias e metodologias, bem como o desenvolvimento do senso crítico, da reflexão sobre a ação educativa e de um melhor autoentendimento de si mesmo enquanto educador.

A Rede La Salle prevê processos de formação continuada de seus colaboradores em vários documentos institucionais. O documento do 45º Capítulo Geral¹⁸ reafirma a tradição Lassalista de priorizar a formação continuada dos educadores, Irmãos ou Colaboradores, com vistas à efetividade da missão educativa. Nesse sentido, o documento estabelece:

17 <<http://www.lasalle.edu.br/>>.

18 INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Documentos dos 45º Capítulo Geral** – Circular 469, de 30 de novembro de 2014. Roma, 2014.

Que cada Província reforce ou crie programas de formadores, Irmãos e Leigos, para a missão lassalista com o objetivo de constituir equipes de facilitadores em nível local, que possam formar e acompanhar eficazmente a todos os agentes da missão (INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2014, p. 37 [Proposição 28, 45º Capítulo Geral]).

Trata-se, pois, de uma decisão internacional da Rede La Salle, que prioriza o desenvolvimento de processos e itinerários formativos para todos os educadores Lassalistas. Ou seja, em cada região e país no qual estão presentes os Lassalistas deverá ser garantida a existência de pessoas, estruturas e processos com o objetivo de acompanhar e formar todos os membros das comunidades educativas.

No Brasil, o documento do Primeiro Capítulo Provincial¹⁹ estabelece, através de duas proposições, metas e ações relacionadas à formação dos educadores lassalistas: a primeira estabelece que “Irmãos e Formandos se envolvam-se em instâncias de formação de professores, líderes comunitários e catequistas, especialmente nos setores mais necessitados” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014a, p. 19 [Proposição 09]); a segunda reafirma a importância da “organização, em cada Comunidade Educativa, de um programa anual de atendimento do Plano de Formação do Educador Lassalista” (idem, p. 20, [Proposição 11b]).

O Plano de Formação do Educador²⁰ Lassalista sistematiza os itinerários e processos de formação em três níveis distintos: Programa 1 - Animação; Programa 2 - Aprofundamento; Programa 3 - Qualificação. Ademais, todos os programas formativos devem considerar, em seus objetivos, conteúdos e atividades, quatro áreas: humana, cristã, lassalista e profissional.

O Projeto Provincial²¹, documento que sistematiza as principais políticas e iniciativas de gestão da Rede La Salle no Brasil, reafirma a importância da formação continuada e do acompanhamento de Irmãos e Colaboradores Lassalistas. Quando esse documento se refere à Educação Básica, elenca como objetivo: “Desenvolver um processo permanente de formação e acompanhamento dos gestores e lideranças” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2015, p. 11 [Objetivo 01 – Educação Básica]).

Quando olhamos para os escritos de São João Batista de La Salle, o fundador do Magistério, no seu livro Guia das Escolas (LA SALLE, 2012b), vemos que a formação do educador é requerida sob tríplice aspecto: intelectual, profissional e moral. Além disso, para La Salle, o educador deveria ocupar-se unicamente de sua profissão pois, segundo ele, a escola requer o educador por inteiro, algo distinto da realidade dos educadores do século XVII, que tinham muitas incumbências.

A dimensão da educação intelectual e da formação profissional dos educadores já vem sendo amplamente abordada em diversas pesquisas, estudos e cursos da Rede La Salle. Entretanto, a dimensão da formação ética e moral carece de mais atenção, sendo essa tão importante quanto as outras, pois relaciona-se com a formação da autonomia, a capacidade de decisão moral e a estruturação da identidade pessoal e profissional dos sujeitos. A partir desse horizonte de compreensão, optamos por tratar as questões acima mencionadas seguindo uma abordagem metodológica analítica e interpretativa²², priorizando revisão bibliográfica, esclarecimento conceitual e argumentação reflexiva e crítica.

Neste texto, inicialmente centraremos nossa reflexão na importância da formação ampla, integral e

19 PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. Primeiro Capítulo Provincial. São Paulo, 2014a.

20 No contexto Lassalista brasileiro, o termo “educador lassalista” engloba professores, gestores, funcionários técnico-administrativos e Irmãos Lassalistas.

21 PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. Projeto Provincial. Porto Alegre, 2015.

22 A análise consiste em esclarecer conceitos e enunciados. A interpretação pretende atribuir significado a estes conceitos e enunciados.

integradora, com ênfase na dimensão da formação moral dos educadores²³. Para isso, na seção 2, retomaremos historicamente o conceito de formação, partindo do ideal de formação Grego da *Paideia*, passando pelo conceito moderno de formação da *Bildung* e chegando até o ideal de formação vigente na atualidade. Na seção 3, aprofundaremos o conceito de educação integral e integradora oriundos do ideal clássico de formação. Na seção 4, olharemos especialmente para um dos principais interlocutores da formação moral na escola: o educador.

O conceito de formação

Quando falamos do conceito de formação, podemos nos remeter a dois conceitos considerados clássicos: às noções de *Paideia*, dos gregos, e de *Bildung*, dos modernos²⁴. Ambos procuram justificar, a seu modo, o ideal de formar o humano por meio da ação intencional e interativa do homem consigo mesmo e com os outros.

Certo é que somos herdeiros de uma tradição pedagógica que tem seu início com os gregos, na antiguidade²⁵. Um olhar retrospectivo no que concerne aos problemas formativos educacionais referentes à *Paideia* grega traz consigo uma forte concepção ética e política. Vemos, assim, que para os gregos o ideal da *Paideia* assume como pressuposto de humanização a formação moral e a ação política. Assim, “não apenas a exploração do conhecimento, mas também a renovação moral do ser humano se torna a chave da transformação política” (GOERGEN, 2009, p. 28).

Jaeger (1995), em sua obra *Paideia: A Formação do Homem Grego*, apresenta uma compreensão de *Paideia* como um conceito que envolve diferentes dimensões, desde o de educação, até o de formação e de cultura. Para o referido autor, os gregos deram o nome de *Paideia* a todas as formas e criações espirituais e ao tesouro completo da sua tradição. Daí que, para traduzir o termo *Paideia*

não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por *paideia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez (JAEGER, 1995, p. 1).

Para Paviani (2009b, p. 137), o conceito da *Paideia* grega, apesar de ser complexo, “representa um esforço teórico de pensar a totalidade do fenômeno educacional, um fenômeno que inclui o cultural, o econômico, o político e o social, ao passo que a educação atual vive fragmentada pelas diferenças e pelas tentativas de justificação de novas racionalidades”. Assim, “a *Paideia* grega pode nos ensinar a necessidade de uma educação integral, isto é uma educação que seja, ao mesmo tempo, arte e saber, ética e técnica” (PAVIANI, 2009b, p. 144).

O conceito de formação atual é, também, devedor da concepção de *Bildung* moderna. A *Bildung* nos

23 A temática deste artigo já vem sendo estudada, por mim, ao longo da minha graduação em Filosofia e no Mestrado em Educação. No primeiro, abordei o tema “Kant e a Educação” (CASAGRANDE, 2009) e, no último, abordei o tema “A formação moral no pensamento pedagógico Kantiano: implicações, desafios e perspectivas à escola hoje” (CASAGRANDE, 2013).

24 Outro conceito central para a educação é o conceito de ‘Humanitas’, dos Latinos. A Humanitas latina assume o ideal grego de formação acrescido com a preocupação de uma formação prática, visando à formação do homem como cidadão virtuoso. Este conceito não será tematizado aqui. Mais informações em Goergen (2009, p. 34-39).

25 Foram os gregos, na cultura ocidental, que começaram a ocupar-se conscientemente da *Paideia*, tornando-a tema central de seu tempo. Suas intuições foram constituintes da cultura ocidental e continuam ainda presentes em nosso tempo, mesmo que não nos demos conta ou não tenhamos ciência disso. Além disso, foram muitos os pensadores que se dedicaram a pensar o tema da *Paideia* (Cf. GOERGEN, 2009, p. 26 e 27).

remete ao período do iluminismo, quando a razão passa a ser o centro do processo de formação dos sujeitos. No pensamento moderno, a razão, o método e a matemática desempenham papéis fundamentais. Por isso, formar um ser humano racional passou a ser o objetivo primeiro da educação moderna. Conforme Flickinger (2011), uma tal formação levaria ao desenvolvimento da autonomia e da autoderterminação, restando às instituições a tarefa de providenciar as condições favoráveis para a sua realização. Para Goergen (2009, p. 45), a *Bildung* pode ser pensada como “o processo de autoconstrução do ser humano e da constituição de sua vontade no permanente conflito entre a sensibilidade e a razão, ou seja, entre o indivíduo e a sociedade”.

Desse modo, podemos dizer que são o autodesenvolvimento e a conquista da liberdade do indivíduo que devem ser buscados e estimulados pela *Bildung*, visto que tudo o que é bom deveria nascer do próprio homem e não, pelo contrário, ser-lhe imposto de fora. Com o advento da modernidade, temos uma reformulação no sentido da formação, sendo o homem, pelo uso da razão e por meio do seu amplo domínio da natureza, o agente único do progresso.

Quando falamos em formação moral, temos que ter claro que sua fonte originária é a *Paideia* grega. Na sociedade grega e ao longo de grande período histórico que se estende até a modernidade, existia uma relação muito próxima entre filosofia e pedagogia, em que aquela fornecia os fundamentos para pensar os processos desta. Assim, a filosofia mantinha uma forte proximidade com os conceitos de formação, conhecimento, ética e política. Porém, conforme asseveram Cenci, Dalbosco e Mühl (2009), com o advento das ciências modernas, a pedagogia passa a receber influência de outras áreas do conhecimento e procura sustentação em outras disciplinas que lhe parecem mais eficazes, como a biologia, a sociologia e a psicologia. Dessa maneira, temos um afastamento progressivo entre filosofia e educação, fato que acaba trazendo como consequência um afastamento, no campo educativo, das questões éticas e políticas tão caras ao pensamento filosófico.

A decorrência mais drástica dessa situação para o campo educativo é a alteração de sentido do conceito de formação, que passa a apresentar um caráter predominantemente técnico e instrumentalizador, destituído da formação ética, estética e política, dominante na educação clássica²⁶. Dessa forma, “nem a concepção primordialmente ética da *Paideia*, nem a expectativa de poder conquistar sua autodeterminação por meio da *Bildung* marcam o nosso conceito de formação hoje. Pelo contrário, este conceito parece cada vez mais distante de qualquer comprometimento com essas suas raízes” (FLICKINGER, 2011, p. 178).

Na atualidade, conforme Cenci, Dalbosco e Mühl (2009), esta realidade se complexifica com o mercantilismo do ensino e a redução da função educativa à tarefa de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Segundo esses autores, esta realidade tem levado as instituições a oferecer cursos mais rápidos e uma formação mais aligeirada, buscando formar as novas gerações no período de espaço mais breve possível e com o menor custo, implicando a diminuição das disciplinas destinadas a desenvolver a formação geral e capacidade crítica dos estudantes. Soma-se a isso uma progressiva desvinculação da educação de qualquer finalidade moral e de qualquer direcionamento da educação que concilie razão e felicidade.

Outro elemento importante para entendermos a complexidade da realidade atual é o que Flickinger (2011) nos mostra quando recorda que nas sociedades capitalistas, como a que vivemos hoje, é a integração do ser humano no mercado de trabalho que lhe garante o reconhecimento como membro da sociedade. A falta de acesso ao mercado de trabalho gera exclusão. Porém, conforme esse autor, a visão de trabalho se baseia em

26 Cenci, Dalbosco e Mühl (2009, p. 16) nos recordam que “a filosofia com a perda da perspectiva de unidade que a orientava e com a especialização cada vez mais crescente que a acompanha, esfaca-se em múltiplas filosofias, que se opõem entre si e, por vezes, se excluem mutuamente. Os reflexos dessas tendências expressam-se nas confusões das teorias educacionais que hoje se fazem presentes em nossas escolas”.

um modelo social não voltado para as necessidades do ser humano, mas sim para as exigências do mercado financeiro. Dessa maneira, assistimos uma redução do valor e da função humana à sua força de trabalho, e um domínio do econômico sobre o humano. Tal dinâmica influencia diretamente as concepções de formação que direcionam as ações educativas e o sujeito é privado de variados espaços e momentos formativos que lhe possibilitam fortificar seu projeto de vida pessoal e profissional, bem como desenvolver-se de forma integral e integradora.

Somam-se a essa realidade os empregos vinculados a projetos de curta duração, o avanço das tecnologias digitais e a necessidade da formação contínua em face dos crescentes e novos desafios impostos ao mundo do trabalho. Observamos que

não é o homem cujas vontades e aspirações condicionam o processo de sua formação; muito pelo contrário, ele vê-se tratado como que um apêndice de um mundo regido pela lógica meramente material. Pois ele não consegue influenciar substancialmente as regras gerais do jogo, do qual tem que fazer parte, nem os pilares de seu destino e a projeção de sua biografia futura (FLICKINGER, 2011, p. 187).

O autor supracitado mostra que, ao contrário dos ideais pedagógicos da *Paidéia* e da *Bildung*, que buscavam, respectivamente, o desenvolvimento da ética e o autodesenvolvimento e aprimoramento máximo das forças e potencialidades do ser humano, a lógica atual da dinâmica de formação, se reduz à adequação das novas gerações ao modelo de racionalidade instrumental atual, como única condição de socialização, não deixando mais espaço para um conceito de formação abrangente, como os da *Bildung* e da *Paidéia*.

É importante destacar que tanto o conceito de *Paideia* como o da *Bildung* são inspiradores, demonstrando formas como a sociedade foi organizando os processos formativos das novas gerações. Porém, esses conceitos clássicos não podem servir literalmente de parâmetros para os processos formativos da contemporaneidade, visto que ambos surgem em um contexto social específico, diferente de nossa realidade atual. Esses conceitos poderão servir de inspiração de como foi possível pensar e organizar os processos formativos, bem como um convite para repensar alguns princípios inspiradores enfocados pela tradição, para o campo da educação hodierna. Vemos assim, que o conceito clássico de formação não dá conta de responder à complexidade da realidade educacional atual, porém, não pode ser abandonado na sua totalidade sob o risco de cairmos no funcionalismo e no tecnicismo.

O estudo desses conceitos sugere que o processo formativo, como foi colocado em prática nos seus contextos históricos, possuía como propósito fundamental desenvolver ao máximo o ser humano em todas as suas potencialidades, de tal forma que pudesse ser uma melhor pessoa e um melhor cidadão. Entendemos que a *Paideia* e a *Bildung* constituíam-se em processos de formação e humanização que, além do ensino de matérias específicas, incluíam as dimensões estética, ética e autobiográfica. Ou seja, um ideal de educação integral e integradora, com forte destaque às questões éticas e sociais, preservadas as diferenças históricas entre os dois conceitos. É justamente o que nos interessa olhar nos próximos pontos: a emergência da atualização de um conceito de formação que implique a visão de uma educação entendida como integral e integradora, bem como a necessidade e emergência de uma nova escola que assuma efetivamente a responsabilidade de ser um espaço democrático de formação ético-moral dos seus sujeitos.

Formação integral e integradora

O conceito clássico de formação nos remete ao conceito grego de *Paideia* e também ao conceito alemão de *Bildung*. Segundo Cenci, Fávero e Trombetta (2009, p. 13), essa tradição, que exerceu forte influência sobre

os processos educativos na modernidade, “entende por formação algo processual que envolve o conjunto das possibilidades de desenvolvimento do ser humano”. Para os autores, depreendem-se desse conceito clássico de formação dois sentidos pedagógicos principais: o primeiro é a ideia de progresso, que denota uma concepção de ser humano incompleto, em constante formação; o outro sentido refere-se à ideia de uma formação integral do ser humano. Assim, o conceito de formação, como nos ensina a *Paideia* e a *Bildung*, envolve o ser humano na sua integralidade e “não apenas como um elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido” (FLICKINGER, 2011, p. 193). Ou seja, não poderá haver verdadeira formação se essa for conduzida de maneira instrumentalizada e fragmentada.

Seguindo essa argumentação, podemos afirmar que do conceito clássico de formação se depreende a concepção de educação enquanto formação integral e integradora. Da mesma forma, podemos ver, em La Salle (2012a), uma concepção de formação como educação integral e integradora. Por formação integral, entende-se a educação que visa formar o ser humano na totalidade do seu ser, na totalidade de suas dimensões e potencialidades. Assim, a formação integral busca a formação e o desenvolvimento global e harmônico do ser humano em suas variadas dimensões: física, intelectual, emocional, social, ético-moral, estética, profissional e espiritual.

Para Paviani (2009a, p. 52), educação integral significa “articulação entre formação científica e tecnológica e formação humanística”. Nesse sentido, Fossatti e Casagrande (2011, p. 67) nos recordam que “a adjetivação integral denota a insistência de que os elementos vivenciais e teóricos se integrem harmoniosamente no currículo escolar”. Além disso, essa concepção implica “profunda complementaridade e intrínseca coexistência dos dados epistemológicos, antropológicos, éticos, e estéticos, enquanto fundamentos de ensino e de aprendizagem escolares” (FOSSATTI, CASAGRANDE, 2011, p. 67). É importante também destacar que,

[...] na chamada educação integral, permanece válido que a pessoa humana, sujeito e objeto da educação, é constituída como um ser uno; que as dimensões contempladas por todas as concepções repercutem umas nas outras; e que a saúde e bem-estar globais do homem e da mulher exigem que estes se desenvolvam harmoniosamente em sua totalidade, sob pena de serem como alguém coxo, por ter uma perna mais desenvolvida que outra (HENGEMÜLE, 2007, p. 79).

A educação integral e integradora traz presente o fato de que não exclusivamente pelo viés racional a educação se realiza, pois existem aspectos da existência humana que fogem à racionalidade. Porém, como abordamos na seção anterior,

[...] a educação, na sociedade ocidental, sofre profunda influência de valores calcados na lógica formal e racional. Trata-se de um modelo fragmentado de compreender a vida em suas diferentes manifestações, deixando como herança um sistema educacional, na maioria das vezes, obsoleto, distante das questões existenciais e emergentes da atualidade. (FOSSATTI, CASAGRANDE, 2011, p. 68)

Nessa perspectiva, Rohden (2009, p. 112) entende que precisamos (re)aprender, da *Paideia* grega, que “a educação necessita ser concebida como formação integral, na qual andem de mãos dadas: arte e saber, verdade e bondade, persuasão e virtude, ética e técnica, e não em margens contrapostas”. Seguindo essa linha de raciocínio, o autor critica a concepção de educação básica que se volta apenas para a preparação para o mercado de trabalho ou para o vestibular, bem como as graduações que se focam na especialização exclusiva e excludente em um campo do conhecimento.

Guará (2006, p. 16) observa nas discussões de vários autores, principalmente nos clássicos da pedagogia que, quando se fala em educação integral, há referência a um conceito de pessoa que transcende as

concepções redutoras que predominam na educação atual. Essa acepção de educação posiciona o sujeito no centro das preocupações e indagações da educação, realçando a necessidade do desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, corporais, afetivas e espirituais; e resgata a tarefa principal da educação: a formação do homem compreendido em sua totalidade.

A formação integral, entendida como objetivo principal da educação, embora antiga como aspiração, é recente enquanto formulação específica. Ao observar as diretrizes educacionais promovidas pela UNESCO²⁷ - nas indicações do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser - é possível perceber a preocupação com a formação integral dos estudantes²⁸. Da mesma forma, a ideia de formação integral “está presente, principalmente, em projetos de educação para a paz, dos direitos humanos e da educação para valores, todos eles fundamentados em princípios éticos e humanistas” (GUARÁ, 2006, p. 16). Diante disso, urge que nos perguntemos: como colocar em prática, nas instituições de ensino, tal anseio pedagógico-filosófico de uma educação integral, que coloque o ser humano como centro e horizonte de todo o processo educativo?

Conforme apontamos na seção anterior, o risco de reduzir a formação ao tecnicismo e à instrumentalização é crescente e está presente na esfera educativa. Por isso, segundo Cenci, Fávero e Trombetta (2009), faz-se necessário conciliar as exigências atuais de uma formação profissional especializada, desenvolvendo as competências necessárias para a resolução de problemas, bem como de formação integral, sedimentada sobre valores e o compromisso ético. Ou seja, até os conteúdos mais específicos e complexos devem ser perpassados pelo compromisso ético e moral, visto que a formação especializada deve estar comprometida com os problemas sociais e morais que se referem ao destino da humanidade e do nosso planeta. Assim, além dos conteúdos

[...] a formação via educação formal teria de estar efetivamente comprometida com a preparação para a vida em sociedade, perseguindo dimensões fundamentais desta, tais como a dignidade pessoal, o reconhecimento do próprio valor como pessoa e do valor dos outros, o desenvolvimento da autonomia pessoal e um projeto de vida coerente e exitoso para si, o respeito aos semelhantes e ao meio ambiente, a construção de uma visão de mundo coerente e crítica, a capacidade de estabelecer vínculos sociais e atribuir significado às ações e às coisas, uma compreensão temporalmente situada de si e da sociedade em que vive, a orientação mediante valores universais, etc. (CENCI; FÁVERO; TROMBETTA, 2009, p. 14).

Da mesma forma, Paviani (2009a, p. 46) defende que na formação deverá sempre existir um equilíbrio no desenvolvimento de habilidades e competências e o domínio do conhecimento científico, sem esquecer da formação moral e para o bem comum. Nesse sentido, o autor defende, ainda, que a afirmação do conhecimento como fim em si mesmo deve ser questionada, visto que

[...] não existe necessariamente conflito entre o valor de uso do conhecimento e o valor em si mesmo do conhecimento. O conhecimento tem valor pedagógico quando posto a serviço do ser humano. A ideia da mercantilização do conhecimento não combina com a ideia de que o conhecimento não possua uma dimensão ética, portanto, formadora. A formação ética do estudante passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de práticas, de estágios, de aplicações que o ponham em contato com os problemas de corrupção, da destruição do meio ambiente, enfim, com a questão da qualidade da vida atual e futura (PAVIANI, 2009a, p. 48).

Além disso, segundo Hengemüle (2007), não basta que a educação seja integral: que atenda a todas as dimensões e potencialidades da pessoa; que faça compreender, assimilar e atuar; que conjugue teoria e

27 Organização das Nações Unidas para a educação (UNESCO).

28 Cf. DELORS, 2006.

prática; que prepare o profissional e o cidadão; que ensine a bem viver. Mas também importa que ela seja integradora, que dê sentido e unidade a tudo o que o aluno vive e aprende na educação. Em outros termos, é como se nos perguntássemos:

[...] para que ajudar através do trabalho educativo, ao crescimento físico, ao desenvolvimento intelectual, ao comportamento ético, ao relacionamento social, ao treinamento profissional, se não se ajuda a descobrir o para quê tudo isso? Se não se aponta para o destino a dar às aptidões mentais exercidas, aos comportamentos aprendidos, às relações humanas implementadas, à profissão treinada? Para quê? Para fabricar, com o perdão do anacronismo - robôs tecnicamente perfeitos, mas perfeitamente desorientados? (HENGEMÜLE, 2007, p. 103).

Uma educação entendida como integral e integradora deve ajudar as pessoas a desenvolverem todas as suas dimensões e potencialidades, mas também

[...] implica em auxiliar no processo de integração da pessoa humana consigo mesma, com os outros e com o mundo, de modo que sua existência adquira um sentido progressivo. Trata-se, pois, de integrar, de modo harmônico, todas as dimensões, estruturas e processos de vida da pessoa, culminando na consolidação de uma identidade pessoal madura e condizente, e em um estilo de vida pautado em valores humanizadores, em princípios éticos, e estéticos em existências agregadoras e produtoras de mais vida (FOSSATTI; CASAGRANDE, 2011, p. 75-76).

A formação precisa dar um passo além do integral para se tornar integradora, dando sentido harmônico à vida toda. Assim, a educação integradora não apenas prepara para o domínio de habilidades e competências para a vida do educando, mas procura, acima de tudo, dar uma unidade, um direcionamento e um sentido a essa vida que é constituída de várias dimensões.

Um dos sinais de falência das instituições formativas de nossa sociedade na atualidade, entre elas a escola, é percebido na dificuldade que as novas gerações estão encontrando para dar sentido à própria vida. Prova disso é o aumento considerado, em todas as idades e classes sociais, de problemas como depressão, falta de motivação e sentido de vida, uso de drogas, suicídio, acompanhamento psicológico, uso de medicações antidepressivas, etc.

Frankl (2003), ao parafrasear Nietzsche, em seu livro *Em busca de sentido*, nos diz que “quem tem um porquê viver enfrenta qualquer como”. Ou seja, quem tem um motivo para viver enfrenta todas as dificuldades e incongruências da existência, encontrando um sentido para a própria vida. Quando falamos em uma educação integral e integradora, estamos nos referindo também a isso. Mais urgente do que transmitir conhecimentos, desenvolver habilidades e competências, é formar seres humanos que consigam criar sentido para as próprias vidas e às dos demais entes que os rodeiam. Dessa forma, todo processo educativo que não assumir tal compromisso com a formação integral e integradora pode ser chamado de qualquer coisa menos educação; pode se chamar instrução, domesticação, instrumentalização, treinamento, etc. Por isso, ou a educação é integral, ou não é educação.

Por fim, vimos que um conceito importante que podemos depreender dos conceitos de formação da *Paideia*, da *Bildung* e do ideal Lassalista de formação, para o campo da educação hodierna, é o de educação integral e integradora. Por ela entende-se uma educação centrada num conceito de educar que envolve toda a pessoa e todo o transcurso da sua vida. Essa concepção inclui e transcende a lógica formal da educação, procurando garantir, juntamente com as habilidades e as competências específicas de cada fase da vida, os ideais e valores responsáveis por uma formação que dê unidade e sentido à vida. Dentre as várias dimensões da formação integral, queremos destacar, na próxima seção, a importância da formação ético-moral dos educadores, bem como os desafios que se apresentam ao êxito de tal empreendimento nas instituições de ensino.

A dimensão da formação moral do educador

Para pensar a formação moral do educador, centraremos a análise em três ideias principais: o professor também é pessoa e precisa ser formado eticamente; o educador é um interlocutor importante da formação moral na escola, sendo que seu exemplo educa, muitas vezes, mais que as palavras e conteúdos ministrados; a formação moral e a criação de um ambiente ético educativo na escola é responsabilidade de todos, não apenas do professor, competindo aos gestores, como tarefa primordial, o acompanhamento e o cuidado integral dos educadores.

Acreditamos que há consenso, que os educadores ocupam função essencial no processo de ensino e de aprendizagem. Demonstração do que estamos afirmando é que a maior responsabilidade pelo êxito ou o fracasso dos processos educativos dependem diretamente da maneira como o professor realiza seu trabalho. No âmbito da formação de valores e da educação moral dos estudantes, ocorre o mesmo, visto que “a postura desse profissional quando discute diferentes temas, transmite conhecimentos e, principalmente, tornar-se ‘exemplo de vivência’ do conjunto de valores que apregoa, será, sem dúvida, uma das condições essenciais na obtenção do êxito educativo” (TREVISOL, 2012, p. 1).

Da mesma forma que o aluno chega à escola trazendo os códigos morais do contexto social em que está inserido, também o educador carrega os traços de formação do ambiente em que se desenvolveu. É importante lembrar que os professores “não são sujeitos etéreos que pairam acima da realidade. Pelo contrário, são pessoas envolvidas e afetadas nas suas convicções, sensações, aspirações como qualquer outra pessoa que convive com os conflitos e ambivalências éticas e morais da sociedade contemporânea” (GOERGEN, 2007, p. 748).

O professor também é fruto do seu meio social e sofre as pressões e influências dele. Assim, não basta, para que um processo de formação moral na escola seja instaurado com êxito, que os educadores tenham interesse e boa vontade. Isso já é um bom começo, mas não o suficiente, visto que os educadores devem ser formados para tal. É preciso que eles

[...] tenham passado por um processo de conscientização de sua própria moralidade, de seus ideais e sentidos de homem, de mundo e de vida, dos fundamentos que orientam seu julgar e agir, para só então, e a partir daí, pensarem no papel que lhes cabe como agentes da formação moral (GOERGEN, 2007, p. 749).

Vale ressaltar que o processo de formação inicial dos educadores não costuma compreender a dimensão ética e moral, tendo em vista que grande parte das universidades não incluem em seu currículo aspectos mais amplos da formação humana. Cenci, Fávero e Trombetta (2009) citam alguns motivos para isso: aprofundamento inconsciente da especialização dos saberes e sua fragmentação; formação estritamente técnica dos profissionais que atuam na instituição; demanda por uma formação mais breve e tecnicista; dissociação entre valores e conhecimentos; mentalidade imediatista advinda do cenário econômico que penetrou no campo educacional.

Como decorrência disso, uma das razões da dificuldade enfrentada pela escola em assumir o seu papel em termos de educação moral, reside justamente, nas deficiências da formação do professor:

[...] a formação tende a ser incipiente, fragmentária, inexistente ou desenvolvida de modo muito indireto ou isolado, por meio de alguma disciplina de ética geral ou profissional. Há um certo consenso presente no discurso dos professores sobre a importância da educação moral, porém, suas práticas pedagógicas geralmente estão longe de dar conta das ações orgânicas nesse sentido. Essas práticas repercutem inevitavelmente na formação do educando (CENCI, 2007, p. 103).

Em face dessa realidade, entendemos que os cursos de licenciatura devem não apenas instrumentalizar

o futuro docente em técnicas, metodologias e conteúdos, mas contribuir para uma formação que desenvolva a postura ética, responsável e comprometida com a sua profissão. Nessa mesma direção, Paviani (2009a, p. 49-50) defende que a universidade deve assumir a responsabilidade de formar não apenas bons profissionais, mas também cidadãos que sejam críticos e eticamente responsáveis. Nesse ínterim, Goergen (2007, p. 750) recorda que

[...] formar professores com sensibilidade moral significa familiarizá-los criticamente com as imagens de mundo, de ser humano, de meio ambiente, com conceitos como liberdade, responsabilidade, respeito, tolerância; significa despertar neles a sensibilidade para as formas mais dignas, justas, belas e felizes de viver, de modo que eles, por sua vez, possam despertar em seus alunos sensibilidades semelhantes. Esta perspectiva ético-estética abandona o sentido regulador, enquadrador e identificador da ética tradicional para despertar nos jovens a percepção e a responsabilidade diante da desestetização que representa a miséria, a injustiça, a fome, enfim, a barbárie.

O que estamos defendendo é que a inclusão da formação moral e do estudo dos valores na formação inicial do educador pode tornar os futuros docentes mais conscientes de sua responsabilidade na promoção desses conteúdos no seu trabalho diário com os alunos.

Cenci (2007) pontua que a situação se torna mais complexa quando o próprio ambiente escolar, ao invés de formar a sensibilidade moral, reproduz os referenciais dogmáticos ou relativistas absorvidos espontaneamente por educandos e educadores de maneira acrítica e não problemática. “Como consequência disso, corre-se o risco de julgar desnecessário preparar o educador para trabalhar com educação moral. Neste caso, seria suficiente a moralidade espontânea absorvida de uma forma de aprendizagem acrítica e inconsciente do meio” (CENCI, 2007, p. 103).

As pessoas se educam na relação uns com os outros, por isso assume grande importância o vínculo que se estabelece, o qual deve estar baseado na confiança, no exemplo, mas também na cobrança, na exigência e no “clima” interno dentro da sala de aula e da escola, entre todos os agentes educativos, visto que se ensinam valores e formam-se as atitudes mais pelo exemplo e testemunho do que com as palavras e os discursos (LA SALLE, 2012a). Nessa perspectiva, Paviani (2010, p.120) aponta que

[...] a ética está presente também na etiqueta, nos ritos sociais e profissionais da escola, na efetivação dos códigos de ética profissional, mesmo quando não escritos. A decoração do ambiente, o cumprimento dos horários, os modos de vestir, de saudar os outros, os usos dos recursos de ensino, etc. são dimensões da concretização ética de respeito ao mesmo tempo de si e do outro. Pode-se dizer o mesmo das ideias e dos valores necessários ao desempenho eficaz das tarefas pedagógicas.

A partir desse ambiente de confiança e transparência, o educador deve ajudar o estudante a confrontar sua concepção de mundo com princípios e normas gerais, universalmente válidos, enquanto normas e regras que valem para todas as pessoas, de modo que aprendam a superar o egoísmo e o olhar apenas a partir dos interesses pessoais. Com essa ação, o aluno será instigado a reelaborar os referenciais que orientam sua ação concreta. Isso traz à baila uma grande exigência para os educadores que se comprometem com a educação moral, visto que

esse processo de reelaboração deve ser acompanhado pelo educador e feito com ele, o que requer que: a) o educador seja portador de uma concepção de mundo coerente; b) seja capaz de ajudar a sistematizar, orientar e conduzir esse processo com o educando tendo como matéria-prima sua filosofia espontânea. O educador deve partir da concepção de mundo prática do aluno, isto é, de seus referenciais e vivências e operar com estas (CENCI, 2007, p. 100).

Sabemos da importância e da responsabilidade dos educadores para o êxito educativo, porém é mister destacarmos que o professor, enquanto um dos agentes principais da formação moral na escola, também é pessoa e vive diariamente, no transcurso do seu trabalho, as incontínuas da vida e os conflitos éticos da sociedade contemporânea. Demo (2004) diz que ser professor é cuidar que o aluno aprenda. Aqui, este aprender, como vimos, deve assumir uma concepção integral e integradora de formação, ou seja, o professor se preocupa com os cuidados no que se refere ao desenvolvimento do intelecto, mas também da formação da autonomia, do caráter, da dignidade, da vida do aluno em todos os seus aspectos.

Porém, é importante nos perguntarmos: quem cuida do desenvolvimento integral dos educadores? A resposta para essa questão adquire importância capital. No contexto escolar, as coordenações pedagógicas e equipes diretivas devem assumir este cuidado. Em síntese, queremos dizer que se o professor tem a função de cuidar para que o aluno aprenda; por outro, há a necessidade de o professor também ser cuidado. Entendemos, com isso, que é preciso cuidar dos professores em sentido integral, ou seja, cuidar da formação continuada em serviço.

Por fim, para o sujeito atingir um determinado nível de maturidade moral, ele deverá ser capaz de mediar ou avaliar seu agir de acordo com os demais. Nesse processo de socialização e formação moral, a criação e manutenção de um ambiente ético na escola e na sala de aula é importante para o desenvolvimento moral do aluno, bem como o exemplo dos educadores que trabalham na escola. Assim, a educação moral na escola começa com o contato e a vivência do estudante com a postura moral do educador, o currículo escolar e o ambiente moral que se constitui na escola.

Entendemos que as instituições de ensino podem contribuir efetivamente no desenvolvimento da capacidade moral dos seus estudantes mediante atividades pedagógicas que priorizem o diálogo, o discernimento e o entendimento mútuo para resolução dos problemas e conflitos oriundos do espaço escolar. Além disso, no ambiente da sala de aula faz-se importante a fixação de regras de convivência, como esperar a vez de falar, saber ouvir as orientações, escutar os colegas, aprender a ajudar e respeitar o próximo, como alguém portador de dignidade. Essas são ações que vão ajudando a formar a personalidade moral dos estudantes. Outrossim, a *práxis* pedagógica pode proporcionar espaços de participação progressiva dos estudantes nas decisões que envolvem o coletivo da escola, bem como de discussão e de reflexão acerca das regras e dos princípios que dirigem a sociedade e o ambiente escolar, da origem, significado e importância das normas e dos valores para a sustentação da vida em sociedade.

Considerações finais

Na contemporaneidade, os processos formativos circunscrevem-se num contexto plural, tecnicista, relativista e em contínuo e acelerado processo de mudanças sociais. Essa realidade tem produzido desestabilização dos referenciais tradicionais, assim como crise dos padrões de identidade, valores e atitudes. No caso das instituições de ensino, o principal efeito sentido é a progressiva destruição dos valores e hábitos sociais, o esfacelamento do núcleo familiar, a multiplicação e fragmentação dos saberes, a perda da autoridade dos educadores e o progressivo enfraquecimento do ideal de formação amplo do ser humano. Porém, não podemos negar que se trata, igualmente, de um contexto social rico de possibilidades de criações e de mudanças, que exige, por parte das escolas Lassalistas, constante reflexão acerca das intencionalidades do fazer pedagógico, das metodologias, do currículo escolar e das relações pedagógicas instauradas no ambiente escolar.

No decorrer do estudo, frente à constatação da realidade atual de enfraquecimento e encolhimento

da moral para o âmbito privado, bem como do relativismo moral, argumentamos em prol da importância da retomada dos ideais formativos clássicos enfocados pela tradição ocidental, tanto no que se refere aos conceitos de formação entendidos enquanto *Paideia* e *Bildung*.

Ao olharmos para a formação moral no âmbito da educação formal, posicionamo-nos contra a disciplinarização, a instrumentalização e o tecnicismo que reduzem a função da escola simplesmente à transmissão de conhecimentos ou à doutrinação. Dessa forma, entendemos que urge recuperar, nas instituições de ensino, um conceito de educação enquanto formação integral e integradora, que entenda o ser humano em sua globalidade e em processo de construção, contemplando os conteúdos, a formação técnica, ética e estética, mas também os valores e uma educação voltada para o desenvolvimento de um projeto de vida autônomo e coerente. Nesse sentido, acreditamos que na atual realidade de crescente flexibilização do quadro fixo das profissões, mais importante do que ensinar conhecimentos técnicos, cabe à escola propor processos de formação do ser humano enquanto ser autônomo, crítico e moral, cujas virtudes devam ser a ética, a responsabilidade e a justiça, baseando-se no diálogo, no exemplo e no cuidado.

Também não deixamos de perceber os limites da razão na contemporaneidade, ao reconhecer que, com os avanços científicos e tecnológicos, a capacidade humana de intervir e provocar mudanças na sociedade e na natureza cresceu assustadoramente. Esse aumento da capacidade racional e técnica do ser humano não é diretamente proporcional ao desenvolvimento no campo humano, da responsabilidade, da ética, da justiça, do cuidado com o próximo e com todas as formas de vida que nos cercam.

Demos ênfase à figura importante do educador, por ele conviver diária e intensamente com os estudantes. Porém, é necessário um projeto coletivo de atuação na escola, não apenas com atividades isoladas e esporádicas, mas, por meio de ações em que todos os envolvidos no processo educativo comprometam-se com a formação ética dos alunos, começando pela portaria da escola, passando pelos funcionários da limpeza e coordenações, até chegar à direção. Às coordenações pedagógicas e equipes diretivas cabem esforços e investimentos no cuidado e na formação continuada de seus educadores. Além disso, a limpeza e o cuidado com os espaços públicos, as regras de uso da escola, o cumprimento dos horários, o clima institucional, a clareza e profundidade das relações que se estabelecem na comunidade educativa também são formadores morais da personalidade e identidade dos atores escolares.

Referências

CASAGRANDE, E. F. A formação moral no pensamento pedagógico kantiano: implicações, desafios e perspectivas à escola hoje. 2013. 131f. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, 2013.

CASAGRANDE, E. F. Kant e a educação. **TCC** - Trabalho de conclusão de curso (Graduação) - Universidade La Salle, Canoas, RS, 2009.

CENCI, A. V. **A educação moral em perspectiva: concepções clássicas e desafios atuais**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2007.

CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009.

CENCI, A. V.; FÁVERO, A.; TROMBETTA, G. (Orgs.). **Universidade, filosofia e cultura**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009.

- DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FLICKINGER, H. G. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FOSSATTI, P.; CASAGRANDE, C. Formação integral e integradora. *In*: FOSSATTI, P.; HENGEMÜLE, E.; CASAGRANDE, C. (Orgs.). **Ensinar a bem viver**. Canoas: Unilasalle, 2011. p. 67-84.
- FRANKL, V. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 737-762, jan. 2007.
- GOERGEN, P. Formação ontem e hoje. *In*: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 25-63.
- GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC**: educação, cultura e ação comunitária, n. 2, 2006. p. 15-24.
- HENGEMÜLE, E. **Educação Lassalista**: que educação. Canoas: Unilasalle, 2007.
- INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Documentos dos 45º Capítulo Geral** – Circular 469, de 30 de novembro de 2014. Roma, 2014.
- JAEGER, W. W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 1995.
- KANT, I. Resposta à Pergunta: o que é Esclarecimento? *In*: **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- LA SALLE, J. B. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. v. 4. Canoas: UnilaSalle, 2012a.
- LA SALLE, J. B. **Guia das Escolas Cristãs**. Canoas: UnilaSalle, 2012b.
- PAVIANI, J. A paideia grega e a educação atual. *In*: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (org.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009b, p. 133-146.
- PAVIANI, J. Ainda é possível a formação universitária. *In*: CENCI, A. V.; FÁVERO, A.; TROMBETTA, G. (Orgs.). **Universidade, filosofia e cultura**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009a. p. 44-55.
- PAVIANI, J. **Problemas de filosofia da educação**. 8. ed. Caxias do Sul: Educs, 2010.
- PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Primeiro Capítulo Provincial**. São Paulo, 2014.
- PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Projeto Provincial**. Porto Alegre, 2015.
- ROHDEN, V. Sobre a atualidade da paideia grega. *In*: CENCI, A. V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (Orgs.). **Sobre filosofia e educação**: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 103-118.
- TREVISOL, M. T. C. **A construção de valores na escola**: com a palavra os professores do ensino fundamental. ANPED, 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT13-5640--Int.pdf>>. Acesso em 26 ago. 2022

PARTE 2:
CARISMA E EDUCAÇÃO LASSALISTAS

O AMOR E O AFETO COMO EXPRESSÃO DO ENSINAR A BEM VIVER NA PEDAGOGIA LASSALISTA

Lilian Bohn

Clóvis Trezzi

Introdução

A educação do afeto e pelo afeto é um elemento importante para a pedagogia moderna, que se desenvolveu a partir do século XVII. Comenius (2016) defendia a educação dos afetos como uma forma de fortalecer no estudante o desejo de aprender que, segundo ele, é inato, mas que enfraquece quando este é deixado à mercê de seus próprios gostos e desejos.

Como um dos principais representantes da pedagogia moderna (GAUTHIER, 2014), João Batista de La Salle desenvolveu um modelo de escola exclusivo para os meninos pobres, que colocava o estudante como centro do processo educativo, no sentido de que tudo era pensado em vista dele, e não apenas do professor. Essa educação centrada no aluno permitiu que teorias pedagógicas fossem sendo desenvolvidas, e que a escola se adaptasse aos tempos modernos e às modernas teorias sobre a infância.

Uma finalidade estratégica da intervenção pedagógica de La Salle era o ensinar a bem viver. E é compreensível, como destacam Gauthier (2014) e Hengemüle (2007), que a pedagogia nascida no século XVII tivesse um tom mais pragmático e centrado na pessoa, com o objetivo de prepará-la para a vida. Era a modernidade florescendo. Na pedagogia lassalista, a educação para a vida ganha um componente especial: a ideia de bem viver, significando que, na escola, além de ser preparada para a vida no sentido prático, de aprender a enfrentar as situações cotidianas, a criança aprendia a fazê-lo bem, de acordo com os princípios cristãos.

Assim, na ótica lassalista, ensinar a bem viver requer esforço, ou seja, não se educa de forma impositiva e conteudista, mas com a participação ativa do estudante e com gestos e atitudes exemplares do docente. No *Guia das Escolas Cristãs* e nas *Regras comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs*, La Salle deixa claro que o exemplo dos mestres educa mais do que os conteúdos ensinados. Portanto, quem ensina sente-se obrigado por regra de fé a amar todos os alunos e a tratá-los com afeto. O amor e o afeto são componentes pedagógicos importantes da pedagogia de La Salle e continuam sendo discutidos e praticados com o passar do tempo.

No contexto atual, esses temas continuam sendo alvos de discussão sob diversos pontos de vista, tanto no âmbito da educação escolar quanto no da família. Além de questões como abandono afetivo, que foram constatadas já por La Salle no seu tempo (2012a), Almeida *et al.* (2021, p. 2) destacam os efeitos adversos da pandemia do Covid-19: “Experiências psicossociais adversas, como o isolamento social, podem ser particularmente prejudiciais para crianças e adolescentes em desenvolvimento”.

Então, este capítulo coloca em contato o pensamento pedagógico de La Salle, sobre ensinar a bem viver, com o de outros pensadores, especialmente Claparède (1958), Chapman (2006) e Rogers (2001). Todos discutem, dentro do seu tempo e desde seu lugar de fala, a importância da formação integral da pessoa. Chapman (2006) e Claparède (1958) dedicam especial atenção ao amor e ao afeto como componentes pedagógicos para essa formação integral. Dentro desse diálogo, procura-se responder à pergunta: é possível

continuar ensinando, dentro do contexto histórico e educacional atual, a bem viver?

Para responder a essa pergunta, este capítulo se baseia na leitura e estudo de textos dos autores acima mencionados. Os textos selecionados são os materiais de referência destes autores. De Claparède, que foi professor de Jean Piaget na Universidade de Genebra, foi selecionado *Educação funcional*, livro de 1931. De Chapman, trabalha-se a partir de *As cinco linguagens do amor*, publicado pela primeira vez em 1992. Nesses textos, procura-se encontrar elementos que ajudem a situar a educação para o bem viver, de La Salle, no atual debate sobre educação.

Da “educação que lhes convém” ao bem viver

A pedagogia desenvolvida por La Salle tinha como objetivo dar a melhor educação possível para as crianças pobres, que La Salle (2012a) chamou de “educação que lhes convém”. Por não ser uma pedagogia fechada em uma única teoria, ela pode ser atualizada e, de fato, como demonstra Hengemüle (2007), ela o tem sido constantemente, em contato com as novas concepções educacionais que foram aparecendo ao longo dos tempos. A ideia de uma pedagogia que não é estanque se coaduna com a noção de ser humano em desenvolvimento, que também passa a ser concebida a partir do humanismo renascentista, que foi assumido pela pedagogia moderna. Serão discutidos, aqui, alguns desses elementos.

Na pedagogia do século XVII se estava descobrindo a infância. De acordo com Ariès (2015), foi na transição da Idade Média para a Idade Moderna, quando surgiu uma nova compreensão sobre o ser humano, que o sentimento de infância se desenvolveu. Para Ariès (2015, p. 99), isso

[...] não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.

É compreensível, então, que as principais obras de referência para a educação elaboradas nos séculos XVII e XVIII tenham como foco a educação da criança, desde a *Didactica Magna* de Comenius até o *Über Pädagogik* de Kant, passando pelo *Emílio* de Rousseau, dentre tantas outras que são fruto de um período riquíssimo. O mesmo se dá com a *Conduite des Écoles Chrétiennes*, ou Guia das Escolas Cristãs, escrita por La Salle e os primeiros irmãos, que consiste em um tratado prático sobre a organização da escola e a gestão da aprendizagem.

Entre esses textos, é comum também encontrar passagens que falam de amor e/ou afeto. Comenius, por exemplo, afirma: “Os mestres conquistarão com tanta facilidade o coração das crianças que elas terão mais vontade de passar o tempo na escola do que em casa, se forem afáveis e doces, [...] as atraírem com afeto, gestos e palavras paternais [...]” (COMENIUS, 2016, p. 169). Rousseau fala sobre o “amor baseado na estima que dura tanto como a vida” (ROUSSEAU, 1990 [vol. 2], p. 320).

Tais afirmações vão ao encontro da nova necessidade, surgida com o sentimento de infância (ARIÈS, 2015), de compreender e educar melhor as crianças. A nova antropologia da modernidade, também assumida pela Reforma protestante e pelo Concílio de Trento, que passa a considerar o ser humano como responsável por suas ações, trouxe consigo a ideia de que esse ser humano precisa ser ensinado a bem viver – premissa adotada por La Salle – significando educar para a vivência dos valores cristãos: “[...] para que, estando os meninos da manhã à tarde sob a direção dos mestres, estes possam ensinar-lhes a bem viver, instruindo-os nos mistérios de nossa santa religião, inspirando-lhes as máximas cristãs, e dando-lhes,

assim, a educação que lhes convém” (LA SALLE, 2012c [RC 1,3], p. 18).

Pelos escritos pedagógicos de La Salle, depreende-se que a expressão “educação que lhes convém” significa uma educação pautada por valores e que permite aos meninos, filhos dos artesãos e dos pobres, aprender a ler e escrever o suficiente para, em qualquer situação, serem “capazes de tudo” (LA SALLE, 2012a [GE 16,2,21], p. 197). Tendo definido quem seriam as crianças que frequentariam a sua escola, “os filhos dos artesãos e dos pobres” (LA SALLE, 2012c [RC 1,5], p. 18), La Salle vislumbrou a melhor educação possível para eles, dentro da perspectiva de que é importante, para os trabalhadores, aprenderem a ler, escrever e se expressar bem na sua língua pátria.

Para tanto, era necessário que a criança gostasse da escola: “A quarta razão por que os alunos se ausentam da escola é por terem pouca afeição ao mestre, que não é atraente, não sabe como conquistá-los [...]” (LA SALLE, 2012a [GE 16,12,15] p. 195). La Salle, portanto, continua: “[...] os mestres se esforçarem por se tornarem muito atraentes, apresentarem exterior afável, digno e acolhedor, sem, contudo, assumir ar de vulgaridade nem de familiaridade” (LA SALLE, 2012a [GE 16,12,16] p. 195). A afabilidade associada ao distanciamento é a ideia que La Salle faz de amor e afeto. Ou seja, na ótica lassalista, “[...] a autoridade, na escola, se adquire e se mantém, mais através da firmeza, da gravidade e do silêncio, do que pelos golpes e a dureza [...]” (LA SALLE, 2012a [GE 16,12,16] p. 196).

Assim, o projeto educativo de La Salle, voltado para a infância, tinha como objetivo a salvação das crianças:

Com o fim de se compenetrarem desse espírito, os Irmãos da Sociedade se esforçarão para promover, por meio da oração, das instruções, da vigilância e boa conduta na escola, a salvação dos meninos que lhes são confiados, educando-os na piedade e no verdadeiro espírito cristão, isto é, segundo as normas e princípios do Evangelho (LA SALLE, 2012c [RC 2,10], p. 20).

A salvação aqui pode ser compreendida no sentido cristão: conduzir as suas almas no caminho de Deus. Essa era uma linguagem típica daquele período histórico, pós-concílio de Trento, quando a Igreja Católica reformulava a sua doutrina da salvação e buscava, ao mesmo tempo, manter-se fiel ao seu rebanho e à sua missão. Contudo, ao se observar a linguagem e os objetivos da educação proposta por La Salle, podemos perceber que a ideia de salvação possui, implícita, uma outra necessidade: salvar as crianças dos males deste mundo, sem, no entanto, afastá-las do mundo, pelo contrário, visava inseri-las na sociedade através de uma escola que formasse trabalhadores bem remunerados, bons súditos e bons católicos.

Heywood, por exemplo, apresenta um dado alarmante: nas áreas rurais da França, a mortalidade infantil no século XVII em geral ficava em torno de 65%, mas podia chegar a incríveis 90% (HEYWOOD, 2004, p. 21). Além disso, havia a crença arraigada de que os filhos dos trabalhadores não deveriam estudar, como encontramos no discurso de La Chalotais, magistrado francês, citado por Hengemüle (2007, p. 21): “O bem da sociedade exige que os conhecimentos do povo não ultrapassem os necessários para as suas ocupações. Todo homem que vê mais longe que seu triste ofício já não se dedicará a ele com empenho e paciência”. Ou ainda no testamento de Richelieu, também citado por Hengemüle (2007, p. 20): “O estudo indiscriminado esvaziaria, em pouco tempo, a sementeira dos soldados, os quais se preparam melhor na rudeza da ignorância do que na polidez das ciências”.

A essas afirmações, La Salle contrapõe a ideia de que “é preciso fazer-lhes [os pais] ver o importante que é, para um artesão, saber ler e escrever, pois, por pouco inteligente que seja, sabendo ler e escrever, é capaz de tudo” e que “praticamente nunca serão aptos a emprego nenhum, por não saberem ler ou escrever” (LA SALLE, 2012a [GE 16,2,21], p. 197). Isso demonstra que a preocupação de La Salle ia muito além da salvação

das almas. Daqui se compreende a seguinte regra lassalista que deveria ser assumida pelos professores:

Amarão ternamente a todos os seus alunos, não se familiarizando, porém, com nenhum deles, e nunca lhes darão nada por amizade particular, mas somente como recompensa ou estímulo.

Manifestarão afeição igual a todos os alunos, mais, inclusive, aos pobres que aos ricos, uma vez que, por seu Instituto, estão encarregados muito mais daqueles do que destes (LA SALLE, 2012c [RC 7,13; 14], p. 29).

Assim, pode-se inferir que essa regra do amor de La Salle é baseada na gratuidade. Ou seja, quanto mais gratuito o amor, mais cristão ele é. Na ideia de amor gratuito não está presente apenas a gratuidade das escolas, mas o amor desinteressado dos professores, que não espera nada em troca. A doação total de si mesmos à educação das crianças para que elas pudessem resgatar a sua dignidade enquanto pessoas. Para Chapman, (2006, p. 37-38), esse tipo de amor

[...] une razão e emoção, envolve um ato da vontade e requer disciplina [...]. É a escolha que fazemos de usar nossa energia em benefício da outra pessoa, sabendo que, se a vida dela for enriquecida por nosso esforço, nos sentimos satisfeitos - a satisfação de termos realmente amado a alguém. [...] Amor racional, volitivo, é o tipo de amor para o qual os sábios nos conclamam. [...] É o amor intencional (CHAPMAN, 2006, p. 37-38. Grifo do autor.).

E cabe aqui ressaltar que o amor gratuito é a premissa principal do amor cristão, definida pelo principal mandamento de Jesus Cristo²⁹. O “amai-vos” da teologia cristã é base para um amor gratuito, desapegado e assumido como opção livre e consciente. O fato de ser definido como uma regra de conduta para o professor não significa que ele não seja livre. Amar as crianças já é premissa para a conduta de um professor cristão.

La Salle define como deve ser construída a relação amorosa entre professor e aluno: “Se tendes para com eles a firmeza de pai para tirá-los e afastá-los do mal, deveis ter-lhes também a ternura de mãe para acolhê-los e fazer-lhes todo o bem que depende de vós” (LA SALLE, 2012b [MF 101,3,2], p. 232). Essa construção, que associa a figura paterna à firmeza e a materna à ternura tem o efeito de mostrar que o papel da escola é continuador do papel da família – e vice-versa. Mas também demonstra que não há na escola espaço para algumas radicalizações. O importante é manter o equilíbrio.

A educação para o bem viver e a formação da pessoa

Na pedagogia lassalista, a relação afetiva de firmeza e ternura para com as crianças tem dois objetivos: acolher para fazer o bem, e tirá-los e afastá-los do mal (LA SALLE, 2012b [MF 101,3,2], p. 232). Essa fórmula pode ser considerada a síntese do que La Salle compreendia por bem viver e pode ser lida na ótica da formação integral e integradora que, segundo Fossatti e Casagrande (2011, p. 75), “implica em auxiliar no processo de integração da pessoa humana consigo mesma, com os outros e com o mundo, de modo que sua existência adquira um sentido progressivo”.

Para La Salle, a ternura anda lado a lado com a firmeza; não adianta apenas ensinar a fazer o bem, mas é preciso ensinar a evitar o mal; não é suficiente trabalhar pela salvação da alma da criança, mas é necessário salvá-la dos males deste mundo; é preciso preparar ao mesmo tempo o cristão e o cidadão; a educação cristã deve caminhar de mãos dadas com o ensino profano. Tudo isso está relacionado com o conceito de “bem viver”.

29 Em João 13,34-35, Jesus pede aos seus discípulos: “Amái-vos uns aos outros como eu vos amei”. Na teologia cristã, esse amor é totalmente gratuito, tanto que Jesus entregou a própria vida por amor à humanidade.

No início do século XX, Claparède (1958, p. 287-288) afirmava: “o que é necessário é formar cidadãos que não roubem nem matem, não de medo da polícia, mas pelo amor ao bem”, uma vez que “o amor ao bem, como o amor ao trabalho, são apetites espirituais”. Assim, pode-se dizer que o fazer as coisas “por amor ao bem” claparediano é o equivalente lassalista à ideia de fazer o bem e evitar o mal. Em La Salle, contudo, havia implícito um componente religioso, próprio de seu tempo e de sua fé, que não está presente em Claparède da mesma forma. Entretanto, há uma mesma ideia essencial: a educação deve levar a pessoa a fazer o bem pelo amor ao bem.

Contudo, essa não é, claro, uma ideia nova. Comenius (2016, p. 106) reclama que nas escolas do seu tempo, no começo do século XVII, “aquilo que poderia ser instilado e infundido nos espíritos com doçura foi impresso com violência, aliás, foi atochado e amontoado” e que “na maioria das vezes foram enchidos com palavras superficiais, vãs, papagaiadas, e com opiniões que têm consistência da palha e da fumaça”. A consequência disso, diz Comenius (2016, p. 105), é que a maioria das crianças, que deveria sair da escola “como plácidos cordeiros, sai como asnos selvagens e mulos desbocados e petulantes”. Além disso, “em vez de índole propensa à virtude adquirem apenas uma urbanidade artificiosa de costumes”.

A mesma crítica já havia sido feita por Lutero, décadas antes, a respeito das universidades: “Afinal, que se aprendeu até agora nas universidades e conventos a não ser tornar-se burro, tosco e estúpido? Houve quem estudasse vinte, quarenta anos e não saiba nem latim nem alemão” (LUTERO, 1995, p. 306). Sobre o rigor da disciplina, dizia Lutero: “[...] quando a disciplina é aplicada com maior rigor e tem algum resultado, o máximo que se alcança é um comportamento forçado” (LUTERO, 1995, p. 319).

Se, por um lado, essas afirmações não possuem relação direta com a questão do bem viver, por outro lado apresentam concepções importantes relativas ao afeto como elemento pedagógico que, por sua vez, irá contribuir para que o sujeito viva bem na sociedade. Ao descrever a origem das escolas modernas, Gauthier (2014, p. 57) é enfático ao afirmar que “o cristianismo permitiu a propagação da escola”. Se, por um lado, a doutrina cristã é universalista, ou seja, defende que o Reino dos Céus é para todos, por outro lado ela também é clara ao dizer que ele é destinado prioritariamente aos pequenos e apresenta Jesus Cristo como sendo particularmente afetuoso com as crianças³⁰.

Ao afirmar que as escolas modernas se desenvolveram a partir do cristianismo, Gauthier (2014) corrobora com a tese de Ariès (2015) de que a Igreja Católica teve papel importante no surgimento do moderno “sentimento de infância”, que não existia na Idade Média e que permitiu que as crianças passassem a ser consideradas como pessoas em construção, e não mais como projetos de adulto. Há uma diferença sensível nesse processo, especialmente porque tanto na concepção de Lutero quanto da Igreja Católica a partir do Concílio de Trento, as pessoas são necessitadas de salvação e, ao mesmo tempo, precisam ser instruídas naquilo que possa conduzi-las à salvação.

O bem viver está diretamente relacionado a essa ideia, mas também está ligado às ações do indivíduo que podem levá-lo à salvação. A educação para essas ações começa na infância. Claparède (1958, p. 71), por exemplo, afirma que Rousseau “compreendeu muito bem que [...] informar-se do valor da infância é o primeiro dever de um educador cuidadoso”.

A pedagogia moderna, portanto, tem uma função social que não é apenas a de ensinar bem, mas de formar cidadãos capazes de viver bem em sociedade. Essa continuou sendo uma preocupação na construção do ideal de escola até a atualidade. O conceito de “educação funcional” pensado por Claparède (1958, p. 1) é

30 Em Marcos 10,13-16, enquanto os outros adultos tentavam afastar as crianças com uma certa brusquidão, Jesus os interrompe e pede que as crianças sejam levadas a ele, que as abençoa com carinho e promete a elas o Reino dos Céus.

pragmático, mas não menos importante. “[...] educação funcional é a que toma a ‘necessidade’ da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que se deseja despertar nela”. Esse ideal também está presente na educação nova, preconizada por Dewey. Por extensão, observa-se uma nova compreensão do que é ser professor, conforme Claparède:

[a] função do professor será completamente modificada, não mais um ensinador, [...] e sim um colaborador e um estimulador. Chego mesmo a pensar se não seria vantajoso, para o exercício dessa nova função, que o professor não fosse demasiadamente um erudito! Assim, seria obrigado, quando interrogado pelos alunos, a responder: “Não sei, mas vamos pesquisar juntos” (CLAPARÈDE, 1958, p. 193).

Cabe ressaltar que, enquanto prática pedagógica, esse modelo não é o mesmo das Escolas Cristãs de La Salle, fundadas dois séculos antes e estabelecidas em uma base hierárquica. Contudo, traz presente um elemento fundamental para a formação da pessoa: a valorização do educando que, por sua vez, é necessária para garantir que este se afeiçoe ao professor e à escola: “É preciso tratar de atrair esse tipo de crianças, fazê-las vir à escola, e conquistá-las por todos os meios possíveis, o que poderá produzir, muitas vezes, bom resultado [...]” (LA SALLE, 2012a [GE 16,2,20], p. 197).

A educação centrada no aluno e a aprendizagem do bem viver

Uma das características da pedagogia lassalista é a centralidade do aluno (HENGEMÜLE, 2007). À parte da discussão sobre o papel e a formação do professor, também muito forte nas obras pedagógicas de La Salle, nas Escolas Cristãs o aluno ocupa um lugar central.

Na escola de La Salle “o centro é o próprio aluno, com sua história [...]. Nela, o ponto de partida, o núcleo e o ponto de chegada, é o bem do educando. [...] na escola lassaliana, há um amo e senhor: o aluno; e há alguém que serve: o mestre” (HENGEMÜLE, 2007, p. 106). Uma pedagogia centrada no aluno exige que o professor conheça cada um deles. La Salle enfatiza que “é necessário estudar muito o temperamento, os hábitos e as inclinações dos meninos para poder lidar com eles da maneira adequada” (LA SALLE, 2012a [GE 25,3,1,35] p. 305).

A importância do conhecimento da criança como elemento necessário na educação é reconhecida pela psicologia contemporânea da infância. Chapman (2006) percebeu que cada pessoa possui uma forma própria, aprendida na infância, tanto de expressar quanto de receber amor, metaforicamente denominada por ele de “linguagem do amor”, contrariando, assim, a ideia de que o amor possui uma linguagem universal. De acordo com Chapman (2006), quando uma pessoa não compreende nem se comunica na linguagem própria do outro, a comunicação ou não se estabelece ou é falha, o que leva a pessoa a não se sentir amada.

Embora essa compreensão pareça ir de encontro à regra do amor imposta por La Salle aos Irmãos: “Manifestarão afeição igual a todos os alunos” (LA SALLE, 2012c [RC 7,14], p. 29), ela se coaduna perfeitamente com o *Guia das Escolas Cristãs* quando este diferencia os alunos explicando o modo como o mestre deve lidar com cada um deles (LA SALLE, 2012a [GE 15,6], p. 170), definindo os que devem e os que não devem ser punidos. É importante reforçar que, em La Salle, o afeto está mais voltado ao cuidado e à atenção para com a criança do que com gestos de carinho, de tal modo que até mesmo a punição é encarada pela dimensão afetiva.

Nos seus estudos sobre o amor, Chapman (2006) identificou que há cinco linguagens básicas, tanto para sentir como para expressar o amor: palavras de afirmação, presentes, toque físico, atos de serviço e

tempo de qualidade³¹. Chapman (2006) postula que essas linguagens são aprendidas na primeira infância e no lar, espaço onde, para ele, começa (ou deveria começar) o amor. Esse aprendizado é a razão pela qual cada pessoa só se sente realmente amada e compreendida quando quem expressa seu amor por ela utiliza a linguagem que mais a sensibiliza e alcança, de maneira clara e plena, o seu jeito especial de se sentir amada. Chapman (2006) denomina esse modo único de primeira linguagem do amor.³²

Para Chapman (2006, p. 14) “[a]s pessoas falam diferentes linguagens do amor”. Por esse motivo, assevera que se “quisermos comunicar o amor de uma forma eficiente”, “devemos estar dispostos a aprender a primeira linguagem do amor” da pessoa a quem se quer expressar esse amor. Segundo o autor, essa premissa ampara-se no argumento antropológico de que

[s]e falarmos somente nosso idioma e encontrarmos alguém que também só fale o dele (diferente do nosso), a comunicação entre nós será bem limitada. Será necessário apontar, gesticular, desenhar ou fazer mímica para comunicar a ideia que desejamos transmitir. Poderemos até nos entender, mas será uma comunicação bem rudimentar. [...]

Isso também acontece no âmbito do amor. Duas pessoas podem ter linguagens emocionais [...] tão diferentes quanto o chinês é do inglês (CHAPMAN, 2006, p. 16).

Para Chapman (2006), os problemas de comportamento, tanto de crianças, quanto de adultos, constituem-se em formas de buscar o amor que não é recebido, de forma, momentos e em lugares errados. Por isso mesmo, é necessário, na pedagogia, que se acompanhe o desenvolvimento da criança no seu processo de “tornar-se pessoa” (ROGERS, 2001). Na psicologia humanista, é necessário que os educadores desenvolvam “aprendizagens que provoquem alterações [...], que provoquem modificações de comportamento, que penetrem a pessoa e suas ações [...]” (ROGERS, 2001, p. 323). Essa é o que Rogers chama de aprendizagem significativa.

Percebe-se aqui um estreito vínculo entre o conceito de bem viver e o de aprendizagem significativa. Para que ela ocorra, Rogers apresenta algumas condições; entre elas, a de “compreensão empática” (ROGERS, 2001, p. 327). Compreende-se, então, a necessidade do conhecimento individual dos alunos por parte do professor, o que inclui as “cinco linguagens do amor” de Chapman (2006).

E, é papel do professor, para que a aprendizagem seja significativa, criar as condições para que haja, em sala de aula, a problematização. Ao mesmo tempo, deve propiciar “condições favoráveis de autoaprendizagem” (HENGEMÜLE, 2011, p. 110). É necessário, para isso, que o aluno seja e se sinta desafiado. De maneira alguma um processo educativo focado no professor ou nos conteúdos a serem trabalhados gera experiências significativas de aprendizagem. Da mesma forma, um processo educativo que tenta oferecer as mesmas experiências, da mesma forma, para todos os educandos, esperando os mesmos resultados, pode dar certo.

A opção do educador deve ser pelo ser humano concreto, palpável. Mas o ser humano concreto precisa ser visto como indivíduo, que tem uma identidade pessoal, o que inclui as necessidades pessoais e sua “linguagem emocional” (CHAPMAN, 2006, p. 17). A maleabilidade da ação pedagógica do professor exige que ele seja, ao mesmo tempo, educador da coletividade e do indivíduo.

31 Chapman publicou, em 1992, o livro “As cinco linguagens do amor”. O título original é: *The Five Love Languages*. “*Languages*” pode ser traduzida como “linguagem”, “língua” e “idioma”. Apesar de essa obra não ter como objeto a educação escolar, trazemos aqui as ideias que tratam da educação na infância, que ajudará a compreender como se forma, na criança, a ideia de amor, o que ajuda na compreensão atualizada do bem viver, apresentada por La Salle como um dos objetivos da educação escolar.

32 Dentre as várias referências, tanto acadêmicas como profissionais, acerca de conceitos de amor, Chapman (2006, p. 9) dedica especiais agradecimentos às influências advindas das ideias dos psiquiatras Ross Campbell, Judson Swihart e M. Scott Peck. Quanto ao fenômeno da paixão, Chapman (2006, p. 31; 34) ampara-se, especialmente, nos pressupostos do psiquiatra M. Scott Peck e da psicóloga Dorothy Tennov. Em relação à profunda necessidade humana de ser admirado, Chapman (2006, p. 55) apoia-se nos pressupostos do psicólogo William James.

A noção de educação para o bem viver está, também, relacionada com esta realidade, o indivíduo, educado como indivíduo, a partir de sua própria identidade, de suas necessidades e de suas linguagens pessoais, para atuar na sociedade. Em outras palavras, “que cada professor esteja atento às realidades de seus alunos [...] e se disponha a dar-lhes encaminhamento eficaz” (HENGEMÜLE, 2011, p. 119).

Novas necessidades educacionais e a educação para o bem viver

Há que se considerar, no contexto do século XXI, as variáveis que condicionam ou direcionam as práticas pedagógicas para além das teorias. Pode-se falar que o papel da escola continua sendo, hoje, a salvação das crianças a ela confiadas? De maneira geral, parece ser isso o que os pais esperam quando confiam seus filhos a uma determinada escola. Se muitos esperam encontrar um ambiente no qual a criança vai se desenvolver intelectualmente, outros querem uma escola que as prepare para a vida por meio de uma educação para os valores; há, ainda, aqueles que buscam um espaço no qual a criança vai estar segura, cuidada e protegida.

É cada vez mais difícil encontrar o ponto de equilíbrio. O estudo de Almeida, *et al.* (2021), feito com o objetivo de medir o impacto do isolamento social e outros estresses gerados pela pandemia do Covid-19 sobre as crianças, mostram o quanto a diminuição nos elementos dimensão afetiva, segurança e perda intelectual atingem a vida das crianças e adolescentes. No período da pandemia essa perda foi potencializada, aumentando também o *stress* e suas consequências. Os problemas, porém, aparecem a qualquer tempo quando alguma dimensão da educação é negligenciada por algum motivo.

A Unicef demonstra que em 2020/2021³³, 1,8 criança a cada segundo passou a viver na pobreza. Antes da pandemia, aproximadamente um bilhão de crianças no mundo já passava por algum tipo de privação. No Brasil, em novembro de 2020³⁴ mais de 5 milhões de crianças em idade escolar estavam fora da escola, cerca de metade delas por causa da pandemia do Covid-19. Destes, cerca de 1,7 milhão estavam matriculados, mas não tiveram acesso às aulas remotas por problemas diversos. Considerando a escola como principal espaço de socialização das crianças, há uma perda significativa, tanto na dimensão afetiva quanto de aprendizagem. Além disso, com o tempo de permanência dentro de casa³⁵, há um risco muito maior de exposição à violência intrafamiliar, impactando na segurança das crianças.

Diante dessa situação, as necessidades educacionais atuais estão muito além da formação intelectual ou técnica. A perspectiva da salvação das crianças, não mais no contexto escatológico, que era o principal discurso da Igreja até meados do século XX, continua premente, ainda com a compreensão já apontada neste capítulo: salvar as crianças dos problemas do mundo.

Nesse contexto, o ensinar a bem viver assume características importantes. Se La Salle pensou, no seu tempo, a melhor escola possível para aquelas crianças e adolescentes que não apenas a procurassem,

33 Dados disponíveis em: <<https://news.un.org/pt/story/2021/12/1773092>>. Acesso em: 05 mar. 2022.

34 Dados disponíveis em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>>. Acesso em: 06 mar. 2022.

35 Em nota técnica, a Unicef alerta: “Medidas de quarentena como o fechamento de escolas e restrições nos deslocamentos perturbam a rotina e o apoio social das crianças, adicionando novos focos de estresse nos pais e responsáveis, que devem encontrar novas opções para o cuidado das crianças ou devem deixar de trabalhar. A marginalização e a discriminação relacionadas à Covid-19 podem tornar as crianças mais vulneráveis à violência e ao sofrimento psicológico”. Por violência entenda-se aqui especialmente os abusos físicos, psicológicos e sexuais. Nota técnica disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/7516/file/nota-tecnica_protecao-da-crianca-durante-a-pandemia-do-coronavirus.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.

mas se convencessem da importância da educação escolar para as suas vidas, hoje é preciso que a escola esteja “adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens, relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...]” (FREIRE, 2006, p. 45).

Antes, porém, dessa preocupação com uma escola cidadã, é necessário pensar formas de acolher as crianças em processo de exclusão escolar. Como já intuído e pensado por La Salle (2012a), o processo de ensinar a bem viver começa com a acolhida não apenas daqueles que procuram a escola, mas dos que são convencidos da importância da educação escolar. No Brasil, essa exclusão estava em um processo de diminuição, caindo de 3,9% em 2016 para 2,7% em 2019, aumentando bruscamente em 2020. Diante desse cenário, a educação do afeto começa por acolher e cuidar das crianças em idade escolar. A teoria de Chapman (2006) sobre as linguagens do amor pode ser uma ferramenta importante, pois diante da complexidade das necessidades educacionais é necessário pensar, antes de tudo, o indivíduo.

Considerações finais

A educação para o bem viver está diretamente relacionada com a educação integral e integradora, com o tornar-se pessoa. La Salle, mesmo vivendo em um período histórico no qual o conhecimento científico era insipiente, foi capaz de encontrar elementos que o ajudaram a compreender qual era a educação que convinha aos filhos dos artesãos e dos pobres.

A educação pelo afeto, com firmeza de pai e ternura de mãe (cf. LA SALLE, 2012b [MF 101,3,2], p. 232), tinha a função de ajudar a criança a compreender que amor e afeto andam juntos, e que há outras formas de manifestar afeto que não o afago ou a amizade. Na pedagogia lassalista, o modo especial de manifestação do afeto é o cuidado, a atenção para com a criança de modo que ela se formasse enquanto pessoa.

Essa é, talvez, a essência da pedagogia. Trata-se de cuidar da vida do ser humano em formação como um todo, e não apenas de uma dimensão que é a intelectual. A realidade da educação brasileira e mundial de 2020 e 2021 mostra claramente como essa dimensão é importante. Ao serem afastadas da sala de aula física pela pandemia do Covid-19, a dimensão da aprendizagem intelectual foi prejudicada nas crianças, além de outras dimensões necessárias à educação humana, como o convívio com colegas e educadores.

Educar para a vida, nesse contexto, significa pensar a relação da escola com o educando, de tal forma que suas necessidades educacionais sejam atendidas, ao mesmo tempo em que se pensa qual a educação que convém aos estudantes atingidos por essa realidade. Educar pelo afeto, quando o educando está longe da escola, é demonstrar preocupação com a sua vida e sua formação.

Um determinado conceito pedagógico faz sentido quando ele pode ser adaptado a diferentes contextos e realidades. Do contrário, ele tende a desaparecer em pouco tempo. Ensinar a bem viver a partir da educação integral da criança, valorizando o amor e o afeto na relação educativa é uma leitura antropológica da educação que se molda às diferentes concepções pedagógicas e às distintas realidades espaciais e temporais.

Enquanto leitura antropológica, esse processo tende a olhar para o ser humano em formação e colocá-lo no centro do processo, considerando formação como algo mais amplo do que aprendizagem. A formação pode ser considerada aqui o processo de “tornar-se pessoa” apresentado por Rogers. Uma educação que abrace esse processo é fundamental na superação das crises próprias da sociedade contemporânea, da mesma forma que ajudou a superar as crises do século XVII.

Referências

- ALMEIDA, I. L. L.; *Et al.* Isolamento social e seu impacto no desenvolvimento de crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, 2021, p. 1-9. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rpp/a/ZjJsQRsTFNYrs7fJKZSqqsv/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2001.
- CHAPMAN, G. **As cinco linguagens do amor**. 2. ed. São Paulo: Mundo Cristão, 2006.
- CLAPARÈDE, E. **A educação funcional**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.
- COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- FOSSATTI, P.; CASAGRANDE, C. Formação integral e integradora. *In*: FOSSATTI, P.; HENGEMÜLE, E.; CASAGRANDE, C. (Orgs.). **Ensinar a bem viver**. Canoas: Unilasalle, 2011, p. 67-84.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GAUTHIER, C. A Roma Antiga e o nascimento da escola na Idade Média. *In*: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 49-74.
- GAUTHIER, C. O século XVII e o nascimento da Pedagogia. *In*: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (orgs.). **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 101-127.
- HENGEMÜLE, E. Educação centrada no aluno. *In*: FOSSATTI, P.; HENGEMÜLE, E.; CASAGRANDE, C. (Orgs.). **Ensinar a bem viver**. Canoas: Unilasalle, 2011, p. 107-124.
- HENGEMÜLE, E. **Educação lassalista: que educação?** Canoas: Salles, 2007.
- HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LA SALLE, J. B. **Guia das Escolas Cristãs**. Canoas: Universidade La Salle, 2012a. Col. Obras Completas de São João Batista de La Salle, v. 3.
- LA SALLE, J. B. **Meditações sobre as principais festas do ano**. Canoas, RS: Unilasalle, 2012b. Col. Obras Completas de São João Batista de La Salle, v. 2b.
- LA SALLE, J. B. **Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs**. Canoas: Universidade La Salle, 2012c. Col. Obras Completas de São João Batista de La Salle, v. 1.
- LUTERO, M. Aos conselhos de todas as cidades da Alemanha para que criem e mantenham escolas cristãs. **Obras selecionadas**, v. 5. São Leopoldo; Porto Alegre: Sinodal; Concórdia, 1995, p. 302-325.
- ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio**. Mem Martins/Sintra: Publicações Europa-América, 1990 [2 vol.].

VII

ASSOCIAÇÃO DOCENTE: INSPIRADOS EM LA SALLE, RESGATAR A DIGNIDADE DA PROFISSÃO

“Somos depositários de um bem que humaniza.”

Papa Francisco

Marcelo Cesar Salami

Rogério Ferraz de Andrade

Introdução

A humanidade acaba de passar por uma pandemia que ceifou milhares de vidas em todo o planeta. No bojo dos problemas estruturais, econômicos, sociais e de outras dimensões da vida, que foram afetadas por esse terrível episódio na história da humanidade, encontra-se a realidade educacional.

Boa parte das crianças, adolescentes e jovens ao redor do mundo foram privados do acesso à escola e de tudo o que ela significa em âmbito de desenvolvimento humano e em possibilidades de vida melhor, especialmente para os mais pobres.

Viu-se, não sem espanto, o esforço realizado pelos educadores em reinventarem a *práxis* docente. Em busca não apenas de métodos eficazes para garantir a aprendizagem, mas ainda, e sobretudo, num empenho acima do comum para auxiliarem-se uns aos outros, uma vez que boa parte do quadro docente de escolas e universidades ainda não estava apropriado das ferramentas digitais, tão úteis aos educadores.

Dentre os aspectos, presumivelmente positivos, desencadeados pelo isolamento social, percebeu-se um movimento em torno da valorização da escola, dos docentes e de tudo o que representa uma boa educação. Os momentos de crise oportunizam, por vezes, rupturas necessárias e possibilitam o surgimento do novo.

Experimentamos, nas últimas décadas, o declínio e a desvalorização dos professores, que passaram a ser negligenciados por algumas vozes da sociedade, com frequentes tentativas de substituição dos mesmos por outros aparatos e ferramentas supostamente mais eficazes no ensino de crianças, adolescentes e jovens.

Há tempos fala-se em ressignificar e recolocar o lugar do professor. Não seria este o momento de pensarmos novas modalidades de exercício e de organização docente, a fim de resgatar a dignidade da profissão docente e, ao mesmo tempo, repensar sua função e seu papel na formação dos futuros cidadãos?

Com essa expectativa, compartilhamos as reflexões que seguem, voltando às fontes da experiência de La Salle e dos primeiros Irmãos. O foco detém-se na dinâmica associativa assumida por eles, investigando possíveis pistas que lancem luzes sobre o momento atual da educação no Brasil.

Os autores optaram pela pesquisa bibliográfica como metodologia para a construção do presente artigo. Visando estabelecer interlocuções entre a experiência de La Salle e dos primeiros Irmãos e a realidade vivenciada pelos docentes na atualidade, procurou-se vislumbrar horizontes que compreendam o assumir

de novas posturas em torno da missão educativa, com a expectativa de contribuir para com o resgate da valorização dos docentes.

Além disso, ampliou-se a reflexão, com a inserção de elementos abordados na Tese de Doutorado do Prof. Marcelo Salami,³⁶ cuja temática aborda, dentre outros aspectos, a dimensão da Associação Educativa para a missão. Assumimos, assim, a intertextualidade como perspectiva que dá suporte aos aspectos aqui apresentados, compreendendo-a como elemento significativo no processo de discernimento e atualização do tema em pauta.

Resgatar a dignidade da profissão docente

Durante séculos, a educação constituiu-se no caminho através do qual as pessoas puderam abrir novas portas rumo ao futuro, bem como fizeram experiência de superação, socialização e desenvolvimento de inúmeras dimensões que incrementaram e otimizaram os processos humanizadores e civilizacionais.

A pessoa do educador não dispôs sempre de consideração e reconhecimento em todas as sociedades conhecidas. O prestígio não parece ser uma constante no que se refere aos profissionais da educação. Os dilemas reeditam-se na história. Que semelhanças encontramos entre os problemas de ontem e de hoje no exercício da profissão docente? Como a experiência de La Salle e dos primeiros Irmãos pode iluminar a situação em que se encontram boa parte dos professores hoje? Em que termos a profissão docente poderia empenhar-se, a fim de estabelecer processos colaborativos menos individualistas e mais colegiados em âmbito de práticas docentes? Esses aspectos serão ponto de nossa reflexão, no texto que segue.

Educadores ontem e hoje: semelhanças, mas não coincidências

Vivendo entre o desafio de garantir o essencial no que diz respeito às questões primárias como alimentação, moradia e outras demandas, e a possibilidade de alçar voos que viabilizem uma vida melhor, que superem o pragmático e ajudem a pessoa a projetar-se, a sociedade tende a optar pelo mais urgente. Daí a dificuldade de muitas profissões em alcançar um *status* de relevância em meio às comunidades étnicas. Nesse rol, inclui-se a educação.

A educação, ontem como hoje, não parece ser produto de primeira necessidade. Tal circunstância interfere diretamente no modo como são vistos os próprios docentes. Os relatos históricos revelam o quadro em que se encontravam os educadores, no momento em que La Salle decide por empenhar-se em promover a educação.

Lauraire (2011), pesquisador do Guia das Escolas Cristãs³⁷ enumera algumas características e condições comuns dos Mestres na época de João Batista de La Salle com destaque para: a) as difíceis condições de vida que, geralmente, significava pouco dinheiro, excesso de trabalho, enfermidades e locais de trabalho impróprios e insalubres; b) precariedade do vínculo ou contrato de trabalho, geralmente, assinado por um ano, porém, poderiam ser dispensados em pleno curso escolar; c) instabilidade no emprego. Fator esse relacionado à *alínea* “b”; d) nas Pequenas Escolas, os Mestres viviam isolados, permanecendo a maior parte do tempo sozinhos com os alunos; e) a falta de formação prévia para o exercício da função docente; f) por

36 SALAMI, M. C. O educador no ideário educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e as demandas educacionais contemporâneas. Canoas: Manuscrito, 2020.

37 GE - Guia das Escolas Cristãs

fim, a carência de material didático e mobiliário adequado. A realidade dos Mestres é demonstrada também nos estudos de Hengemüle (1994, 1997, 2011), Marquiegui (2012) e Alcalde (1993). Essa situação acabou alimentando uma imagem negativa do educador que perpassou os séculos XVII, XVIII, XIX. No ocidente, a partir da segunda metade do século XX a profissão docente vai se constituindo em uma imagem mais positiva e passa ter maior notoriedade e dignidade social.

Do texto de Lauraire ainda vale ressaltar que João Batista de La Salle não foi o único a captar a miséria humana, profissional e social em que viviam os Mestres das Pequenas Escolas. Porém, foi dele o empreendimento da Escola Normal, que logo ganhou notoriedade e se espalhou para fora da cidade de Reims durante a década de 1680. Sobre a preocupação com a formação dos Mestres, cabe destacar que:

La Salle não se contenta com uma formação inicial adquirida à margem da realidade escolar; organiza suas comunidades e suas escolas, de modo que se voltam para a formação de cada qual. Convida a cada Irmão (mestre) a aperfeiçoar constantemente seus conhecimentos, especialmente no que diz respeito à doutrina cristã e a sua competência a respeito das aprendizagens que deve ensinar a seus alunos. Esta formação é mais coletiva e mútua, especialmente durante o retiro anual e os encontros organizados nesse tempo. Como já dissemos ao iniciar nosso estudo, o Prefácio do Guia fala de “*numerosos intercâmbios*”, a base de reflexão, diálogo e avaliação, entre os participantes. Porém, o aspecto mais importante dessa formação é, sem dúvida, o que ocorre no cotidiano da vida comunitária e escolar. Ali se exerce precisamente a ajuda mútua entre os Irmãos. Durante seis meses, pelo menos, os Mestres jovens estão acompanhados por um Mestre experiente. O Diretor ou o Inspetor da escola está sempre presente e liberado de outros trabalhos para poder passar pelas salas de aula e ajudar os que necessitem. Há que reler toda a terceira parte do Guia, onde se detalham precisamente os aspectos “de vigilância que o Inspetor das escolas deve ter sobre os Mestres (LAURAIRE, 2008, p. 227, grifo do autor).

A insistência de La Salle em bem preparar os mestres deve-se à sua consciência da importância de integrar o que os professores ensinam à sua própria vida. Nas Meditações para o Tempo de Retiro (MR 202, ponto 3, III), o fundador explicita que “o exemplo impressiona muito mais o espírito e o coração do que as palavras”. A insistência no quesito testemunho parece tratar-se de uma constância nas exortações de La Salle aos mestres e educadores. A coerência vai, pouco a pouco, tornando-se um traço fundamental da profissão do educador.

Hengemüle (1997) apresenta algumas características de como deveria ser o Mestre na concepção de João Batista de La Salle: a) é leigo, não sacerdote; b) imbuído de um conceito elevado de sua missão e que se considera um vocacionado para ela; c) é um profissional solidário, dedicado inteiramente e estavelmente à sua tarefa; d) aquele que pratica certas virtudes que o caracterizam e vive sua vocação com realismo místico. Observe-se como, já nos primórdios, o exercício do ensinar vai alcançando, graças à La Salle e aos primeiros Irmãos, o *status* de uma profissão, que precisa ser reconhecida em meio às outras que compõem a sociedade, o que é também asseverado por ele ao afirmar que a “obra” - como um todo - é de “grandíssima necessidade”.

Marquiegui (2012), em sua tese ‘Aportes de João Batista de La Salle à estima da Profissão Docente’, identificou elementos propostos por La Salle relacionados à estima dos docentes. A releitura desses elementos levou-o a concluir que João Batista de La Salle mantém sua atualidade e continua servindo de inspiração para que os docentes e a sociedade mantenham e fortaleçam a estima por esta profissão.

Em suas análises, Marquiegui (2012) apresentou nove categorias encontradas nos escritos de La Salle que expressam de alguma forma a estima pela profissão docente: 1) profissional de tempo completo; 2) pessoa digna de confiança; 3) representante de Jesus Cristo; 4) anjo defensor de seus alunos; 5) Mestre como irmão maior; 6) pai e mãe espiritual; 7) realização profissional do compromisso batismal; 8) ministros da Igreja e do

Estado; 9) criadores de um modelo eficaz e flexível de escola. Cada uma dessas categorias é analisada ao longo de sua tese e também constam, de forma sintética, no Caderno MEL³⁸ 52 (MARQUIEGUI, 2018, p. 27-36).

Segundo o mesmo autor, essas categorias, em formato de conceitos e metáforas, oferecem elementos suficientes para a estima da profissão docente e favorecem uma compreensão, provavelmente, mais profunda do que pensava João Batista de La Salle no século XVII. De alguma forma, João Batista de La Salle colaborou para os Mestres elevarem o conceito de si mesmos, mostrando-lhes que a essa dignidade correspondia uma responsabilidade da qual deveriam prestar contas. Além disso, animando-os eficazmente nessa responsabilidade, fazendo-os dar-se conta dos frutos que já estavam produzindo e, por fim, convencendo-os que o exercício eficaz dessa sua tarefa tinha uma exigência que era uma específica e adequada formação (HENGEMÜLE, 2011; MARQUIEGUI, 2018).

Num período de extrema agressividade e desvalorização dos mestres, La Salle tornou-se referência no acompanhamento dos professores, com orientações claras, em vista do seu ideal educativo. Sabia, por consequência, da necessidade da educação, mas ao mesmo tempo compreendia ser de igual importância um preparo e cultivo dos seus agentes. Na abordagem de Marquiegui (2012), fica evidenciada a contribuição de João Batista de La Salle para a promoção da estima da profissão docente, revelando que do seu legado se podem derivar inspirações que ajudam a compreender a realidade complexa da profissão docente e do seu exercício. Essas inspirações continuam atuais, pois a dignidade e a estima pela profissão docente integram algumas das condições para a qualidade da vida profissional e, principalmente, para a qualidade da educação.

João Batista de La Salle se implicou diretamente na formação dos Mestres e dos Irmãos de três maneiras: pelo seu acompanhamento pessoal e, particularmente, pela revalorização do ofício dos Mestres. Segundo Lauraire (2011, p. 150), “é uma de suas glórias ele haver lutado obstinadamente para restaurar a imagem dos Mestres, devolvendo-lhes a consciência de sua dignidade [...]”. O estudo de Marquiegui (2012) endossa o tema da valorização do educador no contexto da França do século XVII.

De acordo com Libâneo (2001), os processos sociais contemporâneos provocaram a ampliação do conceito de educação e a diversificação das atividades educativas e, conseqüentemente, uma diversificação da ação pedagógica. Algumas funções educativas de caráter até então mais familiares acabaram sendo absorvidas pela escola. Esse fenômeno social iniciou com os processos de industrialização, passando pela presença da mulher no mundo do trabalho; fenômeno que continua se intensificando. Cada vez mais as funções cotidianas do professor, que outrora tinham um caráter mais restrito ao ensino de um componente curricular, se ampliam, absorvendo demandas educativas que antigamente eram assumidas de forma mais plena pela família nuclear.

No contexto atual, observa-se o acirramento dessa questão, especialmente devido à Pandemia, que provocou o isolamento social. Não poucas famílias debateram-se com a necessidade de reaprender muitas das tarefas que lhes cabem tais como: auxiliar os filhos nas tarefas, assumir a dinâmica da disciplina e, dentre outras, as funções e papéis que cabem a cada um. A interface que aproxima o período de La Salle à atualidade encontra um viés exatamente na questão do lugar social do educador e dos outros atores que compõem o seu entorno.

É interessante ressaltar que na escola lassaliana do início do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, que atendia um público mais vulnerável, a educação escolar tinha um caráter mais integral, onde se visava formar o cristão e o cidadão. Essa segunda dimensão demandava dos Mestres (Irmãos) que fossem bons educadores, isto é, que além do ensino da leitura, escrita e aritmética ensinassem aos alunos aspectos práticos

38 Caderno MEL – Caderno da Missão Educativa Lassalista.

da vida cotidiana ligados aos cuidados básicos de higiene e ao comportamento social, bem como os valores cristãos. A clareza de que “educar para o bem viver” inclui preparação profissional e um agir humano, a partir de critérios éticos e religiosos por parte dos mestres, favoreceu que tivessem uma maior dignidade no tempo de La Salle, conseqüentemente, esse maior reconhecimento social permitiu o avanço numérico e qualitativo das obras educativas (RELAL³⁹, 2011).

Guardadas as devidas proporções e, observando as especificidades culturais e contextuais, tornam-se pertinentes algumas aproximações entre o tempo atual e o período de La Salle, no que diz respeito à valorização da profissão e à dignidade dos docentes. Hoje como ontem, ser professor configura um constante desafiar-se à tarefa de imprimir significado ao que faz, bem como ser reconhecido no que diz respeito à dimensão profissional.

Pérez Gómez (2015) apresenta os desafios gerados pelos novos cenários em que se inserem os docentes devido às transformações que exigem uma educação voltada para a preparação de um novo cidadão. Revelam-se desafiadores os novos contextos de aprendizagem desencadeados pela tecnologia, na era digital. Dentre os aspectos aos quais o autor chama atenção estão a importância de pensar metodologias mais flexíveis e personalizadas, multifacetados eixos de interação e comunicações múltiplas, novas percepções sobre o conhecimento, a transformação da escola em cenários de aprendizagem que privilegiem a investigação, a partilha e a reflexão. Tudo isso, ainda, segundo o mesmo autor, acarreta na reinvenção da escola, a fim de que ajude a despertar novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores fundamentais para a convivência e o mundo do trabalho.

Tais mudanças incidem diretamente na *práxis* docente de quem está em pleno exercício do magistério, mas demandam também urgentes ações em torno da formação dos futuros professores, uma vez que reclamam por profissionais qualificados e abertos à realidade atual. Segundo Pérez Gómez (2015, p. 30):

[...] as escolas, como nós as conhecemos hoje, desaparecerão gradualmente e serão substituídas por redes sociais organizadas em torno de objetivos e propósitos dos alunos e suas famílias. Talvez não convenha avançar tão rapidamente. Talvez devamos nos deter no que significam estes novos desafios para a escola contemporânea, ter moderação suficiente para separar o joio do trigo, questionar e debater quais são as novas finalidades e propósitos que a escola deve satisfazer para preparar os cidadãos da era digital.

É impossível pensar a escola sem, ao mesmo tempo, pensar nos docentes que a integram. Trata-se de refazer, inclusive a ordem profissional, uma vez que cabe a eles os encaminhamentos práticos e o pôr em ação um novo processo educacional, adequado às necessidades atuais. Nesse sentido, vários pensadores contemporâneos enfatizam a importância da profissionalização dos docentes. Dentre eles, Perrenoud (2002) insiste no desenvolvimento de uma “cultura da reflexão” a ser perseguida como característica fundamental dos que transitam no mundo da docência.

Segundo ele,

a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competência e dos saberes profissionais. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho (PERRENOUD, 2002, p. 13).

Por sua vez, Imbernón (2009) apresenta a necessidade de vencer os contextos individualistas em que estão inseridos e mergulhados os professores e as práticas docentes. Com ênfase, observa que é necessária

39 RELAL - Região Latino-Americana Lassalista.

uma atenção especial para a formação dos profissionais da educação, de modo a criar uma “cultura” do coletivo, uma vez que o que temos é o predomínio do personalismo, de modo geral.

Para que se possa alcançar novas formas de agir, mais colegiadas, faz-se necessário pensar uma formação colaborativa que ajude a ampliar os horizontes dos futuros docentes, sob uma perspectiva de construção coletiva dos saberes e práticas pedagógicas. O autor citado apresenta uma agenda, em torno da qual faz-se necessário refletir e organizar a formação dos educadores. Para potencializar a cultura do professorado, Imbernón (2009, p. 66-67) indica-nos um caminho que contemple:

- O compartilhamento de processos metodológicos e de gestão nos centros educativos.
- A introdução da existência da indeterminação técnica, ou seja, ao trabalhar com seres humanos, a racionalidade técnica não tem resposta para tudo ou para quase nada e que outros fatores intervêm nos fatos sociais e educativos. Isso pode evitar muita angústia entre o professorado e a facilidade de compartilhar as situações problemáticas, já que se destrói um determinado conceito de professorado eficaz que impede a comunicação das decisões e dos erros.
- Dar maior importância ao desenvolvimento pessoal mediante a possibilidade de destacar atitudes e emoções no coletivo e não desenvolver (como foi usual na cultura profissional) a ocultação destas.
- A potencialização da autoestima coletiva diante dos problemas que surgem na realidade social e no ensino. A instituição educativa é o reflexo fiel do que acontece na sociedade e não se deve simplesmente aceitar culpar o professorado por muitos dos problemas que aparecem e que são produtos das novas estruturas familiares e sociais.
- A criação e o desenvolvimento de novas estruturas organizativas nos centros educativos que possibilitem um melhor ensino e uma maior colaboração nos processos de gestão.

O desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, sob essa ótica, deve ser entendido a partir da autonomia compartilhada e não como soma de individualidades. Um dos desafios, portanto, seria lutar contra uma ideia de profissão subsidiária, em que outros devem ditar o que deve ser feito. A ênfase na urgência de uma formação que tenha no centro a perspectiva de colaboração, indica-nos a ausência de práticas que contemplem o coletivo. Entretanto, não são suficientes algumas ações, faz-se mister o desenvolvimento de uma nova cultura que aposte no colaborativo desencadeando novos olhares e mentalidades sobre a profissão docente e sobre o profissional, que a assume.

As dificuldades de hoje não são menores do que as de ontem. O que La Salle lutou para reconfigurar há mais de 300 anos ainda demanda empenho capaz de expor a fragilidade em que se encontra a profissão docente, devido a inúmeras situações que compõem o contexto e, ao mesmo tempo, pensar saídas para o fortalecimento da profissão e dos profissionais.

Essas saídas, hoje, tal qual ontem, não estão centradas no isolamento, na autossuficiência e no individualismo, mas na abertura de caminhos de diálogo e de interação. Uma boa educação, obviamente, demanda uma anterior - e permanente - formação docente, mas também a decisão de mudar rotas e reinventar a própria profissão.

A experiência de La Salle e os primeiros irmãos: associação para fortalecer-se

Dentre as contribuições de La Salle para a educação, encontra-se a sua convicção da imperiosa necessidade de sintonia, unidade e colaboração entre os que assumem o magistério como profissão. O

Cônego de Reims não se contentou apenas em estabelecer e configurar uma profissão docente centrada nos conhecimentos, mas investiu sua energia e forças em organizar uma Associação que pudesse garantir uma identidade, quase um “sobrenome” àqueles mestres, muitas vezes desprezados e alienados da sociedade. Iniciou com eles processos formativos visando ao envolvimento e à descoberta da beleza de ser educador.

Conforme Weschenfelder (2021, p. 50):

O recurso pedagógico mais significativo, para cimentar o compromisso da fidelidade à missão educativa, La Salle o encontrou num escudo da família, provindo de seus ancestrais, [...]. Traz a inscrição “Indivisa Manent” (o que está unido permanece).

O mesmo autor reforça, ainda, a dimensão associativa como fundamental na pedagogia de La Salle. Assim, os primeiros Irmãos faziam, ao mesmo tempo, uma enriquecedora experiência que ultrapassava o meramente metodológico chegando ao centro, ao coração do ser educador lassalista. Tornar-se-ia paradoxal imaginar um agir individualista e personalista no quadro conceitual e prático de quem adere à proposta de La Salle e dos primeiros irmãos. Ser educador e pertencer a um grupo, que bebe da mesma fonte e do mesmo ideal, estão imbricados, de modo inseparável.

Corbellini (2002) afirmou que as vivências e as práticas dos primeiros Mestres e João Batista de La Salle são produto de um processo dialético de afirmações e contradições que foram gradativamente favorecendo a configuração de um jeito particular de fazer educação, o qual se perpetua na contemporaneidade. O referido autor enfatizou que o início da Sociedade das Escolas Cristãs resultou das várias densidades existenciais, tanto de João Batista de La Salle como dos primeiros Mestres (Irmãos). As resistências e rejeições de ambos os “lados” induziram o “grupo a se apropriar de espaços e tempos, de práticas, de discursos, para elaborar sua identidade como uma comunidade de Mestres-escolas ocupados em manter as escolas cristãs e gratuitas” (CORBELLINI, 2002, p. 189). Não se tratava apenas da tarefa prática de educar, mas de algo muito maior. La Salle procurava incutir em cada professor um jeito de viver, voltado à missão, mas que ultrapassava o exercício em sala de aula, transbordando de vida a experiência dos que se uniam, a fim de se tornarem mestres, mas, antes de tudo, Irmãos. Referente aos Mestres, destacamos a dimensão comunitária como elemento-chave para o sucesso da missão educativa lassalista. Foi em e pela vivência na comunidade que “juntos e por associação” João Batista de La Salle e os primeiros Mestres (Educadores Irmãos), na vivência cotidiana de suas densidades existenciais, iniciaram a construção de um projeto educativo que transcendeu tempos, espaços e culturas. Passo a passo, sob a condução de La Salle, os Irmãos iam gestando um jeito de viver, uma identidade específica em meio a uma cultura que passava a olhar para os mestres com menos suspeitas, devido à integridade e à integralidade com que se dedicavam ao ofício de ensinar, aliando as questões cognitivas e culturais à fé e ensino da religião.

No mesmo diapasão, Sauvage (2003) destaca que o termo “Irmão” tem origem no Evangelho, portanto, tem significado teológico, eclesial e apostólico. Ao serem chamados ‘Irmãos’, os religiosos designam uma realidade “mística” que, em termos cristãos, implica um dinamismo universal, preocupação e cuidado para com os outros. “Os membros deste Instituto se chamarão pelo nome de Irmãos, e nunca permitirão serem chamados de outro modo. Ao se referirem a algum de seus Irmãos, sempre dirão: nosso caríssimo Irmão F” (RC⁴⁰ 1,1). João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos caracterizaram a comunidade dos Irmãos e a escola como um germen de fraternidade universal. Ser Irmão entre Irmãos e ser o irmão maior entre os alunos era uma forma concreta de testemunhar a fraternidade como um valor inalienável desde a Sociedade das Escolas Cristãs nascente (BLAIN, 2005).

A dimensão associativa promovida por La Salle e os primeiros Irmãos foi, pouco a pouco, fortalecendo não apenas a identidade do grupo (de modo interno), mas também o reconhecimento social dos educadores. Muñoz (2013) afirma que:

[...] ao longo do século XVIII, os Irmãos compreenderam seu papel como sucessores dos tempos fundacionais e asseguraram tanto o reconhecimento civil e eclesial da rede de escolas que haviam desenvolvido com sua identidade dentro da Igreja, segundo os cânones da época. Meio século depois, a Revolução Francesa levou a um mundo de mudanças. E esse mundo os desafiou. Parecia que havia chegado a seu fim. Porém, uma vez reconhecidos e chamados pelo Estado francês, nos inícios do século XIX, e exigidos por recuperar sua identidade, se enfrentaram novas circunstâncias educativas que afetaram seu modo de viver a escola e de pensar sobre a educação. Assim, desde o saber acumulado de sua comunidade, em fidelidade a suas origens, buscaram novamente compreender tanto sua própria identidade como a realidade escolar que surgia. Com acertos e erros, se debateram entre a fidelidade e atenção às novas necessidades. Suas respostas educativas foram, sem dúvida, mais avançadas que suas concepções e perspectivas. E assim chegaram ao fim do século. Há inícios do século XX, a generalização dos estados nacionais assumia a condução de seus sistemas educativos e os Irmãos das Escolas Cristãs se depararam com novos desafios, em um mundo muito mais complexo, guerras, ideologias e, sobretudo, o fim da modernidade. Surgia o vasto horizonte das pedagogias e o desenvolvimento das ciências da educação (MUÑOZ, 2013, p. 362).

A extensa citação acima demonstra o dinamismo do Instituto ao longo de diferentes contextos sócio-históricos. Segundo o autor supracitado, o enfrentamento dos desafios de cada época foi, e hoje continua, possível graças a uma comunidade de educadores lassalistas que compartilha uma identidade e um projeto de futuro. O século XXI continua contando com pessoas que, sensibilizadas pelas demandas educacionais, se associam para manter juntas as escolas a serviço dos pobres.

Compreendemos por Ideário Educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs a visão educativa e pedagógica elaborada por João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos e que foi sendo aprimorada ao longo dos mais de três séculos de história. Tal visão implica conceber a escola como uma comunidade educativa a) que valoriza cada ser humano como ser único e singular, merecedor de todo o respeito e atenção; b) que pauta o cotidiano por relações cordiais e fraternas entre educandos, educadores e familiares; c) que explicita o Evangelho e a pessoa de Jesus Cristo como referências para uma vida ética e comprometida e solidária com os pobres e marginalizados; d) que acolhe as diferentes expressões religiosas num processo contínuo de diálogo inter-religioso e intercultural; e) que coloca os educandos no centro do processo educativo e pedagógico, em vista de que seja protagonista de sua própria formação e sujeito ativo na sociedade; f) que privilegia as aprendizagens significativas que integram conteúdos escolares na vida prática; g) um espaço de formação integral onde os educandos apreendem “o bem viver”; h) que sustenta um projeto educativo e pedagógico ajustado às demandas educacionais e cristãs. No prefácio do CL⁴¹ 67, lemos que

ao narrar a experiência educativa dos Irmãos ao longo dos séculos, o Irmão León Lauraire nos oferece pistas para compreender e celebrar a construção coletiva de uma identidade comum, a capacidade como corpo social para viver a educação desde uma vocação com sentido transcendente e o poder que temos como educadores para transformar a realidade de pobreza e marginalização das crianças e jovens em uma vida plena ao serviço da sociedade. Esta é a função da memória (MUÑOZ, 2014, p. 2).

Muñoz (2014) destaca, ainda, que fazer memória ao GE representa alguns desafios tais como a) recriar

41 CL - Cahiers Lasalliens.

a capacidade de convocar outros a trabalhar por uma educação transformadora, atenta aos direitos das crianças e dos mais vulneráveis; b) formar comunidades educativas inspiradas no Evangelho e capazes de denunciar a manipulação ideológica e o uso do poder contrários à justiça e à paz; c) construir juntos uma nova expressão da vocação lassalista de Irmãos e Colaboradores e publicar a razão de ser como educadores capazes de fazer uma síntese criativa entre fé e cultura, respeitando a dimensão secular da educação e a dimensão transcendente da missão educativa lassalista. No prefácio do GE, encontra-se um resumo do dinamismo associativo:

A busca de uma certa uniformidade necessária na constituição e o bom funcionamento de uma rede escolar; Uma elaboração consensuada, a palavra “intercâmbios” está tomada aqui em seu sentido etimológico de encontro de trocas e de colocar em comum experiências; Uma flexibilidade suficiente que permita as inovações individuais, garantindo o discernimento coletivo com a finalidade de prevenir uma dispersão incontrollável; As três partes apresentadas no quarto parágrafo constituem o esquema de partida, por mais que a terceira parte não está presente em todas as edições e varia em seu conteúdo no século XIX; Desde 1706, o Guia se converte em uma ferramenta de referência na organização e na animação das escolas lassalianas. Os primeiros que devem dominar o texto são os Responsáveis. Deles se espera um triplo benefício: o bom andamento da escola, a qualidade do trabalho dos Mestres e o proveito dos alunos; logicamente, todos os Mestres devem fazer seu o texto mediante leitura pessoal e comunitária, como sabemos que funcionou até o século XX (LAURAIRE, 2014, p. 27).

O dinamismo associativo é um elemento central da identidade lassalista. Desde as origens do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, havia a preocupação de formar verdadeiras comunidades educativas onde todos aprendem e todos ensinam. A escola lassaliana presente no GE “está claramente pensada, organizada e voltada para os alunos com a finalidade de ajudar-lhes em suas aprendizagens em vista de realizar seus projetos futuros” (LAURAIRE, 2014, p. 20). Ela visa formar o bom cidadão e o bom cristão. Conforme o autor essa formação pode ser descrita em seis aspectos: buscar a promoção socioeconômica dos alunos; formar alunos fraternos desde o seio da escola, para que sejam promotores da fraternidade na sociedade; formar cristãos inspirados pelo Evangelho e ativos na vida eclesial e social; formar pessoas livres e autônomas com condições de viver os valores aprendidos com coerência, responsabilidade e compromisso social. Os objetivos descritos acima supõem, dentre outras questões a) Mestres competentes, capazes de amar a seus alunos, dar exemplo, conhecer pessoalmente a cada um; b) Mestres comprometidos com um trabalho coletivo ou, numa expressão atual, trabalho de equipe (LAURAIRE, 2014).

A forma colaborativa e experimental em que o GE foi sendo construído acena para uma atitude participativa, um sentido de pertença a uma coletividade preocupada com a educação e formação das crianças e jovens.

O movimento eclesial desencadeado pelo Concílio Vaticano II também teve ecos e foi integrado nos processos do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, a partir do CG - Capítulo Geral⁴² de 1966-1967, e da Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs⁴³. Esses documentos colocaram

em destaque os três núcleos de inspiração que haveriam de dar vigor aos 50 anos seguintes: a figura carismática de La Salle; a originalidade de uma comunidade de homens leigos vinculados por um voto de associação; o compromisso para o serviço educativo aos pobres. Todo o vigor da renovação cabe a estes três elementos: verdadeira matriz da vitalidade religiosa e educativa do Instituto para responder aos desafios desse final de século (CAPELLE, n. 49, s/d., p. 10).

Num cenário de grandes mudanças socioculturais, o movimento de “retorno às fontes”, realizado pela maioria das congregações religiosas, foi significativo para que essas instituições e seus membros novamente

42 CG - Capítulo Geral (Assembleia) do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs

43 R - Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs

se situassem no mundo e encontrassem nele o sentido para a consagração a Deus, como religiosos e para as ações que realizavam.

Certamente, em 1967, seguindo o chamado do Concílio Vaticano II, tentamos regressar às fontes, isto é, ao Evangelho e ao Fundador. Esse processo não nos deixou acomodados nas origens, pelo contrário, inspirados por La Salle, prestamos atenção aos sinais dos tempos, às necessidades da Igreja e do mundo. Mais forte ainda, era o insistente desejo dos Irmãos de considerar o serviço educativo aos pobres como a principal característica do Instituto (SAUVAGE; CAMPOS, 2014, p. 309).

Uma das mudanças significativas apresentadas por esses documentos foi a valorização e inclusão dos leigos no desenvolvimento da missão específica dos Institutos de Vida Consagrada Apostólica. Esse novo conteúdo e dinâmica foi sendo absorvido pelos Irmãos, que passaram a compartilhar a missão educativa nas escolas com os Leigos.

Um rascunho da Regra de 1966 indicou que os Irmãos formavam uma unidade com outros membros do professorado, trabalhando estreitamente unidos, compartilhando responsabilidades numa tarefa comum e celebrando reuniões periódicas para discutir métodos pedagógicos e a formação cristã e apostólica dos alunos. A Declaração e a Regra de 1967 se referiam aos professores leigos como colaboradores, engrandeciam a riqueza de uma escola com um professorado diversificado, mas unido; reconheciam as contribuições peculiares dos professores leigos com sua experiência familiar, cívica e profissional [...] (MUELLER, 2006, p. 15).

Gradativamente, a manutenção das obras educativas foi sendo comum no Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, uma realidade concreta, compartilhada por Irmãos e Leigos. O Caderno MEL 32 apresenta uma evolução do papel do professor leigo de 1958 a 2006, bem como descreve o movimento e processos realizados pelo Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs para acolher essa novidade (MUELLER, 2006).

Relacionada à ideia do Leigo, denominações tais como *associados* e *colaboradores* também se tornam presentes nos Cadernos MEL. O termo *associado* remete ao início do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, onde se situa a experiência de associação vivenciada por João Batista de La Salle e um grupo de Mestres (Irmãos). Essa experiência foi formalizada através dos votos religiosos de *Associação para o serviço educativo dos pobres e de Estabilidade* pela primeira vez em 1691. Sauvage destacou que essa fórmula guardou a promessa de associação durante três séculos, entretanto, salienta que esse voto havia desaparecido desde 1726. Somente no Capítulo Geral de 1986 – e a Regra de 1987 do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs – houve uma intenção explícita de resgatar o sentido mais profundo do conteúdo dessa promessa (voto). Associado, portanto, no início do Instituto, referia-se aos Irmãos que se associavam entre si para manter juntos as escolas a serviço dos pobres. “O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs é uma Sociedade na qual se faz questão de manter as escolas gratuitamente” (RC 1,1). O núcleo central ou a finalidade da experiência associativa é a tarefa educativa, ou seja, o *educar humano e cristão dos filhos dos artesãos e dos pobres* (RC 1,5).

Após a Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs, de 1987, agrega-se ao termo *associado* um significado muito próximo do conteúdo desenvolvido pelo Vaticano II, quando se refere aos leigos. O associado, no Instituto, não é apenas o Irmão que realiza o Voto de Associação, mas também os leigos que compartilham a atividade educativa. O projeto educativo lassalista “é o caminho pelo qual o carisma se manifesta e vive um projeto que os associados promovem juntos e do qual se sentem responsáveis. Um projeto onde está presente a gratuidade” (SCHNEIDER, 2005, p. 263). Atualmente, compreende-se que

o voto das origens que associa o Fundador com doze Irmãos em 1694, para no serviço educativo dos pobres, é a fonte das associações lassalistas entre leigos e religiosos que querem juntar-se para trabalhar na missão lassaliana. Esta é a origem das novas respostas associativas para a missão (BOTANA, 2000, p. 3).

Vale ressaltar que a experiência vivenciada por João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos continua sendo uma fonte de inspiração, tanto para a associação de Irmãos quanto dos Leigos. Botana (2000) destaca que a experiência de associação lassalista, hoje, é resultado da comunhão de pessoas animadas por um jeito específico de evangelizar através da educação (carisma) e se expressa num compromisso com os mais pobres. João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos deixaram um legado espiritual e pedagógico que necessita ser continuado através do ministério (serviço) compartilhado de Irmãos e Leigos.

Foi este dinamismo associativo, quando um grande número de Leigos se associou aos Irmãos, que tornou possível a expansão do Instituto a partir do século XX. O Irmão, que outrora se associava com outros Irmãos para juntos manter as escolas “já não se associará apenas a outros Irmãos para a missão, mas também o fará com outras pessoas que, por sua vez, possuem outras formas de pertencimento à missão Leigos” (MORENO, 2005, p. 19). A Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs e a Declaração: Irmãos no mundo de hoje foram documentos decisivos para que a associação para serviço educativo dos pobres recuperasse a centralidade que teve na origem do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (RC 33,1;33,2).

Essa trajetória tem o seu ponto de encontro, na atualidade, com a realidade dos docentes, que se debatem entre os desafios específicos da profissão e o reconhecimento social da docência, dentre outras questões de maior e menor grau. Na década de 80, segundo Nóvoa (2022, p. 9) expandiram-se os estudos relacionados ao ciclo de vida profissional dos professores. De igual modo, promoveram-se inúmeros eventos formativos tais como seminários, simpósios, congressos visando posicionar e repensar a qualificação docente. Atualmente, sente-se praticamente um “apagão” no que diz respeito a pensar o lugar e o papel dos professores em nossa sociedade. Evidencia-se o esvaziamento dos cursos de licenciatura, que já não recebem mais estudantes dispostos à preparação para o exercício da docência. Os olhares de suspeita levantam-se entre as opções do mercado que, agora, oferece a possibilidade de novas modalidades de acesso à cultura e ao conhecimento. A experiência de La Salle e dos primeiros irmãos teria algo a contribuir, neste momento da história?

Ao transpor a experiência associativa de La Salle e os primeiros irmãos para o contexto atual, Weschenfelder (2021, p. 50-51) afirma:

Na formação dos professores do século XXI, é preciso retomar todo o seu conteúdo, desenvolvê-lo e conseguir que o magistério seja exercido a partir da convicção de um grupo de pessoas unidas pelos laços de fraternidade, pelo espírito de grupo e de equipe que olha para a mesma direção, que assume os mesmos princípios, com os mesmos ideais, e que se fortifique em determinação vocacional tão arraigada que mantenha esse grupo bem unido.

A exemplo de várias outras profissões, compreende-se a necessidade de os docentes erigirem-se em um corpo vivo, em meio à sociedade, a fim de garantirem não apenas os seus direitos e uma maior visibilidade e reconhecimento de sua importância no que diz respeito à formação das gerações, mas especialmente em relação à própria compreensão do significado do que realizam. Sob esse influxo, abrir-se-iam espaços para uma nova configuração dos movimentos e práticas em torno do *que fazer* docente. É o que recomenda Weschenfelder (2015, p. 52), ao concluir que se faz necessário que “[...] os novos professores se formem e se unam como que num corpo vivo, a manter-se unido por um mesmo espírito, capaz de decidir-se e fazer uma opção existencial que comprometa toda a vida e todos os sonhos [...]”.

Veiga, *et al.* (2005) debatem a questão da profissionalização da docência. Qual seria o significado e que dimensões positivas e negativas resultariam do estabelecimento de uma ordem profissional? Sua concretização é complexa, pois implica aprofundamento do diálogo com as diferentes representações dos docentes e, ainda, aspectos como a eficácia de tal organismo, devido aos diferentes riscos, tais como a fragmentação da própria profissão. Por outro lado, o movimento global em torno do trabalho insiste que boa parte das profissões

atuais e futuras necessitarão que a formação dos indivíduos seja conduzida por perspectivas colaborativas, acelerando os processos educativos impelindo-os a considerar o trabalho na dinâmica da participação e ação colegiada. A pandemia intensificou ainda mais as exigências aos professores, sem que lhes fosse oferecido, em contrapartida, o apoio suficiente unido à desburocratização massacrante. Para Santos (2021, p. 315):

[...] descuidou-se totalmente a situação dos professores, enfrentando alterações na vida familiar, recorrendo a tecnologias de ensino com que a maioria estava pouco familiarizada, com uma carga burocrática imensa, com a vontade de inovar quase por necessidade ante os desafios da pandemia, mas frequentemente barrados pelo muro da democracia.

Este momento, entretanto, torna-se “[...] oportunidade para pensar numa alternativa ao modelo de sociedade e de civilização que temos vivido” (SANTOS, 2021, p. 315). Diante disso, os educadores, enquanto protagonistas da educação, precisarão encontrar sua própria forma de organização e de trabalho. Obviamente, não se trata meramente de algo pragmático, mas muito mais no sentido de autocompreensão do que é ser professor e, ainda, da compreensão do que significa ser professor hoje.

Nóvoa (2022, p. 97) observa a necessidade de uma formação profissional. Tal perspectiva ajudaria a dignificar e valorizar os professores. Segundo ele, alinhar teorias é fácil. Difícil é “[...] ensiná-los a maneira problematizadora, emancipadora, a partir de reflexões centradas na vida, na cultura e no exercício da profissão”.

Trabalhar juntos e por associação constitui-se numa alternativa diante dos tantos movimentos de desvalorização e depreciação da figura do educador e das instituições educativas. Enquanto não houver o fortalecimento da classe/profissão docente, será muito difícil conceber e vislumbrar novos caminhos, em qualquer âmbito que envolva o processo educativo.

Arroyo (2013) também assevera a importância do trabalho coletivo ao afirmar a necessidade de os professores entenderem-se como categoria profissional. O educador não trabalha só, tampouco o faz de um modo estático. Ao contrário, o refinamento de sua arte deve-se à curiosidade que o move em busca de diálogo com outros artistas (professores), visitando seus espaços de trabalho, aprendendo com eles e pondo em prática as inovações realizadas pelos companheiros de profissão. É no intercâmbio de saberes e experiência que os docentes se qualificam e se motivam a aprimorar sua *práxis* docente. É sob esse viés que compreendemos que a experiência de La Salle e dos primeiros irmãos pode ser significativa e contribuir para o surgimento de uma nova cultura voltada para a associação e a colaboração mútua, enquanto identidade do ser e do fazer dos docentes.

Considerações finais

O caminho percorrido nestas páginas procurou revisitar a experiência de La Salle e dos primeiros Irmãos, investigando o que estava por detrás da aparentemente “ingênua” decisão de associar-se, com vistas a assumir a educação como uma missão existencial. Buscou-se, igualmente, cotejar a realidade dos mestres que exerciam a tarefa de ensinar, na França do século XVII, ao contexto atual em que se encontram os educadores.

Os dados revelam-se semelhantes em muitas dimensões: a limitada preparação dos docentes, as suspeitas de alguns grupos da sociedade sobre a metodologia, o conteúdo e a própria pessoa do professor, a falta de motivação para ensinar e as circunstâncias econômicas e sociais em que se inserem os educadores remetem-nos a retomar, com olhos no passado e pés no presente, as sendas abertas por La Salle e investigar em que medida tais perspectivas podem contribuir para um repensar a profissão docente hoje e ajudá-la a resgatar o lugar que lhe cabe na sociedade.

La Salle soube criar uma rede de apoio em torno da missão, animando os irmãos a um permanente e comprometido ato de reflexão em torno de quem eram e do que faziam. O êxito de seu empreendimento, amplamente descrito aqui, deve-se à sintonia dos envolvidos no processo educativo. Quem assumia a missão, automaticamente tornava-se protagonista, co-partícipe de algo maior do que ele mesmo. Ao mesmo tempo em que fortaleciam a identidade da profissão docente, mantinham como horizonte a dimensão transcendente como um projeto de humanização do homem.

A profissão docente é, por natureza, colaborativa. Ser educador é compreender-se envolvido num universo que vai para muito além da disciplina e dos conteúdos que lhe cabem na grade curricular. Como bem recorda a epígrafe que encabeça este artigo, a educação constitui-se em um patrimônio e os educadores são os mediadores que contribuem no intercâmbio de saberes entre as diferentes gerações. Daí que na origem de todo agir docente encontra-se algo maior do que ele (ela) mesmo, que transborda e vai muito além de qualquer idiosincrasia. Em se tratando de educação formal, torna-se inimaginável que algum professor exerça sua função de modo independente, sem qualquer interação com o grupo em que está inserido, sem a leitura de um projeto pedagógico construído à luz da pluralidade e vivenciado de modo coletivo.

Se em âmbito individual é possível perceber o empenho de tantos professores em práticas colaborativas em torno da docência, não ocorre o mesmo no que diz respeito ao fortalecimento de uma “rede profissional”, o que, em muito empobrece e enfraquece a profissão. Sabemos que não se trata de algo simples, especialmente devido às inúmeras e diversas realidades que cercam os docentes, tais como condições de trabalho, políticas educacionais, ideologias e interesses subjacentes em alguns grupos e camadas da sociedade, dentre outros. Essa contingência lança-nos para longe de um caminhar consensual, que confira ritmo e horizonte para um futuro próximo em que os docentes sejam reconhecidos e lhes sejam resguardados os direitos e os deveres correspondentes.

O fato de ainda não termos concretizado a configuração de uma profissão reconhecida em suas especificidades em âmbito de sociedade deve-se, em grande parte, à fragilidade de nossas próprias relações enquanto classe. Isso, porém, não invalida as tantas tentativas ora explícitas ora latentes em prol de pôr em prática a associação docente, repensando e ressignificando a profissão, com vistas ao reconhecimento e à dignidade de que são merecedores os docentes em âmbito individual e coletivo. O que La Salle e os primeiros irmãos vivenciaram torna-se legado para o nosso tempo e inspiração para nossas tentativas e sonhos. E são tantos os sonhos...

Educadores e instituições ainda têm um longo caminho a percorrer, a fim de desencadear processos de *autopoiese* e mesmo de reconstrução da identidade (pessoal e coletiva) do docente. Certamente, iluminados pela experiência de La Salle, podem-se vislumbrar novos horizontes para um presente e um futuro da educação mais qualificado, mais humanizado e mais valorizado.

Referências

ALCALDE, J. Ejemplo-Edificación. **Temas Lasalianos 1**, Roma, 1993. p. 215-221.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BLAIN, J. B. **A vida del padre Juan Bautista de La Salle, fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas**. Región Latinoamericana Lasallista, Colombia, 2005.

BOTANA, A. Asociación Lasaliana: el relato continúa. **Caderno MEL**, n. 2, p. 1-53, 2000.

- CAPELLE, N. O Instituto Religioso de Educação Católica. **Caderno MEL**, n. 49, p.1-14, s/d.
- CORBELLINI, M. A. A Sociedade das Escolas Cristãs na França, de 1679 a 1719: contribuição para novos olhares sobre sua origem. 192 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2002.
- GÓMEZ, A. I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.
- HENGEMÜLE, E. Maestro Cristiano. **Temas Lasalianos 2**, Roma, 1994, p. 76-83.
- HENGEMÜLE, E. La Salle: uma leitura de leituras. 254 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 1997.
- HENGEMÜLE, E.; CASAGRANDE, C A. **Ensinar a Bem Viver**. Canoas, RS: Unilasalle, 2011.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo, SP: Cortez, 2009.
- INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Regra dos Irmãos das Escolas Cristãs**. Roma. 2015.
- INSTITUTO DE LOS HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS. **La Salle RELAL**. Medellín, CO: Casa Parmenia De La Salle, 2018a. Disponível em: <<http://relal.org.co>>. Acesso em: mai. 2018.
- LA SALLE, J. B. **Obras Completas**. Canoas, RS: Editora Unilasalle, 2012. v. I, v. II-A.
- LAURAIRE, L. La Guía de las Escuelas: enfoque contextual. **Cahiers Lasalliens 61**, Roma, 2008.
- LAURAIRE, L. La Guía de las Escuelas: aproximación comparativa. **Cahiers Lasalliens 63**, Roma, 2011.
- LAURAIRE, L. La Guía de las Escuelas: enfoque diacrónico Evolución del texto de 1706 a 1916. **Cahiers Lasalliens 67**, Roma, 2014.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n.17, p.153-176, jun. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?lang=pt>>. Acesso em 26 ago. 2022.
- MARQUIEGUI, A. Aportes de Juan Bautista De La Salle (1651-1719) a la estima de la profesión docente. **Tese** (Doutorado). Venezuela, 2012
- MARQUIEGUI, A. Aportes de Juan Bautista De La Salle (1651-1719) a la estima de la profesión docente. **Caderno MEL**, n. 52, 2018.
- MORENO, J. A. R. As pertinências associativas considerações sociológicas. **Caderno MEL**, n. 15, 2005.
- MUELLER, F. C. Escolas & professores Lassalistas: um panorama dos Estados Unidos. **Caderno MEL**, n. 32, 2006.
- MUÑOZ, D. (Edit.). Que la escuela vaya siempre bien: aproximación al modelo pedagógico lasaliano. Roma, Itália; Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2013. p. 91-110. **Estudios Lasalianos**, n. 17.
- MUÑOZ, D. Prefácio. *In*: LAURAIRE, L. **La Guía de las Escuelas**: enfoque diacrónico Evolución del texto de 1706 a 1916. Cahiers Lasalliens 67, Roma, 2014.
- NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Educação na era digital**: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.
- PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor**: Profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SALAMI, M. C. **O educador no ideário educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e as demandas educacionais contemporâneas** [manuscrito] / Marcelo Cesar Salami – 2020.

SANTOS, B. S. **O futuro começa agora:** da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SAUVAGE, M. INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. Estudos Lasalianos 8. **Vida Religiosa Laica y Vocación de Hermano.** Tradução Hno. Edwin Arteaga Tobón. Colômbia, CMYK Diseño e Impresos Ltda., 2003.

SAUVAGE, M.; CAMPOS, M. **La frágil esperanza de un testigo.** Roma, 2014.

SCHNEIDER, J. L. Descubrir, Vivir, y compartir el don de Dios. **El Carisma Lasaliano.** Estudios Lasalianos n.13. Roma, 2005.

VEIGA, I. P. A.; *Et al.* **Docência:** uma construção ético-profissional. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

WESCHENFELDER, I. L. **As dimensões na pedagogia de La Salle.** 2. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

VIII

COMUNIDADES EDUCATIVAS E EDUCADORAS: UMA INTERLOCUÇÃO ANALÍTICA

Jardelino Menegat

Dirleia Fanfa Sarmento

Introdução

As reflexões que ora apresentamos são decorrentes da tese de doutorado “O Ideário Educativo Lassalista e os Marcos Regulatórios de Educação: pilares para uma educação de qualidade”⁴⁴. O estudo realizado, de cunho documental, teve como problemática a seguinte investigativa: Quais são os Pilares da Educação Lassalista, na Rede La Salle no Brasil, decorrentes das aproximações e dos distanciamentos entre os princípios que caracterizam a educação de qualidade presentes no Ideário Educativo Lassalista e nos Marcos Regulatórios de Educação (internacionais e nacionais) e quais os pressupostos teóricos que fundamentam as temáticas contempladas em cada um desses Pilares?

O *corpus* investigativo do estudo foi composto pelos seguintes documentos: a) Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs: Cadernos da Missão Educativa Lassalista (MEL); Projeto Educativo Regional Lassalista (PERLA); Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile; b) Marcos Regulatórios de Educação; Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos; A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021; e o Plano Nacional de Educação (PNE). Os dados foram analisados através da Técnica de Análise de Conteúdo. A incursão analítica no *corpus* investigativo resultou na identificação de cinco Pilares da Educação Lassalista: a) revitalizar a Identidade e a Missão Educativa; b) promover os Direitos Humanos e trabalhar pela erradicação de todas as formas de discriminação; c) efetivar a prática educativa do acolhimento, do cuidado e de uma educação que prepara para a vida; d) consolidar redes de cooperação, constituindo comunidades educadoras, e e) gerenciar, monitorar e aprimorar os processos e as práticas de gestão.

Neste texto, fazemos um recorte no quarto pilar, *Consolidar redes de cooperação, constituindo comunidades educadoras*, resultante da síntese reflexiva das aproximações e distanciamentos entre os documentos constituintes do *corpus* investigativo do estudo realizado. Passamos à reflexão sobre os pressupostos que consideramos centrais neste pilar: Comunidades Educativas e Comunidades Educadoras.

Quando falamos em comunidade, corroboramos a concepção de Subirats (2003, p. 71), quando o autor assevera a “ideia de comunidade como valor, como signo de qualidade relacional. Uma comunidade como espaço e possibilidade de escolha”. Dessa forma, continua o referido autor, “a comunidade seria, assim, expressão de sociabilidade, seria uma construção social e, portanto, fruto de uma opção, de uma escolha”.

As Comunidades Educativas no Ideário Educativo Lassalista

O Ideário Educativo Lassalista, compreendido como o conjunto de ideias, desejos, aspirações,

44 A tese, de autoria de Jardelino Menegat, orientada pela Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento, foi defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (à época Centro Universitário La Salle). Disponível em: <<https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/924/3/jmenegat.pdf>>.

objetivos e programas de ação de uma organização (neste caso específico, de organização educacional) resulta da construção que foi se revitalizando ao longo de mais de trezentos anos de história, desde La Salle até os dias atuais. Trazemos a compreensão sobre as Comunidades Educativas, fazendo um recorte no exposto em dois documentos: o Projeto Educativo Regional Lassalista (PERLA) e a Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile.

Para a efetivação da sua Missão Educativa, os Lassalistas são “uma rede de educação constituída por Comunidades Educativas nas quais Irmãos e Colaboradores, juntos e criativamente, buscam ser fiéis ao carisma e ao compromisso com a missão lassalista”. (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 29). São considerados integrantes das Comunidades Educativas a Equipe Diretiva (Diretores, Supervisores, Orientadores), o pessoal técnico-administrativo, os educadores, os educandos e as famílias.

Em relação à Comunidade Educativa, o PERLA expõe o seguinte:

- concebe-se como espaço de reflexão e diálogo, que reconhece a diversidade e estimula a observação e o estudo crítico da realidade. Também se percebe como espaço de encontro com Deus, mediante a integração do diálogo entre fé e cultura no processo formativo;
- contribui para formar pessoas comprometidas em trabalhar pela superação das necessidades reais na América Latina e no Caribe: a superação da pobreza, o respeito e o cuidado da natureza e do meio ambiente, a incorporação dos povos indígenas, dos migrantes e dos retirantes, a promoção da justiça e da paz, e a convivência democrática, entre outras;
- sente-se companheira de caminhada da grande comunidade de educadores do continente, diversa em opções e horizontes, mas unida na construção de uma nova cidadania democrática;
- entende-se como uma organização na qual se partilham responsabilidades, desenvolvem e avaliam processos administrativos, econômico-financeiros e de gestão, para atender às demandas atuais da Missão Educativa Lassalista, em termos de associação (RELAL, 2011, p. 11).

A Comunidade Educativa Lassalista está sempre em processo de construção, como podemos perceber a partir do exposto no Projeto Educativo Regional Lassalista. Nas Comunidades Educativas Lassalistas, independentemente do nível de ensino que ofertam, a perpetuação da Missão e da Identidade Lassalistas depende sobremaneira dos colaboradores que nelas atuam, desde o pessoal técnico-administrativo até aqueles que atuam mais diretamente na dimensão pedagógica. Todos os integrantes da comunidade educativa são mobilizados a fortalecer laços de fraternidade, construindo relações fraternas de convivência e de promoção do outro, que favoreçam a construção do conhecimento que forme pessoas críticas e conscientes, solidárias e fraternas.

As Comunidades Educadoras

A reflexão acerca das Comunidades Educadoras requer a abordagem da concepção de outros conceitos, a saber: o de Cidades Educadoras e Sociedades Educadoras. Importante destacar que, nesse contexto conceitual, o termo “educadora” denota a ideia de que tanto as comunidades quanto a sociedade assumem a função de educar. Dito de outro modo, os espaços existentes nas comunidades assumiriam, assim como os educadores e educadoras, a função de educar.

Em 1973, o relatório coordenado por Faure, *et al.* (1973) lançou as bases para a evolução da discussão sobre a sociedade de aprendizagem e a cidade educadora. Para Faure, *et al.* (1973, p. 242):

[...] en ningún sector, la sociedad puede ejercer sobre todos sus componentes una acción amplia y eficaz por medio de una institución devenida, y lo será más cada día, respecto de la

sociedad una necesidad primordial de cada individuo, es preciso que la acción de la escuela y de la Universidad sea no sólo desarrollada, enriquecida, multiplicada, sino también trascendida por la ampliación de la función educativa a las dimensiones de la sociedad toda entera. La escuela tiene que jugar el papel que se le conocía, y que está llamada a desarrollar todavía ampliamente. Como consecuencia, podrá cada vez menos pretender asumir ella sola las funciones educativas de la sociedad. La industria, la administración, las comunicaciones, los transportes pueden tener su parte. Las colectividades locales, lo mismo que la comunidad nacional son también instituciones eminentemente educativas. «La Ciudad – decía ya Plutarco – es el mejor instructor. Y, en efecto, la ciudad, sobre todo cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no sólo por la intensidad de los intercambios de conocimientos que allí se realizan, sino por la escuela de civismo y de solidaridad que ella constituye.

Nessa visão, instaura-se uma relação diferenciada entre a sociedade e a educação, sendo que esta última estabelece um relacionamento íntimo com o tecido sociocultural, político e econômico, sendo “todos los grupos, asociaciones, sindicatos, colectividades locales y cuerpos intermedios los que deben asumir, por su parte, una responsabilidad educativa” (FAURE, *et al.*, 1973, p. 243). Diante disso, a cidade torna-se uma cidade educadora, onde:

[...] pueden ser puestos en todas las circunstancias a la libre disposición de cada ciudadano los medios de instruirse, de formarse, de cultivarse a su propia conveniencia, de tal suerte que el sujeto se encuentre respecto a su propia educación en una posición fundamentalmente diferente: la responsabilidad sustituyendo a la obligación (FAURE, *et al.*, 1973, p. 244).

A concretização da “cidade educadora”, preconizada por Faure, *et al.* (1973), extrapola o território da própria cidade, enquanto espaço, requerendo a cooperação e a solidariedade entre as nações em prol da educação:

[...] proponemos que las instituciones de ayuda a la educación, sean nacionales o internacionales, públicas o privadas, examinen el estado presente de la «Investigación y Desarrollo» en materia de educación, a fin de incrementar la capacidad de los diferentes países para mejorar su sistema educativo, concibiendo, organizando y comprobando experiencias educativas apropiadas a su cultura y a sus recursos. Creemos que, si se otorga prioridad, en el curso de los próximos diez años, al reforzamiento de sus capacidades y de sus medios, muchos países estarán en situación de dar los primeros pasos por el camino que conduce a la “Ciudad educativa” (FAURE, *et al.*, 1973, p. 357).

Ainda, segundo Faure, *et al.* (1973, p. 324):

[...] se ha tomado conciencia de que el desarrollo de la educación depende esencialmente de los medios que cada comunidad nacional consagre en exclusiva a ella. Todos los países asumen esta responsabilidad. Pero también están muy interesados en beneficiarse, en este campo, de la solidaridad internacional y de los intercambios entre naciones. Por grandes que sean los recursos de los países industrializados, sus ambiciosas empresas educativas correrían el riesgo de permanecer parcialmente estériles si hubieran de desenvolverse en compartimentos estancos. Y por considerables que sean los esfuerzos de las otras naciones, es altamente deseable que se vean apoyados y facilitados por la cooperación internacional. Es preciso, pues, que la solidaridad internacional englobe a todos los países, en todos los niveles de desarrollo, y que se ejercite muy particularmente con vistas a los países en vías de desarrollo.

Segundo o autor supracitado, é necessário ir além das formas tradicionais de cooperação já existentes:

[...] la primera y más antigua, que tiene profundas raíces históricas, consiste en organizar intercambios de informaciones, de alumnos y de libros entre diferentes países y diferentes culturas con el fin de ampliar el campo de conocimientos y enriquecer los métodos de enseñanza. La segunda forma de cooperación, más reciente, tiene en esencia su origen en el Acta constitutiva de la Unesco y busca promover la paz y la comprensión internacional por medio de la educación.

La tercera forma, que es también la más nueva, consiste en ayudar a la educación en interés del desarrollo económico y social, proporcionando a los sistemas de enseñanza de los países en vías de desarrollo, además del concurso de docentes y expertos, facilidades de formación, material pedagógico, construcciones escolares, etc. (FAURE, *et al.*, 1973, p. 326).

Assim, no entender de Faure *et al.*, a cooperação e a solidariedade na educação devem estar sustentadas na “cooperación intelectual, al intercambio de experiencias, a la búsqueda de soluciones nuevas” (FAURE, *et al.*, 1973, p. 325). Ações como a partilha de experiências entre países; mobilidade acadêmica e intercâmbio de professores e estudantes; equivalência de diplomas; internacionalização entre alguns conteúdos, viabilizando a unidade entre os programas formativos universitários dos vários países; desenvolvimento de estratégias que assegurem o retorno dos estudantes aos seus países de origem, que realizam sua formação no exterior, diminuindo o êxodo das competências e a retenção dos talentos; auxílio técnico e financeiro, dentre outros (FAURE, *et al.*, 1973).

No decorrer da década de noventa e nas décadas posteriores, outros dispositivos foram sendo divulgados no âmbito internacional, os quais ainda hoje repercutem nas políticas públicas e nos programas educacionais, acentuando a corresponsabilidade para com a educação e retomando conceitos como o de cidades educadoras e sociedades educadoras.

Um dos marcos significativos para alavancar o movimento das cidades educadoras foi o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras realizado em Barcelona, Espanha, em 1990, onde participaram representantes de várias cidades nacionais e internacionais, os quais fundaram a Associação Internacional das Cidades Educadoras. Nesse primeiro Congresso, foi redigida uma Carta de Princípios, conhecida como Carta das Cidades Educadoras ou Declaração de Barcelona, assinada por representantes de 139 cidades, de 23 países, incluindo três cidades do Brasil (Caxias do Sul, Pilar e Porto Alegre) (VILLAR, 2007).

Essa Carta foi construída tendo como base o exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção da Primeira Conferência Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001) (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990). No preâmbulo da Carta, são explicitadas as possibilidades das cidades em relação à educação:

[...] as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos. A cidade educadora tem personalidade própria e, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes. A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e os jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, n.p.).

A colaboração mútua e a socialização das experiências entre as cidades são considerados fatores de extrema importância para a consolidação e o avanço do ideário que as fundamentam. Dessa forma:

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projetos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração direta ou em colaboração com organismos internacionais (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, n.p).

O desafio da cidade educadora, segundo a Carta, está em “promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural”. A Carta apresenta três princípios: o direito a uma cidade educadora; o compromisso da cidade; o serviço integral das pessoas, cujas dimensões e ênfases apresentamos no Quadro 1:

Quadro 1: Princípios das Cidades Educadoras

Princípio I: O direito a uma cidade educadora
<p>Os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece.</p> <p>A cidade educadora deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo; encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas com procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes; exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação.</p> <p>Os responsáveis pelas políticas municipais deverão possuir informações precisas sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. As políticas municipais da cidade educadora devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.</p>
Princípio II: O compromisso da cidade
<p>A cidade educadora deverá valorizar os costumes e as origens dos seus habitantes; fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e corresponsável; garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes; assegurar que o ordenamento do espaço físico urbano esteja em consonância com as necessidades de acessibilidade, viabilizem encontros, relações, jogos, lazer e maior aproximação à natureza.</p> <p>A transformação e o crescimento de uma cidade educadora devem ser presididos pela harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência.</p> <p>Os dirigentes deverão dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando atenção especial à infância e à juventude.</p> <p>O projeto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade educadora, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projetos de todos os tipos que prepara deverão ser objeto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e coletivamente.</p>

Princípio III: Ao serviço integral das pessoas

Os dirigentes da cidade educadora deverão avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo, e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário.

A cidade educadora deverá procurar que todas as famílias recebam formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescerem num espírito de respeito mútuo; oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em atividades sociais; estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objetivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas; oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços.

As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam, e as modalidades que eles apresentam, assim como desenvolver as políticas de ação afirmativa necessárias.

As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir de uma visão global da pessoa, de um parâmetro configurado pelos interesses de cada uma destas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem.

O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a se informarem.

Fonte: MENEGAT (2016, p. 224-225).

Temos consciência de que as escolas e as universidades não são as únicas responsáveis pela educação das novas gerações. Cabe às escolas e universidades uma parte da formação das crianças e dos adolescentes, jovens e adultos que as frequentam. As instituições educativas não têm condições de preencher todos os requisitos para alcançar a educação de qualidade desejada. Sabemos que a influência da família continua sendo muito importante, mas os meios de comunicação, particularmente as redes sociais e a convivência social, são variáveis que também colaboram na formação das novas gerações.

Assim, a perspectiva das cidades educadoras aparece como uma possibilidade de superação da ideia de que a educação acontece somente em instituições legitimadas para esta função, pois:

[...] durante anos, a escola e a família foram as duas instituições encarregadas, quase que com exclusividade, da educação e da formação das novas gerações. Mas hoje isso já não é possível; a família está passando por grandes transformações e, muitas vezes, delega sua função educativa tradicional a outros agentes, como a televisão ou a própria escola. Esta, por sua vez, não pode enfrentar sozinha todos os desafios apresentados pelas novas sociedades da informação. A crise da escola se agrava, como também aumenta a sensação de desvalorização social e a solidão de professoras e professores. O termo *educação* não significa somente educação escolar. Hoje, a influência educativa é exercida a partir de vários âmbitos – família, trabalho, associações etc. –, e por meios diversos: televisão, multimídia etc., que, às vezes, se opõem às propostas educativas escolares. Se quisermos que a escola continue cumprindo a importantíssima função determinada pela sociedade de educar as novas gerações e que se imponha uma profunda renovação da própria escola, será preciso que, por um lado, o conjunto do sistema educativo se envolva no tecido social da cidade e que o trabalho dos professores seja reconhecido; e, por outro, é necessário que essa mesma sociedade assuma sua responsabilidade educativa, e que cada um dos agentes seja consciente da sua cota de responsabilidade (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p. 17).

Mediante o exposto, Gómez-Granell e Vila assinalam que:

[...] o esforço educativo não pode ser feito unicamente a partir da escola: a escola não tem nem pode ter sozinha a responsabilidade pela educação, ela não pode responder, indiscriminadamente, a todas as demandas que lhe são feitas, nem tem de ocupar todos os momentos da vida dos alunos. Ela não pode ter todos os recursos humanos e materiais para se adequar a todas as mudanças sociais e culturais. [...] A crise da escola não pode ser resolvida a partir do interior da própria escola. Aspectos como revalorização social da própria instituição escolar e dos professores, a transformação de conteúdos e métodos para adaptar-se aos novos cenários da sociedade da informação, a capacidade de ser um espaço real de formação democrática e de igualdade de oportunidades etc., não podem ser resolvidos sem esforço por parte da Administração; em primeiro lugar, para dotar os centros escolares dos meios e dos recursos necessários para aumentar sua qualidade; em segundo lugar, para estimular a participação de outros agentes educativo, em uma palavra, da comunidade, pois sem seu envolvimento será muito difícil que a escola possa corrigir seus desequilíbrios. Apostar seriamente na educação exige articular um sistema amplo de participação que permita a vinculação dos diferentes agentes educativos que atuam na comunidade (2003, p. 31).

Nesse contexto, a relação entre a escola e a cidade se fundamenta na seguinte convicção:

[...] a educação – diferentemente de outras épocas – é um elemento estratégico para a existência e o bom funcionamento de nossa sociedade e que isso nos obriga a desenvolver um novo discurso sobre a educação, o que nos leva a pensar e, conseqüentemente, a repensar a relação entre a educação e as cidades, entre a escola e o território (VINTRÓ, 2003, p. 39. Grifo dos autores).

Partimos da premissa de que o ideal de uma sociedade educadora, compreendendo-a como uma sociedade mundial e global, somente será viabilizado se o ponto de partida forem as mobilizações locais que, articuladas e consolidadas, viabilizarão a construção dessa sociedade. O lema da Eco 92 (Brasil, Rio de Janeiro), “Pensar globalmente, agir localmente”, traz em seu cerne a ideia da interdependência entre os diferentes segmentos nos âmbitos internacional, nacional, regional, estadual e municipal para a resolução de problemas que são de ordem mundial, como a questão do meio ambiente, por exemplo.

Ora, trazendo tal perspectiva para o âmbito da educação, tendo presente que ela sempre desponta como um dos caminhos para a solução dos problemas, em diversos âmbitos, parece-nos plausível inferir que o “agir local” nesse cenário, remete-nos à constituição de comunidades educadoras, nos âmbitos locais, tendo como principal agente mobilizador desse processo constitutivo as instituições educativas. Assim, pensar numa Sociedade Educadora, em Pátrias Educadoras, em Cidades Educadoras, pressupõe agir na comunidade local (um ou mais bairros, por exemplo) como comunidades educadoras, pois o conjunto nos levará a uma ação global, constituindo as Cidades Educadoras, as Pátrias Educadoras e a tão sonhada Sociedade Educadora.

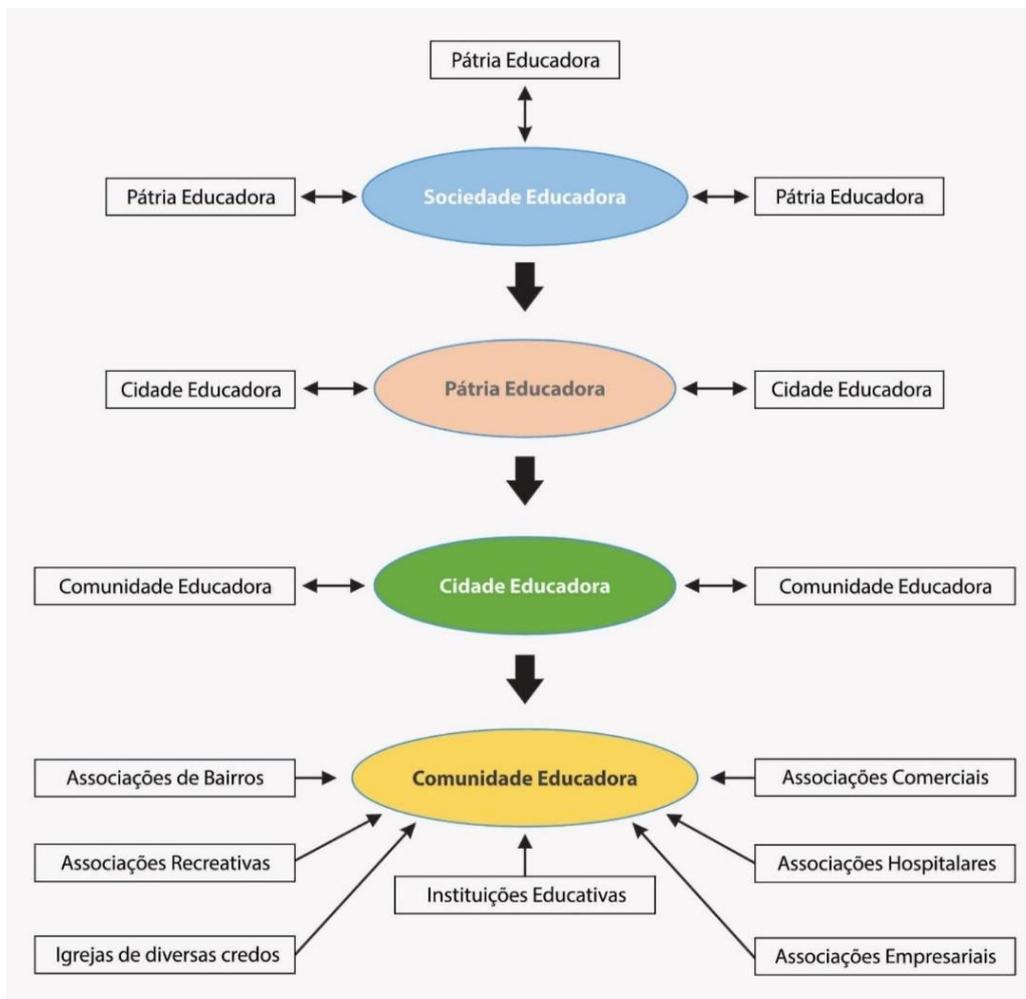
No Brasil, o documento Pátria Educadora (BRASIL, 2015), constituído como uma proposta preliminar para discussão de um projeto nacional de qualificação do ensino básico, conclama a todos a participarem da construção de um projeto educativo nacional. Contudo, tal documento ficou somente numa proposição inicial.

Com base na contextualização que realizamos a seguir, passamos a discorrer sobre a nossa compreensão em relação ao que denominamos *comunidades educadoras*. Inspirados em Vintró (2003, p. 50), entendemos “a educação como um projeto coletivo, social, consciente e intencional que dirige seu olhar para um futuro melhor” (grifo dos autores). Nessa perspectiva, “a educação deve ser um projeto comunitário que sirva para dar resposta e satisfação às necessidades das pessoas que fazem parte de uma comunidade (VINTRÓ, 2003, p. 51).

Em termos concretos, como seria possível viabilizar a constituição de Comunidades Educadoras? Uma

cidade é constituída por vários bairros, nos quais geralmente existe certa estrutura organizacional em termos de associações, instituições educativas, comércios, igreja e, em alguns casos, dependendo do seu tamanho, subprefeituras, dentre outras organizações. As instituições educativas, nessa organização, assumem um papel fundamental, pois enquanto Comunidades Educativas possuem potencial para serem as principais mobilizadoras para a constituição de uma Comunidade Educadora. Ilustramos essa concepção por meio da Figura 1:

Figura1: Comunidade Educadora



Fonte: MENEGAT (2016, p.229).

Tendo presente o exposto na Figura 1, corroboramos a posição de Subirats (2003, p. 77), quando o autor expõe que:

A comunidade-escola e a comunidade local devem ser entendidas, acreditamos, como âmbitos de interdependência e de influências recíprocas, pois [...] indivíduos, grupos e redes presentes na escola também estão presentes na comunidade local, e uma não pode ser entendida sem a outra. Os modelos utilizados dentro da comunidade escolar, seja para enfrentar temas especificamente escolares, seja para abordar problemas de convivência, têm de ser entendidos a partir de lógicas de contexto que nos desloquem ao território local, pois não cremos que seja possível enfrentá-los a partir de lógicas estritamente institucional-educativas. No entanto, também a partir da comunidade-escola é possível saber, e deve-se colocar em questão, como abordar esses problemas no âmbito da comunidade local, em uma relação que é inevitável, mas que não deve ser entendida a partir de posições hierárquicas ou de especialização temática estrita. A partir da escola se pode fazer cultura, civismo e território e, a partir da comunidade local, se faz educação e se pode discutir ensino, conteúdos e valores educativos.

A concepção que defendemos de comunidade educadora extrapola a perspectiva de trazer a comunidade local para a instituição, fazendo pensar e agir com e na comunidade, contemplando a participação de todos os moradores, contribuindo para que se tornem protagonistas no processo educativo das crianças, dos jovens e adultos que convivem nessa comunidade. Aqui, a educação é pensada para além dos muros institucionais, pois

Uma pessoa sente-se comunidade se consegue envolver-se. Uma pessoa sente-se comunidade se pode participar. Uma pessoa sente-se comunidade se está conectada. Envolvimento, participação e conexão são, sem dúvida alguma, fatores que ajudam a criar a comunidade, a criar sentido de pertencimento [...], e tanto o envolvimento quanto a participação precisam de elementos prévios que os facilite, como a criação e a existência de conexões entre pessoas e entre grupos presentes na comunidade. E, para isso, é imprescindível que se reconheçam interesses comuns e complementares. Além disso, seria importante que surgisse uma certa identificação entre os que compartilham tais valores e os que defendem uma mesma ideia de responsabilidade social, que dizem existir algumas determinadas capacidades e competências e que têm a consciência do próprio poder: responsabilidade social para assumir as coisas que são tarefas de todos; poder como condição para mudar as coisas, como possibilidade de fazê-lo (SUBIRATS, 2003, p. 75).

Para que essa inter-relação ocorra, são muitos os desafios que se colocam às próprias comunidades educativas, sejam elas direcionadas à Educação Básica ou à Educação Superior. Dentre alguns desafios, destacamos os modos de planejamento, organização e gestão dos processos e práticas educativas que nem sempre estão pautados pelos princípios da participação, da corresponsabilidade; as relações entre os diversos atores que compõem uma comunidade educativa, destacando-se em especial a relação professor-aluno e família e escola; a mobilização do querer individual e coletivo em prol de um objetivo comum; a superação das vaidades pessoais e as lutas pelo poder fundamentadas em interesses pessoais ou de pequenos grupos.

Considerações finais

A educação, compreendida em seu sentido amplo, está relacionada ao processo formativo do ser humano. Dessa forma, não se restringe ao desenvolvimento sociocognitivo, sendo fundamental contemplar as várias dimensões que constituem a pessoa. Com base nesse pressuposto, a educação é um processo complexo que requer a corresponsabilidade e o protagonismo do sujeito em formação, da sua família, da escola e dos demais segmentos da sociedade, incluindo o próprio Estado. No cerne dessa discussão, encontramos dois elementos centrais a saber: a educação como um direito e um processo que acontece em diferentes espaços, tempos e lugares, e a necessidade da cooperação e corresponsabilidade de todos para que esse processo ocorra.

As comunidades educadoras se configuram como núcleos organizados a partir do entorno da comunidade educativa, com o objetivo de subsidiar ações públicas que integrem sociedade civil, governo, instituições de ensino e conhecimentos técnicos. Elas são uma possibilidade de fortalecimento coletivo em prol dessa dignidade, assegurando que todos os espaços, segmentos e aparatos sociais preservem a perspectiva da educação e mobilizem as comunidades nessa luta.

Desse ponto de vista, as comunidades educativas somente conseguirão se constituir em fonte de irradiação e de mobilização de comunidades educadoras quando elas próprias exercitarem em seu interior a vivência da democracia. Os discursos precisam se transformar em ações e práticas cotidianas em torno de um projeto educativo coletivo e comum. Entendemos a complexidade do que isso significa, mas é preciso colocar-se a caminhar. Passo a passo, cada comunidade precisa encontrar seus caminhos e direções a seguir, reinventando-se cotidianamente.

Referências

- ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**, 1990. Disponível em: <<http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 3 ago. 2014
- BRASIL. **Pátria Educadora**: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional. Versão Preliminar. Secretaria de Assuntos Estratégicos. Presidência da República. Versão Preliminar. Brasília, 22 de abril de 2015. Disponível em: <<http://www.sae.gov.br/category/assuntos/educacao/patria-educadora/>>. Acesso em 6 jun. 2015.
- FAURE, E.; *Et al.* **Aprender a ser**: La educación del futuro. Madrid: Alianza Editorial S/A; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 1973.
- GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. Introdução. *In*: GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-36.
- MENEGAT, J. O Ideário Educativo Lassalista e o Marcos Regulatórios de Educação: pilares para uma educação de qualidade. 347f. **Tese** (Doutorado em Educação). Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). **A Educação que queremos para a geração dos bicentenários**: Metas Educativas 2021. Madri: OEI, 2008. Disponível em: <<http://www.oei.es/metas2021/indicep.htm>>. Acesso em fev. 2022.
- PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, 2014.
- RELAL - Região Latino-Americana Lassalista. **PERLA**: Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano. Bogotá, Colômbia: RELAL, 2011.
- SUBIRATS, J. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. *In*: GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Orgs.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 56-67.
- VILLAR, M. B. C. **A cidade educadora**: nova perspectiva de organização e intervenção municipal. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- VINTRÓ, E. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona. *In*: GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (Orgs.). **A cidade como projeto educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 37-56.

O SERVIÇO EDUCATIVO AOS POBRES – ONTEM E HOJE

*Moysés Romero Borges Oliveira**Clóvis Trezzi***Introdução**

Este capítulo defende a ideia de que o serviço educativo gratuito aos pobres foi fundamental para o surgimento e a continuidade da existência do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, do século XVII aos nossos dias. O projeto educacional de La Salle foi gerado a partir de uma necessidade premente no seu tempo: a educação das crianças e adolescentes pobres para que estas tivessem condições de superar a situação de pobreza. Inovador para a sua época, esse modelo de escola exerceu influência no surgimento da educação moderna, como atestam Gauthier (2014) e Hengemüle (2007). João Batista de La Salle soube aliar uma necessidade do seu tempo (a educação) a uma grave problemática social (crianças e jovens desamparados).

Rememorando esse projeto histórico, queremos, neste capítulo, resgatar elementos que ainda hoje, séculos depois, são importantes na educação brasileira. Com isso, além de reconhecer a relevância histórica do fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs como um dos pais da pedagogia moderna, pois “os tratados de pedagogia do século XVII nos parecem fundadores” da chamada “pedagogia tradicional” (GAUTHIER, 2014, p. 146), o capítulo traz pistas da tradição pedagógica lassalista para os desafios da pedagogia brasileira do século XXI, especialmente no que se refere à educação dos mais necessitados socialmente.

É possível associar a fundação e subsistência do Instituto ao serviço educativo gratuito aos pobres. A motivação fundacional, que nunca se perdeu, era educar cristãmente os filhos dos artesãos e dos pobres (LA SALLE, 2012d). Essa motivação inicial se atualizou em relação às novas formas de pobreza (ALPAGO, 2000). Se para La Salle, já no seu tempo, o conceito de pobreza era um tanto elástico (FIÉVET, 2001), o Instituto foi se adaptando às novas pobrezas que atingem as crianças e adolescentes dentro e fora da escola.

O objetivo deste capítulo é, resgatando a missão fundacional do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, dialogar com a realidade educacional dos pobres hoje, tendo presentes as dinâmicas de exclusão e inclusão educacional dos mesmos e invocando a importância dada por La Salle para a educação dos mais pobres e o papel da escolarização na superação da sua condição de pobreza.

Memória de um projeto educativo voltado aos mais pobres

A desesperança dos pobres em relação aos direitos sociais faz parte da história da humanidade. Se, por um lado, como humanos somos capazes de sentimentos fortes como a solidariedade e o cuidado, também somos capazes de conviver tranquilamente com a desigualdade social e suas consequências, por mais funestas que sejam.

Da mesma forma, a pobreza causada em períodos conturbados da história, seja por questões climáticas, ou então guerras ou outras situações político-econômicas, também é recorrente. Estas mesmas situações já dizimaram povos inteiros ou os condenaram à submissão por parte de governos imperialistas ou

exploração econômica. Dentro de uma sociedade, elas fazem com que pessoas que detêm o poder político e econômico vivam bem, ao passo que as que não os detêm precisem passar por privações, facilitando as violações dos direitos humanos.

Um dos direitos fundamentais da sociedade moderna é o direito à educação que, já no século XVII, era negado aos mais pobres, conforme relatado por Alpage (2000), Fiévet (2001) e Hengemüle (2007). Havia um movimento, encabeçado por Comenius (2016), que afirmava a necessidade de colocar, de forma igualitária, todas as crianças na escola. La Salle aderiu a essa ideia; na impossibilidade de colocar todas as crianças na escola, organizou, com um grupo de professores com quem se associou, a Sociedade das Escolas Cristãs, com o fim de educar os filhos dos artesãos e dos pobres (LA SALLE, 2012d).

As Escolas Cristãs se desenvolveram dentro de um período conturbado do século XVII. Diversos fatores, como problemas climáticos e questões políticas, começavam a provocar um forte êxodo rural, contribuindo para o aumento da fome e da miséria nas cidades, especialmente nos grandes centros urbanos como Reims e Paris. A fome também aumentava a população dos pobres e dos trabalhadores informais, que se tornaram o público alvo da ação educativa de La Salle e dos primeiros Irmãos (FIÉVET, 2001).

Alpage (2000) afirma que embora não formassem a maioria da população francesa, os pobres eram abundantes na França no século XVII. Os problemas da época eram agravados pelas intempéries. Invernos muito rigorosos matavam as pessoas de frio, enquanto que fortes secas prejudicavam a produção de alimentos e matavam as pessoas de fome. A maior parte da população da França nesse século era rural: segundo Poutet e Pungier (2001), cerca de 80% dos 20 milhões de habitantes viviam no campo.

Segundo Poutet e Pungier (2001, p. 40):

Para os meninos do povo, o papel social fundamental é ajudar na subsistência da vida da família através de atividade manual, requerendo força. Desde cedo, as meninas ajudarão a mãe, com várias crianças pequenas. A opinião pública, mesmo das camadas da nobreza e burguesia, censura as mulheres com pretensões de estudos.

Para esses meninos, não existiam oportunidades para frequentarem a escola e, na maioria das vezes, nem mesmo fora dela. Considerando a fragmentação da sociedade estamental francesa, os filhos dos trabalhadores, em qualquer categoria, estavam predestinados a seguir vivendo na mesma situação econômica dos pais e, por isso, aprendiam o mínimo necessário para dar prosseguimento a essas atividades. Para eles, a educação escolar não fazia nenhum sentido. O mesmo valia para os filhos das classes abastadas que, em geral, tinham dois destinos: seguir a profissão do pai ou então tornar-se padre. Como em geral a profissão dos mais abastados exigia estudos, então para estes a educação escolar estava garantida.

Embora não tivesse originalmente reconhecido em si mesmo a vocação de educador, La Salle teve contato com o mundo da desigualdade social e educacional antes mesmo de se tornar padre. Contudo, como é narrado em primeira pessoa no opúsculo *Memória dos começos* (LA SALLE, 2012c), era um mundo que não o atraía, e os professores até lhe causavam asco, pois eram, como apresentado por Gauthier (2014) e Hengemüle (2007), pessoas sem educação e que não sabiam viver e conviver nos meios sociais da aristocracia.

O primeiro contato de La Salle com o mundo da educação teve a mediação do professor Adrien Nyel, que solicitou ajuda para a organização e administração de pequenas escolas gratuitas para os meninos mais pobres de Reims. La Salle passou a ajudá-lo na implantação dessas escolas. Anos depois, quando este educador, já idoso e doente, abandonou a direção geral destas escolas, La Salle viu-se diante da necessidade de assumi-las integralmente. Isso lhe permitiu observar mais de perto a realidade dos pobres e desenvolver um projeto educacional que atendesse mais diretamente essas necessidades.

Alpago (2000) afirma que o atendimento gratuito dos filhos dos artesãos e dos pobres foi a forma encontrada por La Salle para ajudar a remediar a situação na qual eles viviam. Ainda que eles não representassem a maioria da população, eram aqueles que estavam mais abandonados, seja pela necessidade que as crianças tinham de trabalhar para ajudar no sustento das famílias, seja pela ausência de projetos políticos que os atendessem ou lhes dessem qualquer perspectiva de futuro; como exemplo, o autor cita a ausência de seguridade social e o alto peso dos impostos que sobrecarregavam artesãos e trabalhadores urbanos (ALPAGO, 2000).

Os pobres dependiam, então, da caridade de particulares ou da Igreja. Foi neste contexto que surgiram as principais congregações religiosas na França, voltadas à questão social. Se, como destaca Gauthier (2014), a preocupação com a função social da educação já existia, essa preocupação se estendia também para outros setores, como a saúde. Fruto da nova compreensão da Igreja Católica, de que a responsabilidade pela salvação estava para além da salvação da alma, leigos, religiosos e sacerdotes, dentre os quais La Salle, se destacaram no movimento fundacional de Institutos religiosos voltados a atender especialmente a camada mais pobre da população.

Experiência de associação para o serviço educativo dos pobres

Dentro da lógica de que a educação dos pobres é necessária para que eles estejam “aptos a um emprego” e sejam “capazes de tudo” (LA SALLE, 2012b [GE 16,2,21], p. 197), um aumento no número de pobres significa também um aumento na demanda por salas de aula. Essa passou a ser a compreensão moderna de educação, especialmente com os projetos republicanos que preveem educação básica para todos, de forma indistinta. No Brasil, a garantia da democratização do acesso à escola só se deu, incrivelmente, a partir de 1996, com a Lei 9394/96, embora este direito já fosse garantido por força de lei muito antes disso.

A necessidade de escolas para os mais pobres era grande em Reims na segunda metade do século XVII, talvez maior do que Nyel e La Salle imaginavam. Em 1679, foi inaugurada na cidade de Reims a primeira escola fundada por Adrien Nyel na paróquia de São Maurício, financiada pelo pároco Nicolás Dorigny. No mesmo ano, a segunda escola iniciou as atividades na paróquia de Saint-Jacques. A terceira escola foi aberta no ano 1680 na paróquia de Saint-Symphorien, todas por mediação de Adrien Nyel, conforme relatado por Hengemüle (2007).

La Salle tinha consciência de qual deveria ser o público-alvo de sua ação educativa: os filhos dos artesãos e dos pobres que, naquele ambiente, tinham poucos direitos sociais. Hengemüle (2007) relata que naquele século acreditava-se piamente que os trabalhadores não deveriam estudar, pois do contrário tomariam consciência de sua realidade de exploração. Esse pensamento era corrente tanto entre os políticos quanto entre a população em geral. Tanto que no Guia das Escolas Cristãs, La Salle (2012b, p. 186-197) diz que uma das tarefas dos professores era convencer os pais de que a educação era necessária.

Bédel (1998) define os pobres dessa época como pessoas sem recursos assegurados, mas que se beneficiavam da assistência da população por meio de ações de caridade, o que os diferenciava dos mendigos e vagabundos. Havia, também, os artesãos, definidos por Bédel (1998) como aqueles que viviam sobretudo nas cidades e exerciam numerosos ofícios. Alguns deles, por vender sua produção (os padeiros, por exemplo), se assemelhavam aos comerciantes.

Já para Fiévet (2001), a gama dos pobres era maior. Ao falar dos filhos dos pobres, La Salle tinha em mente, entre outras, as seguintes situações: crianças cujos pais e mães trabalhavam o dia todo fora e não

tinham tempo para cuidá-los; crianças de famílias que não podiam pagar a escola; filhos de trabalhadores manuais, de artesãos sem qualificação ou prestes a perdê-la; crianças de má reputação das periferias, não aceitas por ninguém, por serem julgadas como miseráveis; crianças saídas do hospital geral (casa de acolhida para crianças abandonadas); crianças que procuravam assistência em períodos de fome.

Fiévet (2001) aponta para o fato de La Salle falar sempre de artesãos e pobres, e as duas categorias aparecerem sempre juntas, mas ao mesmo tempo separadas (filhos dos artesãos e dos pobres) demonstra que os artesãos não eram necessariamente pobres. O autor explica: eles não eram simplesmente operários, mas possuíam independência no que se refere ao trabalho. Os operários não eram qualificados, já os artesãos possuíam reconhecimento pela sua obra. Ambos, porém, trabalhavam em tempo integral para ganhar seu sustento, não tendo condições de educar os próprios filhos. Daí a importância, encontrada por La Salle, de dar-lhes a necessária educação.

Em 1685, quando La Salle assumiu integralmente a direção do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, o projeto educativo já estava em processo de organização. Em um determinado momento, querendo estar mais próximo aos professores, La Salle decidiu reuni-los na sua casa. Depois de um ano, João Batista decidiu abandonar a casa paterna para formar comunidade com os professores em uma residência específica para esse fim. A partir daí os professores passaram a viver em comunidades de, no mínimo, três, sempre junto às escolas, e passaram a ter uma vida em comum, compartilhando dos mesmos espaços e das mesmas atividades, com um regulamento específico.

Esta foi a primeira experiência daquilo que depois se chamou de associação: a formação de uma “comunidade de mestres” (BÉDEL, 1998, p. 40), no qual La Salle e os professores viviam organizados em torno de um ideal comum que era a educação dos pobres. Surgia, assim, a Sociedade das Escolas Cristãs, composta por La Salle e os primeiros educadores, que foi fundamental para garantir a rápida expansão das escolas.

Os professores passaram a se chamar “Irmãos” e a usar um hábito religioso, diferente da túnica usada pelos professores leigos. Um pequeno grupo de diretores, ao final da assembleia anual de 1686, fez o voto religioso de obediência e, em 1694, todos os Irmãos tiveram a possibilidade de fazer os votos de Associação para o serviço educativo dos pobres e de Estabilidade no Instituto, ficando, assim, estruturado o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs.

O próprio La Salle não foi apenas organizador do projeto, mas atuou frequentemente em sala de aula, na maioria das vezes como substituto. Essa experiência foi importante para que ele pudesse conhecer as realidades concretas do cenário escolar e os desafios encontrados pelos primeiros Irmãos.

A novidade da escola a serviço dos pobres

A educação das Escolas Cristãs foi inovadora. Embora o processo de renovação pedagógica não tenha iniciado especificamente com La Salle, mas já houvesse outras iniciativas coordenadas por Vincent de Paul, Démia, Barré, Batencour, entre outros, é possível afirmar que La Salle desenvolveu um método que era funcional e serviu especialmente para atender bem ao público-alvo da proposta pedagógica Lassalista (FIÉVET, 2001).

O projeto educativo da escola lassalista era organizado e consistente. Isso soa como novidade em um período no qual, segundo Gauthier (2014), ainda não se pensava a escola para alfabetização e ensino inicial de forma pedagógica, ou seja, organizada e metódica. É bem verdade que ainda na primeira metade do século

XVII Jacques de Batencour já tinha escrito um tratado sobre as escolas paroquiais (*L'École Paroissiale*), que se aproxima muito do estilo adotado por La Salle e os primeiros Irmãos na elaboração do *Guia das Escolas Cristãs*. Contudo, o projeto de La Salle orientava e respondia às inquietações encontradas no cotidiano da prática escolar nos processos de ensino e aprendizagem.

La Salle foi um homem do seu tempo, que teve a sensibilidade de dar uma resposta criativa a uma necessidade educacional específica. Como um elemento central do seu projeto educativo está o acesso gratuito à educação de qualidade e a defesa da universalidade de acesso. Nisso também ele não foi inédito, pois a ideia já havia sido desenvolvida anteriormente por Comenius (2016). Contudo, a organização teórica e prática da escola tendo um público-alvo específico, mas não restringindo o acesso a um único estamento social, questionou a ordem aristocrática e eclesiástica estabelecidas. Daí a preocupação com o ensino no idioma vernáculo e com o ensino dos valores cristãos e das boas maneiras. A escola passou a ser um lugar que prepara uma pessoa “capaz de tudo” (LA SALLE, 2012b [GE 16,2,21], p. 197).

A organização da escola era levada muito a sério, tanto nos relacionamentos interpessoais como no aprendizado. Uma das máximas de La Salle era o desejo de que a escola fosse bem, como podemos encontrar em duas de suas cartas: “Tenha cuidado para que a escola funcione sempre bem” (LA SALLE, 2012a [C 57,12], p. 159) e “Estou muito feliz por sua escola ir bem e você estar com suficientes crianças. Tenha cuidado de instruí-las bem” (LA SALLE, 2012a [C 58,20], p. 161).

Para La Salle, o processo educativo precisava atender igualmente professores e alunos. Embora estes últimos tivessem participação ativa na vida da escola, os professores também estavam no centro da vida escolar, pois organizavam todo o processo pedagógico, além de acompanharem a vida e o crescimento dos alunos e de serem, igualmente, acompanhados e respeitados na sua individualidade. Assim, uma boa formação dependia principalmente de professores competentes e bem preparados. E a escola estava pensada para atender a essa demanda. Trezzi e Oliveira (2017, p. 7) afirmam que “o compromisso que La Salle quer assumido é o de que a tarefa educativa seja cumprida com êxito e excelência” e que “os professores são guias que têm a missão de proporcionar aos alunos não somente o conhecimento científico, mas também de ensinar a grandeza de ser humano”.

De acordo com Oliveira (2011, p. 81-82), “o professor entende que a profissão de ensinar não é uma busca da própria glória, prestígios, vantagens, mas sim, como ministério” e continua: “a proposta educativa em La Salle está vinculada à ética, à estética e à moral; quando é olhada em sua totalidade”.

Ao despontarem como novidade, as Escolas Cristãs também se posicionaram na sociedade como um elemento agregador. O uso das tecnologias educacionais é parte da identidade da educação pensada a partir da pedagogia de La Salle. Fiévet (2001) destaca que, além das tecnologias, as Escolas Cristãs eram respeitáveis, bem estruturadas e se destacavam por serem espaços de liberdade, por bem ensinarem a língua francesa e por serem coletivas e gratuitas.

O feito chama a atenção por serem as escolas destinadas a camadas pobres da população e, portanto, com menos recursos que as escolas pagas. Dessa forma, La Salle consolidou a ideia de que não deve haver diferença entre as escolas pagas e as gratuitas.

A educação lassalista a serviço dos pobres

Uma das características da pedagogia das Escolas Cristãs era a capacidade de se adaptar às distintas realidades e necessidades sociais, além de também conectar-se às novidades pedagógicas. Sauvage (2001) caracteriza as fontes de La Salle como “eccléticas”. Este foi um dos motivos que fez com que essa pedagogia

sobrevivesse aos séculos e se adaptasse nos diversos continentes, atualizando a compreensão de pobreza e absorvendo o que se produz como novos conhecimentos pedagógicos.

A necessidade de educação aliada à perpetuação da pobreza contribuiu para que as Escolas Cristãs subsistissem aos séculos. Se, por um lado, elas cumpriram seu papel na formação de sujeitos que se dispuseram a enfrentar a realidade na qual se viram inseridos, por outro lado as desigualdades seguiram coexistindo e empurrando mais pessoas para a pobreza. Por isso mesmo, a acolhida dos pobres na escola segue sendo de “grandíssima necessidade” (LA SALLE, 2012d [RC 1,4], p. 18).

Para compreender as pobreza dos nossos dias, é necessário ter em mente que “a medida da pobreza é dada antes de mais nada pelos objetivos que a sociedade determinou para si própria” (SANTOS, 2009, p. 18). Isso significa que não necessariamente as pessoas que eram consideradas pobres para La Salle poderiam ser consideradas pobres hoje, “A única medida é a atual, dada pela situação relativa do indivíduo na sociedade à qual pertence” (SANTOS, 2009, p. 18).

Dados da Unicef⁴⁵ mostram que em 2021 pelo menos um bilhão e cem milhões de crianças sofriam algum tipo de privação no mundo, dez por cento delas por causa da pandemia de Covid-19. Por comparação, é como se a miséria atingisse 1,8 crianças por segundo ao longo dos dois anos de pandemia. Nesse ano, aproximadamente 10% da população mundial vivia em situação de pobreza. No Brasil, o Dieese⁴⁶ - Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Econômicos – aponta que no final de 2020 cerca de 50% da população convivia com algum tipo de insegurança alimentar, enquanto que aproximadamente 25% não tinha alimentos suficientes e cerca de 15% enfrentava a fome. Em 2021, o aumento nesses índices foi de 9%.

Esses elementos mostram que, como afirma Santos (2009), os dados sobre pobreza não são estanques, bem como as suas causas. Já no século XVII francês, período da fundação das Escolas Cristãs por La Salle, o contexto social era bastante frágil, e as situações de pobreza eram muitas. A fundação das Escolas Cristãs coincidiu com um momento importante de crise.

Nas *Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs*, La Salle afirma:

Este Instituto é de grandíssima necessidade, porquanto, sendo os artesãos e os pobres ordinariamente pouco instruídos, e estando ocupados todo o dia em ganhar o sustento próprio e dos filhos, não lhes podem dar, por si mesmos, as instruções de que necessitam e educação adequada e cristã (LA SALLE, 2012d [RC 1,4], p. 18).

Essa “grandíssima necessidade” se atualiza, de alguma forma, na ideia freiriana de que “A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer” (FREIRE, 1977, p. 48). Esta frase pode ecoar a compreensão de La Salle de que “é preciso fazer-lhes ver [os pais] o importante que é, para um artesão, saber ler e escrever, pois, por pouco inteligente que seja, sabendo ler e escrever, é capaz de tudo” (LA SALLE, 2012b [GE 16,2,21], p. 197).

Trezzi (2018) considera a pedagogia lassalista como uma estética da inclusão que se contrapõe à estética da exclusão reinante no século XVII. A exclusão se configura na ideia de que os pobres não precisavam nem deviam estudar (HENGEMÜLE, 2007, p. 21), à qual La Salle se contrapõe dizendo que eles, se não forem à escola, “praticamente nunca serão aptos a emprego nenhum, por não saberem ler ou escrever.” (LA SALLE, 2012b [GE 16,2,21], p. 197).

45 Dados disponíveis em: <<https://news.un.org/pt/story/2021/12/1773092>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

46 Dados disponíveis em: <<https://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2021/boletimconjuntura29.html>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

Atualmente, a noção de pobreza se tornou mais fluida, envolvendo diversas áreas do social que não apenas a econômica. Sen (1992), por exemplo, desenvolve a ideia da “privação de capacidades”. Ele fala sobre a “falta de realização de certos funcionamentos de base e da aquisição das capacidades correspondentes: uma pessoa é pobre se carece da oportunidade de atingir alguns níveis minimamente aceitáveis destes funcionamentos” (SEN, 1992, p. 109). Um conceito mais amplo, mas ao mesmo tempo bem específico, pode ser encontrado em Lavinias (2003, p. 30): “um estado de carência, de privação, que pode colocar em risco a própria condição humana”.

Ambos os conceitos podem ser considerados na perspectiva de necessidades humanas. Ao se considerar a compreensão de Sen (1992), a ideia de pobreza ligada à falta de oportunidades pode ser lida na mesma ótica pela qual La Salle leu o mundo à sua volta no seu tempo. As duas ideias aparecem interligadas; quando afirma que dificilmente um analfabeto estará apto para algum emprego, há um questionamento sobre a sua condição humana.

Pode-se compreender, portanto, que a proposta pedagógica de La Salle se adapta às diversas pobreza e desigualdades atuais. A desigualdade educacional e, mesmo, a privação do direito de estudar⁴⁷, recorrente no Brasil (TREZZI, 2021), e que se intensificou durante a pandemia de Covid-19, tendem a aumentar as situações de pobreza e as desigualdades sociais. Nesse contexto, é oportuno o pensamento de La Salle (2012b) de que é necessário que a criança pobre saiba ler e escrever para que possa estar apta para um emprego. A intuição de La Salle de que a educação é necessária para a superação da pobreza e recuperação da dignidade humana é importante para nossos dias.

Considerações finais

É evidente que as escolas de La Salle nunca foram escolas públicas, no sentido republicano do termo; é também evidente, diz Alpagó (2000) que La Salle e seus Irmãos viam nas escolas gratuitas um serviço público, pois ofereciam à população educação gratuita com o apoio das autoridades.

No contexto atual, as escolas lassalistas, que continuam prestando um serviço público, têm o desafio de trabalhar pela justiça educacional. O senso de desigualdade social, e conseqüente injustiça e privação de direitos, tende a aumentar em períodos de crise. Além da crise provocada pela pandemia, há outras provocadas especialmente por questões econômicas e políticas, com as quais é preciso conviver e contra as quais é preciso lutar.

A pandemia de Covid-19 acelerou o processo de implantação das tecnologias educacionais disponíveis na atualidade, o que facilitou o acesso às aulas por todos os estudantes em idade escolar. Por outro lado, em muitas regiões do Brasil não se considerou a desigualdade de acesso a essas tecnologias (TREZZI, 2021), o que afastou e segue afastando crianças e adolescentes em idade escolar das salas de aula.

A adaptação às inovações educacionais, buscando estudar e compreender as ferramentas tecnológicas e aprofundando nas pedagogias ativas em vista de proporcionar uma educação mais diversificada e inclusiva, se faz necessária, especialmente porque a desigualdade de acesso às tecnologias atinge também os professores. Estes precisaram se reinventar para atender às necessidades do aluno no ensino remoto. Buscando a

47 Não se pode confundir com o direito legal de estudar. Quando se fala aqui em “privação do direito de estudar” se quer mencionar a dificuldade, ou mesmo impossibilidade, que os mais pobres têm de acessar a escola ou nela permanecerem, apesar de o direito subjetivo à educação estar afirmado na Constituição Federal de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente.

criatividade, além de criar, criarem o ambiente na casa que proporcionassem ao aluno uma atenção maior diante da câmara, o aluno e os seus pais e ou responsáveis precisaram aprender como lidar nesse processo de formação, abrindo uma gama de possibilidades e uma adaptação ao ensino a distância.

O arquétipo de aprendizagem presencial, dentro de uma sala de aula, com mesas e as cadeiras ordenadas, não é mais o único meio capaz de prover a educação necessária para o aluno. O modelo remoto veio para ficar e tem se mostrado capaz de contribuir para a formação do estudante tanto quanto o modelo presencial.

Para Freire (1989), a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo. Esse pensamento remete não somente ao aluno, mas também, como na pedagogia de La Salle, aos professores, gestores, coordenadores, pais, ou seja, toda a comunidade escolar. Fazer a leitura do mundo pós-pandemia não será fácil, pois todo o vivenciado, neste período, pode cair na mesmice do esquecimento e tudo voltar ao que era antes. Cabe à escola, com suas lideranças olhar a realidade como novos desafios, e não ficar pensando pequeno, no que já passou e sim olhar a realidade com novas perspectivas e com soluções práticas. Deve-se reaprender a pensar, aprimorar a capacidade de metamorfosear e de reinventar a prática pedagógica, descobrindo soluções viáveis e adequadas para os problemas existentes, levando à capacitação da equipe. Desse modo, todos constroem conhecimentos devido a relações estabelecidas entre os conhecimentos existentes acerca do que está sendo aprendido.

Na história do Instituto dos irmãos das Escolas Cristãs, os lassalistas são chamados a assumir a posição de investigadores, com vistas a contribuir, assim, à continuidade da aprendizagem, provocando a olhar a realidade existente de cada época e impulsionando olhar crítica e reflexivamente, rompendo com a estagnação ou até mesmo redução do processo, porque a educação abre caminhos para novas aprendizagens.

Referências

- ALPAGO, B. **El Instituto al servicio de los pobres**. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2000. Col. Estudios Lasalianos.
- BÉDEL, H. **Orígenes 1651-1726**: Iniciación a la historia del Instituto de los Hermanos de Las Escuelas Cristianas. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 1998.
- COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. 4. ed., São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.
- FIÉVET, M. **Les enfants pauvres à l'école**: La revolution scolaire de Jean-Baptiste de La Salle. Paris: Imago, 2001
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- GAUTHIER, C. O século XVII e o nascimento da Pedagogia. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 101-127.
- HENGEMÜLE, E. **Educação lassalista**: que educação? Canoas: Salles, 2007.
- LA SALLE, J. B. **Cartas**. Canoas: Unilasalle, 2012a. Coleção Obras Completas de São João Batista de La Salle – vol I.
- LA SALLE, J. B. **Guia das Escolas Cristãs**. Canoas: Unilasalle, 2012b. Coleção Obras Completas de São João Batista de La Salle – vol III.

- LA SALLE, J. B. **Memória dos Começos**. Canoas: Unilasalle, 2012c. Coleção Obras Completas de São João Batista de La Salle – vol I.
- LA SALLE, J. B. **Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs**. Canoas: Unilasalle, 2012d. Coleção Obras Completas de São João Batista de La Salle – vol II-A.
- LAVINAS, L. Pobreza e Exclusão: Traduções Regionais de duas Categorias Práticas. **Revista Econômica**. Niterói: UFF, v. 4, n. 1, p. 25-59, 2003.
- OLIVEIRA, M. R. B. Educação Estética e Fotografia na Formação de Professores em nível do ensino médio: a relevância das contribuições de Adorno e Freire. **Dissertação** (Mestrado em Educação). São Paulo, SP, Universidade Cidade São Paulo, 2011.
- POUTET, Y.; PUNGIER, J. **La Salle e os desafios de seu tempo**. Tradução: Henrique Justo. Canoas: La Salle, 2001.
- SANTOS, M. **A pobreza urbana**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- SAUVAGE, M. **Juan Bautista de La Salle y la fundación de su Instituto**. Roma, Itália: Maison Jean-Baptiste de La Salle, 2001. Col. *Cahier Lassalien*, n. 55.
- SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- TREZZI, C. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**, São Paulo, n. 37, p. 1-14, e18268, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18268/8843>>. Acesso em: 02 fev. 2022.
- TREZZI, C. Da experiência estética à estética da inclusão na pedagogia de La Salle: um referencial teórico para analisar a crise da educação brasileira. 212f. **Tese** (Doutorado em Educação). Canoas: Universidade La Salle, 2018. Disponível em: <<https://dspace.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1188/1/ctrezzi.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- TREZZI, C.; OLIVEIRA, M. R. B. O Guia das Escolas Cristãs na Perspectiva do Cuidado. *In: 2º Congresso Educativo Lasallista Latinoamericano*. León – Guanajuato, México, 2017. v. Único. p. 277-285. Disponível em: <<http://cell.delasalle.edu.mx/ponencias/MemoriasCELL2017.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA: UM OLHAR SOBRE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR LASSALISTAS BRASILEIRAS

Jardelino Menegat
Dirleia Fanfa Sarmento

Introdução

As reflexões sobre a Responsabilidade Social (RS) das organizações remontam à década de 50, nos Estados Unidos e na Europa, quando começam a se evidenciar os efeitos socioambientais do liberalismo econômico. Desde então, foram surgindo conceitos como Responsabilidade Social Empresarial, Responsabilidade Social e Ambiental, Responsabilidade Social Corporativa (ASHLEY, 2003; BARBIERI; CAZAZEIRA, 2009; CALLADO; FENSTERSEIFER, 2009; DAHER, 2006; ESTIGARA, PEREIRA; LEWIS, 2009; KNOWLES, 2012; MARTINS, 2008; REETZ; TOTOLA, 2006; TENÓRIO, *et al.*, 2006; VALLAEYS, 2006).

Tais conceitos possuem em comum a ideia de que as atividades organizacionais “influenciam ou têm impacto sobre diversos agentes sociais, comunidade e sociedade” (TENÓRIO, *et al.*, 2006, p. 20). Portanto, é “necessária a incorporação de objetivos sociais no plano de negócios, como forma de integrar as companhias à sociedade” (TENÓRIO, *et al.*, 2006, p. 20). No entender de Daher (2006, p. 94):

O conceito de Responsabilidade Social empresarial vincula-se ao reconhecimento de que as tomadas de decisão e os resultados obtidos com suas atividades atingem um universo de agentes sociais muito mais vasto do que o expresso por sócios e acionistas, porquanto muitas das decisões e atividades dos negócios trazem consequências para a comunidade, para o meio ambiente e outros interesses da sociedade. O pressuposto básico da responsabilidade social é o de que qualquer relação que a empresa mantenha com qualquer grupo terá essa dinâmica, como no caso ambiental, social, político, econômico e legal.

Assim, de forma ampla, o conceito de Responsabilidade Social diz respeito às ações, posturas e comportamentos adotados por determinada organização, tendo por finalidade minimizar os impactos que o seu negócio pode causar para a sociedade, visando ao bem-estar da coletividade e ao desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, conforme afirma Reetz y Tottola (2006, p. 22):

Ser socialmente responsável não está restrito ao cumprimento de todas as obrigações legais – implica ir mais além promovendo investimentos em capital humano, no ambiente e nas relações com outras partes interessadas e comunidades locais ultrapassando a esfera da própria empresa, envolvendo, além dos trabalhadores e acionistas, outras partes interessadas.

Diante destas considerações acerca da Responsabilidade Social nas organizações, o texto em tela tem como foco a Responsabilidade Social nas Instituições de Ensino Superior (ou Responsabilidade Social Universitária).

Enquanto organizações, as Instituições de Ensino Superior (IES) também passaram a contemplar na sua agenda o compromisso com a Responsabilidade Social da Educação Superior (RSES) ou a Responsabilidade Social Universitária (RSU) a partir de pressões externas no âmbito internacional, por meio das formulações das grandes agências multilaterais (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011), bem como de organizações supranacionais e nacionais, envolvendo em algumas realidades aspectos normativos dentro das legislações

regulatórias da educação superior (MARTÍ-NOGUERA; CALDERÓN; FERNANDEZ-GODENZI, 2018).

Com isso, as discussões a respeito da RS nas IES (a exemplo daquelas no campo empresarial), numa visão sistêmica, ultrapassam os modos de relação com a sociedade e se voltam para as questões dos processos e práticas de gestão, relação com os colaboradores, a organização curricular e a formação discente, entre outras. Conforme assevera Daher (2006, p. 22)

[...]entende que a organização, independentemente do segmento em que atue e do porte ostentado, para sua sobrevivência nos dias atuais, deve ponderar a aplicação dos conceitos de ética, transparência e responsabilidade social, o que exige a implementação de políticas e práticas que contribuam para se alcançar sucesso econômico a longo prazo, em função de seu relacionamento com todas as partes interessadas, no agir permeado pela intenção.

Ao analisar o exposto, é possível constatar um acento nas questões atinentes à formação para a cidadania e à intervenção social com vistas à solução de problemas que afetam a coletividade, buscando superar uma visão meramente assistencialista em termos de projetos sociais. Para tanto, segundo Vallayes (2006, p. 39):

A Responsabilidade Social Universitária exige, a partir de uma visão holística, a articulação dos diversos setores da instituição, em um projeto de promoção social de princípios éticos e de desenvolvimento social equitativo e sustentável, com vistas à produção e transmissão de saberes responsável e à formação de profissionais cidadãos igualmente responsáveis.

Jimenez de La Rara, *et al.* (2006, p. 63), destacam que a Responsabilidade Social Universitária é a

[...] capacidade que possui a universidade de difundir e colocar em prática um conjunto de princípios e valores, gerais e específicos, por meio de quatro processos considerados chaves: gestão, docência, pesquisa e extensão universitária, respondendo socialmente desta forma perante a própria comunidade universitária e o país onde está inserida.

A identidade e a cultura institucional interferem na missão e na visão institucional. Murad (2008) explica que o termo “misión” tem origem nas Instituições Religiosas, cuja compreensão e profundidade diferem do seu emprego em outras tipologias organizacionais, tais como as empresas. Segundo o autor:

No âmbito religioso, missão é muito mais do que o objetivo da organização e o que ela pretende oferecer aos seus destinatários ou clientes. Uma instituição religiosa nasceu com uma finalidade espiritual, embora quase sempre estivesse associada a uma necessidade humana tangível (como a educação, a saúde ou a hospitalidade). Daí que sua missão, o que define sua razão de ser e atuar na sociedade, não inclui, necessariamente, uma relação comercial ou de prestação de serviços com retorno de capital investido. Raramente um líder religioso ou de um movimento social transformador compreende sua ‘missão de vida’ como gerir determinada organização ou negócio. A questão do negócio torna-se necessária no momento em que a organização cresce, tem de entrar no mercado para garantir sobrevivência de seus membros e a continuidade histórica de determinado ideal (MURAD, 2008, p. 76-77).

Nas instituições educativas, também os valores e a transparência nas ações desenvolvidas são fundamentais para a credibilidade institucional, tanto no que se refere a relações com o seu público interno quanto com o externo. Para Tamayo (2005, p. 176), “os valores organizacionais constituem formas culturais socialmente aceitas para expressar as necessidades e interesses da organização enquanto grupo e enquanto instituição”. Continua o autor:

Os valores pessoais expressam metas da pessoa, os valores organizacionais referem-se a metas da organização. Tanto os valores organizacionais quanto os pessoais são princípios que orientam e guiam a vida de pessoas e grupos. No caso da organização eles orientam a vida organizacional, o comportamento de gestores e empregados, sustentam as atitudes, motivam para a obtenção

de metas e objetivos, determinam as formas de julgar e avaliar comportamentos e eventos organizacionais, influenciam o clima da organização e a tomada de decisões organizacionais. O conhecimento dos valores de uma organização, portanto, permite prever o funcionamento da mesma e o comportamento organizacional dos seus membros (TAMAYO, 2005, p. 167-168).

Tendo presente o exposto, a complexidade do fazer educativo no Ensino Superior é evidente, pois muito mais que formar um profissional, a preocupação deve ser a formação da pessoa em sua totalidade, com um conjunto de valores que orientem um modo de viver pautado por uma conduta ética, considerando e priorizando a dignidade da vida sob todas as suas formas.

Feitas tais considerações, o texto tem como foco reflexivo a Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior Lassalistas Brasileiras, fazendo um recorte em dados oriundos do estudo realizado por Menegat (2017). Em termos de estrutura, inicialmente se introduz a temática a ser abordada. Na sequência, contextualiza-se o estudo em termos metodológicos. A seguir, são partilhadas algumas reflexões sobre a Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior Lassalistas Brasileiras. Por fim, apresentam-se algumas considerações finais e as referências utilizadas.

Abordagem metodológica

As reflexões ora apresentadas são um recorte de um Estudo de Caso Múltiplos, realizado por Menegat (2017). A questão norteadora foi ‘Quais são os princípios que fundamentam a Responsabilidade Social nas Instituições de Ensino Superior Lassalistas Brasileiras?’ Para Yin (2010, p. 24), “o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, políticos e relacionados”. Dessa forma, “o ‘caso’ também pode ser algum evento ou entidade [...] os estudos de caso têm sido realizados sobre decisões, programas, processo de implementação e mudança organizacional (Idem, p. 51, grifo do autor). Ainda, segundo esse autor, a pesquisa tipo estudo de caso

- enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado,
- baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado,
- beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001, p. 32-33).

As unidades de análise foram as cinco Instituições de Ensino Superior de cunho confessional e comunitárias, situadas no Brasil, mantidas pela Rede La Salle, do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, mundialmente conhecidos como Irmãos Lassalistas. Participaram do estudo sessenta e seis gestores que atuam em algumas destas Instituições.

A fundamentação teórica fundamentou-se nos pressupostos de autores que aprofundam a temática da Responsabilidade Social, estabelecendo-se um diálogo com autores que discutem questões atinentes às Instituições de Ensino Superior, especialmente no que se refere à tríplice missão universitária: o ensino, a pesquisa e a extensão.

A responsabilidade social nas Instituições de Ensino Superior Lassalistas

As Instituições de Ensino Superior (IES) também são organizações e, como tal, têm papel fundamental perante a sociedade: o de formar e educar as pessoas. Para os Lassalistas, a concepção de educação está

em consonância com a de formação, pois ela “[...] quer ser mais do que cultivo da inteligência, mais que ajustamentos sociais. Quer ser uma formação humana e cristã de qualidade, a partir do fundamento e referencial de todo empreendimento humano e cristão: Jesus Cristo” (PROVÍNCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2014, p.17). Restrepo (2010, p. 20) reafirma o papel formador das IES:

[...] la universidad es, primordialmente, formadora de personas y generadora de conocimiento más que productora de bienes o proveedora de servicios. Desde tal virtud, el mundo de hoy nos exige no solamente formar buenos profesionales, si por ello hemos de entender que sean competentes y éticamente responsables. Implica, además, que sean sensibles a los problemas sociales, respetuosos de la dignidad humana, defensores de la justicia y la equidad, comprometidos con el medio ambiente, creativos en la búsqueda de soluciones a la complejidad del presente, y partícipes de los procesos políticos y democráticos de sus países y comunidades. Esto nos vincula a la dinámica social, es decir, nos hace “pertinentes”. Y sin embargo, más que pertinente – si por ello hemos de entender el alineamiento con lo políticamente correcto y con la satisfacción de las expectativas que los gobiernos o la mayor parte de los grupos sociales tienen frente a la universidad –, quizás se podría decir que gran parte de la pertinencia de la universidad es, precisamente, ser impertinente. No de otra manera podría ser parte de la conciencia moral de un país ni podría ser el lugar donde la crítica, la propuesta, el examen de lo comúnmente aceptado, el pensamiento novedoso, la alternativa pueda tener lugar. La universidad, por lo tanto, es también – al menos en la mayoría de ellas – el lugar de los jóvenes y de los académicos, del diálogo posible de las nuevas generaciones que buscan el conocimiento y de los profesores e investigadores que se ocupan de él, no como dispensadores sino como generadores, no como los que enseñan sino como quienes crean las condiciones para que aprender sea posible.

Conforme o exposto, o papel e a finalidade das IES são a educação e a formação humana em sua integralidade, contribuindo para a preparação do profissional que atuará no mundo do trabalho. De acordo com Pegoraro (2015, p.18):

Ao defender que uma das tarefas da universidade é formar cidadãos responsáveis, conscientes da realidade social, estamos dizendo que a universidade é responsável sobre a educação dessas pessoas. Se a universidade não se avalia, não discute as questões sociais, não questiona sobre a função social do conhecimento, sobre as condições sociais das pessoas que a constituem, não discute e organiza processos internos, democraticamente, acaba desempenhando aquilo que o mercado determina.

Nessa mesma linha reflexiva, para Martínez Posada y Neira Sánchez (2015, p. 41-42):

[...] es menester de la universidad la creación de una conciencia de comunidad en la que se propicie el desarrollo humano como proyección de la educación construida en aula universitaria, dada desde el reconocimiento e identificación de las personas miembros de la comunidad a través del encuentro edificante con el otro, superando el trato despersonalizado, el legalismo que desconocen los hechos de la cotidianidad y tantos otros elementos que despersonalizan y que desafortunadamente se han vuelto cotidianos, que deben desaparecer en función de una toma de conciencia del valor personal. De igual manera, la identificación de los individuos con la comunidad institucional es factor determinante para el progreso universitario. Así pues, el bienestar de todos los miembros de la comunidad, entendiendo bienestar como las condiciones que se ordenan a un desarrollo de todos los ámbitos de la persona, acompañado de una sana conciencia de alteridad como responsabilidad común, se constituye en la base para hacer de la comunidad una auténtica comunidad educativa.

Continuam explicando os autores supracitados:

Si algo distingue la obra de La Salle es el clima de fraternidad y el sentido de comunidad desde el cual se aborda la experiencia educativa, posibilitando ambientes de aprendizaje en los que además de la construcción de conocimiento y el favorecimiento de la constitución de la individualidad se

potencia el sentido de colectividad que fundamenta valores para nuestra sociedad como la tolerancia, el respecto por el otro, la capacidad de concentración de la universidad como comunidad educativa se ha vuelto corriente en el ámbito de la vida universitaria en general; pero la constatación de la realidad nos muestra cuán lejos están las instituciones de constituirse en esas verdaderas comunidades (MARTÍNEZ POSADA; NEIRA SÁNCHEZ, 2015, p. 40-41).

Neste entendimento, Martínez Posada y Neira Sánchez (2015, p. 43) destacam a necessidade

[...] que la universidad se constituya en una comunidad académica en la que la comunicación interpersonal y la capacitación del sentido mismo del quehacer universitario posibiliten la construcción de un aprendizaje y un conocimiento significativo; que trascienda el academicismo, que supere el deseo de autosatisfacción y auto entendimiento y que sitúe los saberes en pos de la transformación cultural, económica, política y ambiental de los sujetos y sus comunidades.

Ao direcionar o olhar para as IES Lassalistas, é importante destacar que do conjunto de 72 Instituições de Ensino Superior Lassalistas que fazem parte do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, a Província La Salle Brasil-Chile possui quatro IES situadas no Brasil (Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Amazonas e Rio de Janeiro). A Educação Superior Lassalista foi incentivada desde o centro do Instituto, em sua instância máxima, que é o Capítulo Geral, particularmente por meio do 45º Capítulo Geral, realizado em Roma, em 2014. (INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2014). O documento enfatiza que:

[...] a educação superior tem uma função importante a desempenhar no Instituto, na sociedade e na Igreja. [...] as universidades são espaços que permitem a pesquisa, que contribui no desenvolvimento do pensamento científico e no das ferramentas para melhorar as condições da vida dos homens e das mulheres de hoje. [...] as universidades são espaços onde se pode incrementar o diálogo entre a fé e a cultura. Esse é um aspecto importante da evangelização, [...] as universidades oferecem oportunidades para pesquisas na área da pedagogia, para que possam promover a missão lassalista e a promoção da educação em geral. [...] as universidades oferecem espaços onde Irmãos e Leigos podem adquirir a formação profissional, que garante a sustentabilidade e o desenvolvimento do Instituto, da sociedade e da Igreja (IRMÃO DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2014, p. 26-27).

Assim, mediante os princípios e o ideário educativo que rege a ação dos Irmãos das Escolas Cristãs, as IES Lassalistas são chamadas a terem como eixo condutor de suas ações uma gestão solidária que articule e consolide a Responsabilidade Social à tríplice missão universitária do ensino, da pesquisa e da extensão. Essa tríplice missão está prevista no artigo 207 da Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1998), onde consta que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão”.

Juliatto (2009, p. 28), ao refletir sobre o papel do ensino, da pesquisa e da extensão nas IES, afirma que:

A Universidade Católica, em razão de sua identidade confessional, traduz nas atividades de ensino, pesquisa e extensão o seu modo peculiar de anunciar a mensagem cristã. Evangelizar significa, ao mesmo tempo, testemunhar e anunciar o Evangelho, isto é, viver e proclamar as exigências da mensagem cristã. Jesus ordenou a seus discípulos que fossem pelo mundo afora, pregando o Evangelho, anunciando a todos os povos, raças e culturas a sua mensagem de amor ao próximo. A ordem de Jesus – “Ide e evangelizai a toda criatura” – não tem apenas uma conotação geográfica e cultural que engloba todas as regiões e raças do mundo, mas também uma referência a todas as classes e ambientes sociais, incluindo o mundo dos intelectuais e o ambiente universitário.

Com o objetivo de identificar os princípios da Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior Lassalistas Brasileiras, Menegat (2017) realizou estudo tendo como referência as concepções de gestores que atuam em algumas dessas IES (Reitor, Diretor, Pró-Reitor Acadêmico, Pró-Reitor de

Desenvolvimento, Diretor Administrativo, Diretor Acadêmico, Coordenador de Pós-graduação *lato sensu*, Coordenador de Extensão, Coordenador de Curso de Graduação, Coordenador Adjunto de Curso de Graduação, Coordenador de Núcleo Acadêmico, Coordenador de Bolsas Sociais e Procuradora Institucional).

Quanto às evidências de que as Instituições de Ensino agem com Responsabilidade Social, Menegat (2017) destaca que os gestores citam os projetos interdisciplinares envolvendo a comunidade; os programas, projetos e ações focados na ação junto às pessoas em situação de vulnerabilidade social; os programas, projetos e ações focados na conscientização da necessidade de preservar o meio ambiente; a Pastoral Universitária e os programas de bolsas de estudos que beneficiam o acesso a estudantes em situação de vulnerabilidade e risco social.

Com relação aos princípios de responsabilidade social, Menegat (2017) identificou, a partir das concepções dos gestores participantes do estudo: a) postura ética e transparência nas ações; b) educação de qualidade e formação integral; c) ambiente institucional de acolhimento, cuidado e valorização dos atores da ação educativa; d) compromisso com a vida e a preservação do planeta; e) fortalecimento do protagonismo pessoal e coletivo.

As concepções dos gestores das IES Lassalistas sobre a Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior Lassalistas Brasileiras podem ser resumidas nas seguintes ideias: interação com a comunidade, comprometimento e corresponsabilidade na melhoria do entorno, com atenção especial às questões ambientais; a postura ética nos modos de atuação da IES; e a oferta de educação e formação humana contemplando as dimensões pessoal e profissional (MENEGAT, 2017).

Como é possível observar, a Responsabilidade Social das IES Lassalistas, na ótica dos gestores investigados, está relacionada à postura dessas instituições em termos de relação e compromisso, tanto com a comunidade local onde se encontram inseridas quanto com o desenvolvimento regional, nacional e internacional. Dito de outra forma, compreende-se que as IES Lassalistas têm a missão de formar pessoas que contribuam para a construção de uma sociedade e mundo melhores para todos. Conforme assevera Pegoraro (2015, p. 28):

Os acadêmicos formados na universidade podem representar um papel significativo na construção de projetos sociais, sendo isso o resultado da contribuição da universidade para a sociedade. Essa formação pode representar algo muito maior do que a mera aquisição de conhecimentos e habilidades que preparam para o exercício de alguma profissão. Também pode preocupar-se em desenvolver uma consciência clara dos principais problemas enfrentados pela humanidade na atualidade e que afetam o discurso de nossa história, produzindo, nas comunidades, tragédias que chegam ao limite do irreversível. Um aspecto importante, com relação aos diplomados pelas universidades, está em eles trabalharem no sentido da melhoria das nossas condições humanas em sociedade, traduzindo para a realidade social, por causa do trabalho dos mestres educadores, além da qualidade profissional, compromissos com a ética, com a cultura, com a estética e, enfim, com a cidadania.

Neste sentido, o desafio que se coloca às IES Lassalistas é de cada vez mais proporcionar, por meio do projeto pedagógico de cada curso, espaços e tempos para que os acadêmicos, desde o início de seu itinerário formativo, possam experienciar e se comprometer com projetos relacionados à causa do bem-estar comum, buscando propor, por meio da sua área de formação, estratégias que possam contribuir para a resolução de problemas.

Considerações finais

A Responsabilidade Social das organizações é uma temática cada vez mais recorrente em vários dispositivos legais, acentuando-se o compromisso de todos com a sustentabilidade global. O papel e a finalidade das Instituições de Ensino Superior (IES) são a educação e a formação humana na sua integralidade, contribuindo para a preparação do profissional que atuará no mundo do trabalho.

A Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior Lassalistas brasileiras indica que toda a caminhada realizada pelos Lassalistas no Brasil e os desafios e perspectivas que ainda se colocam para que se mantenham fiéis à sua Missão e Identidade se concretizam por meio da efetivação do seu Ideário Educativo no cotidiano das Comunidades por eles mantidas.

A Responsabilidade Social das IES Lassalistas é enfatizada pelo conjunto dos gestores no estudo realizado por Menegat (2017). Isso reafirma o que está no cerne dos Lassalistas, e no caso das Instituições de Ensino Superior, o seu *modus operandi* vai além do cumprimento dos dispositivos legais que preconizam a tríplice missão universitária: Ensino, Pesquisa e Extensão, pois a Responsabilidade Social é um dos pilares da missão universitária lassalista.

Referências

- ASHLEY, P. A. Ética e responsabilidade social nos negócios. São Paulo: Saraiva, 2003.
- BARBIERI, J. C.; CAJAZEIRA, J. E. R. **Responsabilidade social empresarial e empresa sustentável: da teoria à prática.** São Paulo: Saraiva, 2009.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 4 out. 2014.
- CALLADO, A. L. C.; FENSTERSEIFER, J. E. Indicadores de sustentabilidade. In: ALBUQUERQUE, J. de L. **Gestão ambiental e responsabilidade social: conceitos, ferramentas e aplicações.** São Paulo: Atlas, 2009, p. 213-229.
- CALDERÓN, A. I., PEDRO, R. F.; VARGAS, M. C. Responsabilidade social da Educação Superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 15, n. 39, p. 1185-1198, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/icse/a/BM36SLyvDZjKsQMSxDYLZVm/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- DAHER, W. M. **Responsabilidade Social Corporativa: geração de valor reputacional nas organizações internacionalizadas.** São Paulo: Saint Paul Editora, 2006.
- ESTIGARA, A.; PEREIRA, R.; LEWIS, S. A. L. B. **Responsabilidade Social e Incentivos Fiscais.** São Paulo: Atlas, 2009.
- INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **45º Capítulo Geral: Esta obra de Deus é também nossa obra.** Roma: Conselho Geral, 2014.
- JIMÉNEZ DE LA JARA, M.; *Et al.* Responsabilidade universitária: uma experiência inovadora na América Latina. **Estudos**, Brasília, ano 24, n. 36, p. 57-73, 2006.
- JULIATTO, C. I. Pastoral Universitária: a Universidade Católica a serviço da evangelização. **Rev. Pistis & Praxis: Teologia Pastoral**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 27-52, jan./jun, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/10724>>. Acesso em: 26 ago. 2022.

- KNOWLES, R. N. Liderança auto-organizada - transparência e confiança. *In: JONKER, JAN; WITTE, M. (Orgs.). Modelos de gestão para a Responsabilidade Social Corporativa*. Curitiba: InterSaberes, v. 2, p. 47-54, 2012.
- MARTÍ-NOGUERA J. J.; CALDERÓN, A. I.; FERNANDEZ-GODENZI, A. La responsabilidad social universitaria en Iberoamérica: análisis de las legislaciones de Brasil, España y Perú. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Ciudad de México, v. 9, n. 24, p. 107-124, fev. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722018000100107&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- MARTÍNEZ POSADA, J. E.; NEIRA SÁNCHEZ, F. O. La educación superior y el lasallismo. *In: NEIRA SANCHEZ, O.; RIVERA VENEGAS, J. C. La educación superior en perspectiva lasallista*. Bogotá: Universidad De La Salle, 2015, p. 33-46.
- MARTINS, J. P. S. **Responsabilidade Social Corporativa**: como a postura responsável compartilhada pode gerar valor. Campinas: Komedi: 95, 2008.
- MENEGAT, J. Principios de la Responsabilidad Social en las Instituciones de Enseñanza Superior Lasallistas Brasileñas. 339 f. *Tese* (Doutorado em Administração de Empresas). Universidad de La Empresa, Montevideo, Uruguay, 2017.
- MURAD, A. **Gestão e Espiritualidade**. São Paulo: Paulinas, 2008.
- PEGORARO, L. Fenomenologia Universitária: autoavaliação institucional como diretriz social, o modelo da UNIARP. *In: BAADE, J. H.; Et al (Orgs.). Universidade e Responsabilidade Social: Inovações Pedagógicas e Tecnológicas na Educação*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 11-30.
- PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, 2014.
- REETZ, L.; TOTTOLA, E. de C. **Responsabilidade Social**: impossível ficar de fora. São Paulo: LivroPronto, 2006.
- REGIÃO LATINO-AMERICANA LASSALISTA (RELAL). **PERLA**: Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano. Bogotá, Colômbia: RELAL, 2011.
- RESTREPO, C. G. La responsabilidad social de la universidad lasallista: elementos para la reflexión y el debate. *Revista de La Universidad De La Salle*, n. 51, p.15-53. jan. 2010. Disponível em: <<https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2010/iss51/1/>>. Acesso em: 29 ago. 2022.
- TAMAYO, Á. Impacto dos valores pessoais e organizacionais sobre o comprometimento organizacional. *In: TAMAYO, Á.; PORTO, J. B. Valores e comportamento nas organizações*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 160-186.
- TENÓRIO, F. G.; *Et al.* **Responsabilidade social empresarial**: teoria e prática. 2.ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- VALLAEYS, F. Que significa responsabilidade social universitária? *Estudos*: Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Brasília, v. 24, n. 36, p. 35-55, jun. 2006.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

PARTE 3:
GESTÃO EDUCACIONAL: REFLEXÕES E PRÁTICAS

LA SALLE: INSPIRANDO UMA GESTÃO EDUCACIONAL DE EXCELÊNCIA

*Liliane Kolling**Priscilla Rosa**Hildegard Susana Jung***Introdução**

Um dos grandes desafios da sociedade, na atualidade, é reinventar a educação e estar à frente de uma instituição é tarefa que envolve muito aprendizado e determinação. O gestor escolar, ao colocar-se perante a sua comunidade educativa, demonstra responsabilidades diante dos seus educandos, educadores e colaboradores. O gestor educacional, ao ter o conhecimento geral de sua instituição, leva em consideração diferentes fatores importantes para uma educação de qualidade, permitindo que a equipe possa ser e sentir-se protagonista da construção da escola. Vivenciar a experiência de um gestor educacional nos leva a refletir sobre a educação Lassalista baseada em seu fundador João Batista de La Salle, que traz considerações cabíveis ao ensino de forma firme e acolhedora. Esse mesmo fundador incentivou os estudantes mais vulneráveis a receberem um estudo digno, oportunizando o aprendizado, a troca de experiências e o afeto. Através do ensino transmitido aos irmãos, foi dada continuidade à sua obra de atender crianças e jovens carentes.

As escolas Lassalistas vêm, ao longo dos tempos, se aperfeiçoando, mas nunca esquecendo o principal objetivo de seu fundador: o de oportunizar educação de qualidade aos mais necessitados. Nas obras assistenciais, os desafios são diários e, com tantas carências e dificuldades, a escola precisa estar preparada para receber estudantes que, em grande parte, comparecem às aulas para garantir o alimento do dia. Como podemos exigir sucesso na aprendizagem se o único espaço educativo e facilitador de novas aprendizagens é a comunidade educativa? Como podemos buscar a execução de um tema ou um trabalho de casa se o estudante não tem um local apropriado para fazê-lo? Nós, como gestores, inspirados em La Salle, precisamos projetar uma escola acolhedora, que pensa no estudante de forma integral, o que ultrapassa as paredes da sala de aula. Na Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 29), “a Comunidade Educativa Lassalista é espaço de convivência, de ensino e de aprendizagem e de vivência da fé, da fraternidade e do serviço”. Pensar em atividades que desenvolvam as relações interpessoais, o pensamento crítico, a empatia e os valores vai muito além de um caderno cheio. A escrita também é importante, mas precisamos oportunizar vivências para que as crianças e jovens consigam interagir e refletir sobre o seu próprio aprendizado, colocando-o em prática no seu cotidiano. Para que isso aconteça, reconhecemos a importância de uma gestão democrática e aberta a novas propostas educacionais.

Dito isso, o objetivo deste texto consiste em refletir sobre o perfil do gestor educacional de excelência, identificando competências baseadas nos ensinamentos e obras de La Salle. A metodologia de trabalho deu-se através de estudos bibliográficos, aperfeiçoando a leitura e os conhecimentos sobre a vida de La Salle. Neste sentido, Gil (2007, p. 3) registra que:

A pesquisa é desenvolvida mediante concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica. A pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

De acordo com Gil (2007, p. 26), “a pesquisa básica reúne estudos que tem como propósito preencher uma lacuna no conhecimento”. Por esse motivo, nós como pesquisadoras nos sentimos motivadas a adentrar a história de La Salle, considerando-o como incentivador e guia para a melhor execução da missão dos gestores escolares na contemporaneidade.

Desenvolvimento

É importante ressaltar que nos últimos anos percebemos que é através da educação que poderemos melhorar a qualidade de vida, oportunizando aos estudantes a oportunidade de serem agentes transformadores de uma sociedade economicamente e socialmente mais igualitária. Conforme Emediato (1978, p. 208):

A educação é considerada um poderoso instrumento para um rápido crescimento econômico e para a mobilidade individual. Como fonte de produtividade, implica a pretensão de que os indivíduos podem beneficiar-se a si próprios mostrando-se capazes de tirar vantagem da dinâmica da sociedade industrial. Segundo Blaug, os aumentos da produtividade do trabalho exprimem-se como aumentos dos salários e, conseqüentemente, da mobilidade econômica. De acordo com esta concepção, mais educação leva a mais produtividade e a uma melhor posição social.

Mesmo constando nas nossas leis e sabendo que a educação é um direito defendido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) e na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), muitos lugares ainda têm uma educação frágil e indisponível a todas as classes sociais. O art. 205, da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), determina: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Na Rede La Salle, o compromisso com a educação acontece há mais de 300 anos. Podemos dizer que La Salle foi um gestor cujo objetivo em benefício da missão acontece até os dias de hoje. Conforme a Proposta Educativa Lassalista, “[...] entendemos a Rede La Salle como um conjunto intencional de instituições e de pessoas que se associam com objetivos e interesses comuns, compartilhando recursos, ideias, competências e habilidades, projetos e planos em prol da missão educativa” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 29).

Nas Comunidades Educativas o diálogo torna-se fundamental junto à Direção da Rede La Salle para assegurar que a Proposta Educativa Lassalista aconteça, garantindo que os processos de ensino e de aprendizagem sejam eficientes. O diálogo torna-se importante tanto com os estudantes como também nas equipes de trabalho, pois o mesmo traz segurança e resolução de conflitos. Menegat (2021, p. 76) nos diz que:

A educação precisa cumprir o seu papel formativo e de acolhimento. A sociedade atual, marcada por constantes conflitos de relacionamento, demanda por mais participação, protagonismo e comunicação. Educar para o diálogo pressupõe paciência e tolerância. Lidar com os conflitos que aparecem constantemente no meio familiar, escolar e universitário é um desafio, mas neste tempo eles são também um convite ao exercício do diálogo.

O site Agência Brasil⁴⁸ (2016) já nos faz refletir que, em nosso país, temos muitas realidades precárias e sem condições de promover uma educação de qualidade para todos os estudantes. O acesso à educação precisa ser prioridade para pensarmos em mudanças de cultura e de relacionamentos sociais de uma população carente de oportunidades. Para que essas carências sejam supridas de forma que o estudante seja

48 Fonte: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/ apenas-45-das-escolas-tem-infraestrutura-completa- prevista-em-lei-diz#:~: text=%22Na%20realidade%20brasileira%2C%20infraestrutura%20est%C3%A1, escolas%20menos%20 preparadas%22%2C%20diz>>.

o protagonista de seu aprendizado e de sua vida, é necessário um apoio pedagógico a este educando. O apoio trará vínculos pedagógicos importantes para a formação do sujeito como um todo. O gestor educacional tem papel fundamental na formação deste apoio para que a fala entre toda a equipe escolar seja a mesma, visando sempre ao melhor para os estudantes. Essa corrente deverá estar apta a atender às diversas necessidades que os mesmos trazem para dentro da escola, pois, muitas vezes, é necessária uma orientação a eles e a suas famílias sobre questões pessoais ou de importância fora do ambiente escolar.

Muitos educandos necessitam de apoio profissional fora da escola, como reforço escolar, fonoaudiologia, nutricionista e psicologia, e demais áreas que ajudam o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Para Moreira (2011, p. 52), a educação escolar pode contribuir para a transformação social:

A aquisição do conhecimento sistematizado pelas massas pode consistir numa ameaça à ordem estabelecida. Não é por acaso, adverte o autor, que as classes dominantes têm negado o saber sistematizado às camadas populares, como forma de perpetuar sua condição e privilégios. Outro ponto interessante dessa análise é que isto não se refere apenas ao fato de se negar ao povo o acesso à escola, mas também pela desvalorização e secundarização desta, isto é, pelo ato de alienar a escola daquilo que lhe é específico: a transmissão do conhecimento produzido historicamente pelo homem.

Há 300 anos, já com João Batista de La Salle, percebe-se uma população de estudantes com carências e necessidades sociais, afetivas e socioeconômicas, levando o Fundador a criar estratégias pertinentes a favor desses educandos. Nos dias atuais, vemos escolas assistenciais atendendo estudantes de classes menos favorecidas, que necessitam de um olhar que promova a educação em todos os âmbitos. Incentivar a matrícula e permanência das crianças, muitas vezes de pais analfabetos, conscientizando-os que a educação se faz necessária para garantir um trabalho digno, melhorando a qualidade de vida, torna-se essencial para o ser humano que, no futuro, representará a nossa sociedade. Com a pandemia do Covid-19, nos anos de 2020, 2021 e 2022, a busca ativa⁴⁹, tornou-se mais um dever da escola, pois com as dificuldades financeiras e de acesso às aulas, muitos estudantes desistiram. As camadas populares mais carentes necessitam ter acesso ao conhecimento para que possam melhorar a qualidade de vida. O fundador João Batista de La Salle recebia este chamado como uma missão, nomeando-a como “Obra de Deus”, onde tinha a oportunidade de transmitir o conhecimento aos menos favorecidos. Na obra intitulada “Regras que me impus” La Salle (2012, p. 51), cita:

Considerarei sempre a obra de minha salvação e do estabelecimento de governo e nossa Comunidade como obra de Deus. Por isso, entregarei a Ele o cuidado da mesma, para somente executar a ordem sua tudo quanto nela me cabe realizar. [...] E direi muitas vezes estas palavras do Profeta Habacuc: Domine, opus tuum⁴.

Assim, pôde-se perceber o carinho e a dedicação de La Salle ao iniciar essa obra que hoje é reconhecida em mais de 80 países, atendendo crianças e adolescentes muitas vezes carentes de afeto e de alimento. Além das dificuldades financeiras, nos deparamos com estudantes com fragilidades emocionais, pois vivem em um ambiente vulnerável à violência e à drogadição. Muitos presenciam brigas familiares e vivências traumatizantes, trazendo para dentro da sala de aula a agitação, o conflito e frustrações. A Rede La Salle, juntamente com seus gestores educacionais, possibilita um trabalho diferenciado com seus estudantes. Através de sua missão, os lassalistas vivem e transmitem esse legado de amor e de firmeza, criando elos e vínculos necessários para o ensino. Como Missão, segundo consta no Relatório Social de 2019, assim como nos anos anteriores:

Propõe-se formar cristã e integralmente as crianças, os jovens e os adultos, mediante ações educativas de excelência; por Visão: ‘Queremos consolidar se em uma Rede de Educação cristã

49 Estratégia para auxiliar o controle e acompanhamento da frequência escolar dos estudantes, contatando as famílias através de ligações telefônicas e/ou realizando visitas domiciliares (assistente social, orientadora educacional ou profissionais da saúde).

reconhecida por sua excelência; e por Princípios: 'Inspiração e vivência cristã; Fé, Fraternidade e serviço; Escola em Pastoral; Solidariedade, Ética, cuidado e zelo; Sustentabilidade, Inclusão e respeito à diversidade; Serviço educativo aos pobres; Excelência nos processos e resultados; Competências; Novas tecnologias; Avaliação contínua; Comunidade Educativa; Participação e diálogo; Gestão eficaz e 30 eficiente, Inovação pedagógica e acadêmica; Cidadania: Formação Continuada; Família, Subsidiariedade; Investigação; e Dimensão Vocacional (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2020, p. 2).

Trata-se, pois, de estar à frente de uma educação que possibilita ao educando um espaço onde ele possa ser o protagonista de seu aprendizado e de sua formação. As escolas da Rede La Salle visam a uma formação igualitária, cristã e integral de seus estudantes, formando-os para a vida. Essa formação torna-se fundamental para o bom andamento do processo de ensino, assim como a formação de cidadãos críticos e independentes. Esse processo ocorre a partir da gestão educacional propiciando um ambiente acolhedor e oferecendo uma formação para os colaboradores de sua instituição. Essa organização ocorre quando a escola está preparada também no aspecto documental, onde a instituição tem como amparo o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Educativa específica da Rede La Salle voltada para os ensinamentos do fundador. Casagrande e Sarmiento (2015, p. 122) relatam que:

A existência de uma Proposta Educativa (PE) ou de um Projeto Político Pedagógico (PPP) é fundamental ao planejamento, à gestão e à organização das ações pedagógicas e administrativas de uma instituição educacional. Esse documento condensa o ideário e as principais linhas norteadoras da ação educativa, explicitando as concepções de educação, de ser humano, de conhecimento de práxis pedagógica que os atores envolvidos possuem.

A partir da fala do autor, percebe-se que ao iniciarmos um processo educativo é necessário planejamento e organização iniciada pelo gestor educacional. Com isso, a importância do professor também nesse momento é fundamental e, principalmente, o seu afeto, pois o mesmo acolherá o indivíduo e será mediador no processo de ensino. Não é porque o estudante traz dificuldades cognitivas e muitas vezes psicológicas que o professor não possa abrir caminhos diferentes e leques de sabedoria para essa criança. Cabe à gestão dar suporte aos serviços pedagógicos e, conseqüentemente, aos professores para pensarmos em estratégias para atingir esses estudantes com dificuldades para que não desistam da caminhada educacional. Para Restrepo (2009, p. 21):

A educação de qualidade continua sendo o principal motor para a democratização da sociedade. Ela possibilita o acesso a outros níveis educativos; facilita a inserção no mundo do trabalho com melhores condições; gera oportunidades que frequentemente negam a condição do berço de proveniência e dos recursos; provê de ferramentas e forma as aptidões necessárias para viver na sociedade do conhecimento; e fator de inclusão na sociedade; põe na posse de condições para o fortalecimento da democracia sobre a ideia de que uma sociedade é mais democrática na medida em que seus cidadãos estiverem capacitados para participar e exercer o controle político.

O autor Paulo Freire (2016), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, defende a Educação Popular, ensinando a necessidade de contribuir com a luta por melhores condições de existência das populações oprimidas. Nessa construção, o diálogo é condição essencial para o conhecimento. Assim, o ato de conhecer se dá num processo social e o aspecto diálogo é o mediador dessa relação, onde professor e aluno fazem trocas de saberes para o crescimento de ambos. Em uma escola onde não há diálogo, não há aprendizagem significativa. Na reinvenção do método freiriano, Moacir Gadotti (2008b, p. 130-131) afirma que:

O diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica. É um critério de verdade. A verdade do meu ponto de vista, do meu olhar, depende do outro, da comunicação, da intercomunicação. Só o olhar do outro pode dar veracidade ao meu olhar. O diálogo com o outro não exclui o conflito. A verdade nasce da conformação do meu olhar com o olhar do outro. Nasce do diálogo-conflito

com o olhar do outro. O confronto de olhares é necessário para se chegar à verdade comum... O meu conhecimento só é válido quando eu o compartilho com alguém.

Desse modo, o diálogo não é apenas um instrumento pedagógico, mas princípio de uma Educação Popular que reconhece a construção coletiva como aquela que possibilita a humanização dos sujeitos e convive com o conflito não para negar o outro, mas para reconhecer suas contribuições no processo de transformação individual e social, igualando a educação para todos, independentemente de suas fragilidades e dificuldades. Sabemos que o ensino acontece por diferentes fatores e o exemplo é um deles. Um educador voltado ao diálogo, que possibilita a todos manifestar-se durante os momentos de debate e de resolução de problemas, está ensinando este educando a respeitar. No momento em que o professor eleva o tom de voz e não abre espaço para que o entendimento aconteça, este acaba perdendo a oportunidade de trabalhar questões voltadas aos aspectos sócioemocionais, muito presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso envolve o trabalho pelo exemplo. O gestor deve ser o exemplo para sua equipe. Hoernig *apud* La Salle (2013, p. 206) diz que:

O exemplo impressiona muito mais o espírito e o coração que as palavras. Isso ocorre particularmente nas crianças, cujo espírito ainda não é suficientemente capaz de reflexão. Assim, elas se moldam ordinariamente pelo exemplo dos mestres, inclinando-se mais a fazer o que veem praticar do que aquilo que ouvem dizer, sobretudo se as palavras não correspondem às ações.

Para forjar uma educação igualitária tornam-se fundamentais as trocas realizadas entre escola e família e o trabalho através do exemplo diariamente, onde, muitas vezes, professores se deparam com estudantes carentes afetivamente, não contando com a família para auxiliá-los. Para uma mudança é necessário que a escola abra as portas para fazer parte do crescimento da comunidade educativa, sentindo-se parte dela. Cabe à gestão planejar e montar estratégias para garantir que todos os estudantes retomem suas aprendizagens. De acordo com Schmitz (2000, p. 101):

Qualquer atividade, para ter sucesso, necessita ser planejada. O planejamento é uma espécie de garantia dos resultados. E sendo a educação, especialmente a educação escolar, uma atividade sistemática, uma organização da situação de aprendizagem, ela necessita evidentemente de planejamento muito sério. Não se pode improvisar a educação, seja qual for o seu nível.

Em muitas escolas, vemos equipes e professores dedicados ao ensino popular. Sabemos que cada estudante traz consigo aprendizagens e curiosidades que são aguçadas à medida que o professor interage e promove atividades que chamem a atenção dos mesmos. Na pandemia, conseguimos entrar na casa dos estudantes e ver a dura realidade em que muitos estão inseridos, como não ter um espaço adequado de estudos ou não ter um quarto reservado para concentração e práticas educacionais. A gestão precisou repensar o formato das aulas após as resoluções trazidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação (MEC). Conforme Moran (2015, p. 27), “podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços”. Com isso, vimos que a educação acontece em vários e distintos lugares, basta organização e planejamento para oportunizar aos estudantes diferentes metodologias e estratégias educacionais.

Dentro da sala de aula, o estudante tem a possibilidade de viver um ambiente acolhedor, digno e prazeroso, facilitando seu processo de aprendizagem para, a partir dali, adquirir novas experiências e boas vivências que farão parte de sua vida social, pessoal e profissional. Com a pandemia, houve dificuldades, pois devido ao distanciamento social e fechamento das escolas, alguns estudantes ficaram mais isolados, não abriam as câmeras, não dialogavam, passaram por dificuldades emocionais e a escola, que têm papel fundamental desse olhar atento às questões sócioemocionais ou até de traumas como abusos e violências

de diversas formas, teve que (re) pensar estratégias diferentes para alcançar e orientar a todos.

Nas Escolas Lassalistas, conforme a Proposta Educativa Lassalista:

Os Educadores Lassalistas e suas instituições educacionais assumem um conjunto de procedimentos pedagógicos, dinâmicas curriculares, concepções e formas de planejamento, de metodologia, de avaliação, de acompanhamento e de gestão, os quais perpassam a totalidade da sua missão, especialmente as áreas do fazer pedagógico, acadêmico, administrativo e pastoral (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 25).

O olhar para o educando, de forma que este seja respeitado conforme suas particularidades e especificidades, faz a diferença nas escolas lassalistas. A atenção às suas histórias e bagagens perpassa o conteúdo da sala de aula, oportunizando que os estudantes sejam acolhidos de forma a se sentirem pertencentes à escola. Quanto a isso, Menegat (2016, p. 210) diz: “trata-se aqui de um amor incondicional que viabiliza aceitar a si mesmo e ao outro com suas características, peculiaridades e condições como princípio essencial para a convivência”.

La Salle incentivava um carisma essencial, desenvolvendo a importância dos valores dentro dos espaços educativos formando um caráter humano e cristão. Nesse sentido, Nicodem (2017, p. 57) explica que “a dinâmica da partilha do carisma continuará avançando no Instituto à medida que os Irmãos estejam dispostos a acolher e aprofundar o carisma”. Esse carisma está globalizado dentro das instituições de ensino onde todos os pertencentes a ela trabalham de forma direcionada e visando sempre ao bem-estar dos educandos. Höernig (2021, p. 190) constata que:

A missão lassalista de fato conseguiu dar contornos próprios às práticas educativas que efetivava. Os muitos estudos, primeiramente de La Salle e dos primeiros Irmãos, seguidos pelos lassalistas ao longo do tempo, foram consolidando a educação lassalista, que ora se abre ao novo mais uma vez.

A pesquisa de Höernig (2021, p. 163) demonstrou que “João Batista de La Salle foi um gestor educacional pautado nos princípios da sustentabilidade, da gestão compartilhada, da formação integral e integradora e pela constante inovação e empreendedorismo focado em resultados”. No Quadro 1, trazemos uma síntese das características elencadas pela autora.

Quadro 1: Princípios da gestão pautada em La Salle

Princípio de Sustentabilidade Econômico Financeira	Desde as primeiras escolas de La Salle, percebe-se um cuidado em questões financeiras na qual trazemos para os dias de hoje. O cuidado com as escolas mantendo-as organizadas, limpas e bem estruturadas. La Salle também nos ensina que um gestor necessita de organização sobre suas finanças, realizando apenas gastos necessários. Na boa gestão das finanças do Instituto, junto aos Irmãos, La Salle aprendeu na prática e provou que os recursos bem administrados puderam suprir as necessidades econômicas para atingir uma sustentabilidade financeira que permitiu ao Instituto manter-se e multiplicar-se em obras educativas em todo o mundo. Manter uma instituição de ensino é tarefa árdua para um gestor educacional, pois o mesmo precisa estar atento ao uso adequado de recursos, à prestação de contas à comunidade educativa, levando a uma preocupação por uma educação de qualidade, fazendo com que os estudantes se mantenham na instituição.
--	---

<p>Princípio de gestão compartilhada: democrática e participativa</p>	<p>Neste princípio, a autora levanta questões sobre o modo de gestão, onde o mesmo, no tempo de La Salle, tempos de mais rigidez, utilizava de seu poder como hierarquia e apenas o gestor era o detentor do saber. Nos dias atuais, foi preciso que ocorressem mudanças significativas nessas questões, abrindo espaço para o debate e a democracia na hora do gestor resolver situações sobre a instituição de ensino. Hoje, é preciso que o gestor abra espaço para ouvir e dialogar para que ocorram as resoluções necessárias para um bom andamento de uma instituição.</p>
<p>Princípio da formação integral e integradora: humanização, carisma partilhado, exemplo</p>	<p>Este tópico a autora subdivide em três princípios, que é preciso haver entre gestores para, assim, refletir sobre os educandos. O primeiro é a Humanização, onde a escola prepara o ser humano para olhar para o outro, prevendo que suas atitudes, sendo boas ou não, podem afetar demais pessoas. A educação humanista traz possibilidades de o educando tornar-se protagonista, capaz de elaborar concepções a partir do bem comum. Essa educação propõe a descoberta de potencialidades individuais, mas que se expande à vida coletiva. No segundo princípio, a autora nos traz a importância do vínculo entre gestores, colaboradores e estudantes. Todos esses mencionados, sentem-se pertencentes ao carisma lassalista, obtendo muitas vezes, a mesma fala e conduta, levando-nos a refletir sobre o carisma inicial de La Salle impregnado no instituto, levando os que dele pertencem a honrarem e vivenciarem com força, fé e zelo os seus potenciais. O carisma lassalista precisa ser renovado e adaptado a novas circunstâncias, mas não deve ser perdido ou esquecido, pois é ele que ergue o instituto diariamente. O terceiro e último tópico referenciado pela autora neste princípio é o exemplo. La Salle nos ensina a educar pelo exemplo, sendo gestores e educadores peças fundamentais para a construção do ser humano. La Salle educava pelo exemplo e isso influenciou aos irmãos e demais até os dias de hoje, tornando o instituto mais forte e diferenciado.</p>
<p>Princípio da constante inovação e empreendedorismo</p>	<p>Para a autora, há 300 anos, La Salle inovou a escola, levando em consideração o tempo presente, ocorrendo ideias e práticas disruptivas conforme sua época, obtendo êxito persistindo em sua obra até a atualidade. Nos dias atuais, a tecnologia adentrou o meio educacional com o intuito de colaborar com a educação. Mas, essas mudanças ocorridas com a chegada das tecnologias não foram alcançadas por todos, pois percebe-se, ainda, uma desigualdade tanto de adquirir meios tecnológicos quanto de acesso à internet. Em meio a essas mudanças, a autora traz reflexões cabíveis à necessidade de formação de pessoas e da docência lassalista incluindo esta nova era digital com as peculiaridades e carismas de La Salle.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras a partir de Höernig (2021).

La Salle, desde o princípio, foi um gestor cujas ações eram pensadas e planejadas para ter êxito na caminhada. Durante essa trajetória, vimos que o fundador enfrentou muitos obstáculos, porém, isso também se tornou um exemplo de como um bom gestor deve lidar com as intercorrências do cotidiano. La Salle sempre referiu a questão do exemplo como uma perspectiva de aprendizagem, tanto para com os estudantes

como com os Irmãos Lassalistas. Portanto, La Salle, ainda nos dias de hoje, é uma inspiração na área da educação, sendo exemplo de empreendedor e incentivador de uma gestão democrática.

Como vimos, a missão de La Salle constituída há 300 anos deixa marcas positivas e motivadoras para um pensar significativo dentro das propostas pedagógicas realizadas diariamente nas instituições lassalistas. Desde o elaborar uma aula, onde o professor será o mediador do processo de aprendizagem, até o simples cumprimento ao porteiro na despedida da aula. Tudo está interligado com um único objetivo, que é transmitir e oferecer uma educação igualitária e de qualidade aos educandos.

Considerações finais

Pensar na educação visando ao educando como um todo é uma tarefa que traz fatores benéficos para todas as partes envolvidas: educando, escola e família. O papel do gestor educacional é essencial para um bom andamento escolar, onde todos estão engajados em um único objetivo, que é formar cidadãos críticos e que sejam capazes de utilizar os seus conhecimentos para a vida.

La Salle foi e continua sendo exemplo de dedicação e perseverança perante a educação. Através das suas meditações e prática na gestão escolar, pensando e planejando momentos dedicados à formação de professores para tornar os processos mais eficazes, os educadores lassalistas levam os ensinamentos adquiridos para que possam disseminar a missão aos que mais necessitam.

Apesar das diversas dificuldades e tropeços na área educacional, podemos dizer que tivemos alguns avanços necessários para pensarmos numa educação de qualidade aos estudantes a nós confiados. Assim como La Salle, um líder e gestor nato, precisamos planejar, organizar e articular atividades e espaços que promovam aprendizagem e que desenvolvam habilidades e competências necessárias para mudar a sociedade em que vivemos. Que os gestores lassalistas tenham como exemplo de cuidado e zelo o sonho do Fundador, que tinha como foco uma educação humana e cristã de qualidade.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em out. 2014.
- CASAGRANDE, C. A.; SARMENTO, D. F. A proposta educativa da Rede e pressupostos teórico metodológicos. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 13, p. 116–127, jan./jun. 2015.
- EMEDIATO, C. A. Educação e transformação social. **Análise Social**, Lisboa, v. 14, n. 54, p. 207-217, 1978. Disponível em: <https://www.academia.edu/8213610/1223988831F4k_NP5ba1Hw59NP3>. Acesso em: 10 dez. 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.
- GADOTTI, M. M. **Por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- HOERNIG, A. M. Construção do perfil do gestor educacional em La Salle. 2021. 214 f. **Tese** (doutorado em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2021. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11690/2241>>. Acesso em: 22 set. 2021.

- LA SALLE, J. B. **Obras completas de São João Batista de La Salle**. Canoas, RS: Editora Unilasalle, 2012.
- LA SALLE, J. B. **Honrar o ministério: a dimensão educativa nas meditações de La Salle**. Canoas: Editora UnilaSalle, 2013.
- MENEGAT, J. **Ensinar a bem viver**. Porto Alegre, RS: Cirkula, 2021.
- MENEGAT, J. O ideário educativo lassalista e os marcos regulatórios de educação: pilares para uma educação de qualidade. **Tese** (Doutorado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.
- MORAN, J. M. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.
- MOREIRA, A. **Educação escolar e transformação social**. **Revista FAAC**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 47-57, abr./set. 2011. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/revistafaac/index.php/revista/article/download/32/6>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- NICODEM, E. G. Partilha do carisma: a caminho do “novo normal”. In: CASAGRANDE, C. A.; SALAMI, M. C.; FOSSATTI, P (Orgs.). **Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista**. Canoas: Unilasalle. 2017. p. 53-62.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, 2014.
- PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Serviço educativo aos pobres: relatório social 2019**. Porto Alegre: Província La Salle Brasil-Chile, 2020. E-book. Disponível em: <<http://www.lasalle.edu.br/sobre-a-instituicao/noticia-detalle/22026>>. Acesso em: 01 set. 2020.
- RESTREPO, C. G. G., fsc. A missão lassalista na América Latina e no Caribe: um desafio prenhe de esperança. **Caderno MEL**. Roma, v. 44, 2009. Trad. Arnaldo Mário Hillebrand. Porto Alegre: La Salle. 2009. Disponível em: <<http://www.irmaosdelasalle.org/public/uploads/irmaos/15676bf555ca5ab8e4dc2b4b152d9251.pdf>>. Acesso em 06 jan. 2015.
- SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7. ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

BOAS PRÁTICAS DE GESTÃO DAS ESCOLAS PRIVADAS NO BRASIL

*Aureo Kerbes**Paulo Fossatti***Introdução**

Anualmente, escolas particulares encerram suas atividades, a exemplo da notícia do Jornal O Globo⁵⁰, que informou o encerramento de atividades de 218 escolas particulares no Rio de Janeiro, entre os anos de 2013 e 2015. O tema ganha relevância ao ponto de a Federação Nacional de Escolas Particulares (FENEP, 2016) apoiar a Fundação Getúlio Vargas (FGV) em estudo sobre a situação do ensino privado no país e, em 2016, ambas divulgaram os “Números do ensino Privado”. Tais dados informam que no Brasil há 41.400 estabelecimentos no setor privado, sendo que 39 mil destes atuam no ensino básico.

De 2010 a 2015, o número de matrículas passou de 7.560.382 para 9.057.732 (FENEP, 2016), número esse que seguiu praticamente igual, chegando apenas a 9.134.785 em 2019 (INEP, 2020). Esse fato nos leva a questionar os motivos pelos quais significativo número de escolas continua em crise enquanto outras crescem vendo oportunidade no mercado educacional. Essa realidade nos coloca diante de interrogações como ‘quais as variáveis intervenientes nos processos de êxito na gestão escolar?’, ‘Que fatores são determinantes para que a escola tenha sucesso?’. Diante de tal contexto, o objetivo deste artigo é identificar boas práticas de gestão nas escolas particulares brasileiras na atualidade por meio da revisão de literatura e análise documental enquanto pesquisa qualitativa.

Tal tema justifica-se por sua possibilidade de auxiliar gestores escolares, bem como, equipes diretivas a criarem alternativas e estratégias de gestão escolar que visem à sustentabilidade e ao atendimento aos fins educacionais, além da divulgação das boas práticas de gestão. Dessa forma, apresentamos a seguir, a metodologia utilizada nesta pesquisa, o referencial teórico, as análises e as considerações finais.

Fundamentação teórica*Conceituando boas práticas*

Neste tópico, buscamos conceituar o termo ‘boas práticas’ voltadas para a educação. Iniciamos com Martins e Calderón (2016, p. 134), que as conceituam como “[...] ações de intervenção que contribuem direta ou indiretamente para que os objetivos educacionais sejam alcançados, contribuindo com a melhoria do desempenho escolar”. De acordo com Calderón e Borges (2020), as boas práticas escolares se relacionam diretamente com a eficácia escolar. Segundo Martins e Calderón (2019), o compromisso de toda a equipe com o ensino e a aprendizagem dos alunos é uma boa prática escolar, implicando altos resultados de desempenho.

Segundo os documentos analisados, boas práticas em educação são aquelas que, utilizadas no cotidiano da escola, nas áreas pedagógica e administrativa, realmente impactam nos resultados da instituição. São, portanto, iniciativas que fazem a diferença no ambiente escolar. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

50 Censo: 218 escolas particulares fecharam de 2013 a 2015 no Rio. Disponível em: <<https://glo.bo/2IUktuJ>>.

Educacionais Anísio Teixeira (Inep) lançou a obra *Vencendo os desafios da aprendizagem nas séries Iniciais: a experiência de Sobral/CE*. Nesse registro, boas práticas são: “[...] experiências e práticas inovadoras, exemplos concretos, com seus sucessos e dificuldades, para extrair aprendizagens e contribuir para a transformação do quadro atual retratado pelas contundentes estatísticas educacionais” (BRASIL, 2005, p. 11).

Já Teodoro, Martins e Calderón (2021) apontam cinco principais boas práticas escolares, a saber: Projetos escolares interdisciplinares (gincana cultural, olimpíadas, reciclagem e projetos esportivos); Gestão democrática e participativa; Trabalho em equipe; Reforço escolar; e Cultura de paz. Com base nesses dados, inferimos que boas práticas são ações pedagógicas e administrativas relevantes e fundamentais, no contexto das escolas particulares ou públicas, que permitem atingir seus propósitos e tenham boa performance nos campos da sustentabilidade, ensino-aprendizagem e da gestão escolar.

Gestão escolar

Ao delimitarmos o estudo para as escolas particulares do Brasil, temos presente várias formatações possíveis - escolas fundadas e administradas por empresários, escolas administradas por famílias ou comunidades e escolas confessionais, fundadas e dirigidas por congregações religiosas de várias denominações possíveis. Além disso, consideram-se os grandes grupos empresariais investindo na aquisição de escolas com fins de lucro econômico-financeiro.

Há, portanto, diversas nuances em relação à situação da escola particular em nosso país. Ao nos referirmos às escolas particulares, notamos que a inexistência da competitividade as acomodou por um longo tempo (COLOMBO, *et al.*, 2004). Na atualidade, o Brasil passa a viver o fenômeno da mercantilização da educação, que ocasionou, inclusive, o fechamento de escolas particulares, devido a não responderem aos desafios da gestão escolar do tempo presente (MARTINS; PINA, 2020). Segundo Colombo, *et al.* (2004), as escolas particulares conviveram durante anos num ambiente em que praticamente não havia competição nesse mercado. A demanda era sempre maior do que a oferta de vagas. Essa realidade levou tais escolas a se acomodarem e a não se prepararem para o futuro educacional que exige literalmente uma nova escola para os novos tempos. Portanto, muitas delas não elaboraram estratégias para sobreviver em tempos mais hostis e difíceis. A autora afirma que este cenário acomodador mudou quando

[...] novas empresas surgiram no segmento educacional, bem como as já existentes aumentaram consideravelmente a oferta de cursos tornando o mercado mais competitivo, diminuindo a lucratividade e causando o encerramento para algumas que não conseguiram sobreviver à crise com que se deparavam (COLOMBO, *et al.*, 2004, p. 18).

Embora já tivéssemos a presença de escolas confessionais no Brasil desde os primórdios da nossa história, apenas com a Lei 9.394 (BRASIL, 1996) efetivamente se abriu a possibilidade de a iniciativa privada atuar no ramo educacional brasileiro. Desse modo, os empresários brasileiros passam a investir na Educação Básica, aumentando a concorrência do setor e obrigando as escolas particulares tradicionais a mudarem suas estratégias de ação a fim de conseguirem sobreviver nesse mercado cada vez mais agressivo.

Este cenário se mostra juntamente com uma série de fatores que podem estar interferindo no sucesso ou no fracasso das escolas, tais como: inadimplência, falta de resultados pedagógicos, falta de uma política de descontos, falta de investimento em tecnologia e modernização, falta de investimento em infraestrutura, diminuição da população com redução da natalidade e falta de investimento em divulgação e marketing. A título de exemplo, no contexto da escola particular, a inadimplência excessiva pode trazer sérios problemas

às instituições. Nesse sentido, cabe lembrar da Lei 9.870 (BRASIL, 1999), conhecida como a Lei do Calote, a qual é assim chamada por impedir que a escola puna alunos inadimplentes e que tome ações restritivas de direito como a suspensão das matrículas ao longo do ano.

Outro aspecto fundamental que merece ser considerado no que diz respeito à gestão da escola particular ou pública é sobre o perfil do gestor dessas escolas. Para a literatura, é fundamental que o gestor tenha formação adequada e competências condizentes com os desafios atuais. Ele é ator central nas tomadas de decisões da escola, juntamente com sua equipe diretiva, em prol de uma educação de qualidade. Nesse sentido, destacamos que uma escola sem qualidade na gestão não se mantém por si só. Ela precisa necessariamente garantir sua continuidade atendendo, dentre outros, ao quesito gestão por resultado. Contudo, qual é a qualidade da gestão educacional das escolas particulares no Brasil? Alves (2006) estudou o histórico da escola particular no Brasil e faz severa crítica às gestões amadoras, sendo que parte de seus escritos enfatiza a importância das escolas particulares, especialmente as confessionais, de se unirem para sobreviver.

Mariucci (2014) afirma ainda que muitas escolas fracassam nos resultados não em decorrência da falta de alunos, mas por falta de capacidade empresarial de captar e manter o número de matrículas. Já Moreira, *et al.* (2019, p. 5) parecem não concordar quando resumem os problemas da escola à ineficácia pedagógica, isso porque, para eles, “por meio da gestão escolar, devem-se criar condições organizacionais, operacionais e pedagógicas para a efetivação da aprendizagem”. De fato, se os resultados pedagógicos não acontecerem, as famílias terão dúvidas quanto a continuarem na escola porque sempre esperam algum retorno sobre os investimentos efetuados. O sucesso da escola dependerá muito da qualidade da sua administração econômico-financeira, mas não menos importante é o aspecto pedagógico e a relevância social.

Sobre a gestão escolar, encontramos problematizações em Paro (2009; 2012; 2015), Lück (2013, 2014), Rosa (2004), Nóvoa (1995), Vieira e Bussolotti (2018), entre outros. No entanto, não trazem como foco a escola particular e sim a escola pública em geral. Sucintamente, podemos dizer que dentre os estudos sobre gestão escolar, se destaca a predominância de temas relacionados à gestão democrática, especialmente da pública. Militão (2015), Paro (2012) e Moreira, *et al.* (2019), por exemplo, se preocuparam em discutir sobre o momento em que se começou a falar sobre gestão escolar e sobre a inserção dos princípios de administração de empresas em escolas. Alguns autores referem esse período aos anos 80, outros aos anos 90 e há ainda aqueles que dizem que o assunto foi introduzido nos anos 60, com a publicação do Relatório Coleman, que abordou a questão das “escolas eficazes” nos Estados Unidos da América. Conforme Sander (1986, p. 15):

A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras pré-estabelecidas: consiste no complexo de processos [...]. O complexo de processos engloba as atividades específicas — planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação dos resultados (medidas), prestação de contas (relatório) e se aplica a todos os setores da empresa — pessoal, material, serviços, financiamento.

A administração de escolas, portanto, não se limita a matricular alunos, contratar professores e dar aula, mas sim a um conjunto complexo de atividades que devem organizar o funcionamento de todos os setores da instituição. De acordo com Paro (2012, p. 15), “em sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para a realização de determinados fins”. Portanto, trata-se de um processo de planejar para organizar, dirigir e controlar recursos humanos, materiais, financeiros e informacionais, visando à realização de objetivos (SANDER, 1986). Nesse sentido, assumimos aqui, para além de Administração Escolar o conceito de Gestão Escolar, por entendê-lo como mais amplo. Vieira e Bussolotti (2018, p. 49) destacam que “[...] os problemas educacionais são complexos e demandam uma ação articulada e conjunta na superação das dificuldades do cotidiano escolar”. Nele podemos falar de gestão

estratégica, gestão de números, de processos, de pessoas, dos aspectos pedagógicos, de aspectos contábeis etc. Segundo Paro (2015), é necessário hoje, mais do que nunca, que a escola se mobilize em favor de suas boas práticas de gestão.

Gestor escolar

Ao abordar a gestão escolar, é primordial que se trate do gestor escolar em sua posição estratégica. Sobre as competências que a função exige, são várias as apontadas em diferentes obras. Mesmo que alguns autores tenham opiniões diferentes, indicando a possibilidade da substituição do gestor por um conselho gestor, a fim de promover a democracia, é certo que sua função é uma das mais importantes de uma escola.

A literatura aborda a exigência de habilidades, conhecimentos e atitudes para um gestor educacional. Há autores que enfatizam a gestão escolar como um processo político, de disputa de poder, estando isso implícito ou não. Afinal, numa escola as pessoas também atuam pautadas por seus interesses e em sua forma de pensar a educação e as especificidades de atuação no âmbito da mesma. Essa afirmação ganha apoio em Vieira e Bussolotti (2018), ao defenderem que o diretor⁵¹ da escola é responsável por gerenciar o ambiente escolar, considerando seus conhecimentos, sua formação e seus saberes diários.

Outro problema de gestão está na atenção desviada ao foco operacional. Iannone (2006), em suas pesquisas, têm demonstrado que a maior parte da energia dos profissionais da educação, em cargos de direção, é consumida por atividades de rotina e na manutenção das relações escolares. Militão (2015, p. 48) concorda ao afirmar que “a ação dos diretores/gestores escolares pode ser percebida em toda sua complexidade, enquanto aparece ofuscada pelas demandas diárias no cotidiano escolar”. Ou seja, os diretores de escolas públicas ou particulares trabalham mais em resoluções de problemas urgentes e menos em ações estratégicas para a instituição. Por isso, coloca-se a importância de se buscar uma formação adequada também para os gestores, a fim de que se ocupem do estratégico sem descuidar das questões táticas e operacionais.

Nessa pegada estratégica, exige-se de um gestor, por exemplo, a competência de articular instâncias políticas de uma escola, no diálogo com os atores internos e externos com as instâncias de poder da comunidade, do município e do Estado. Além disso, esse profissional precisa estar, constantemente, atento e preocupado com a execução de um Planejamento Estratégico Escolar que assegure indicadores de sustentabilidade, gestão de pessoas e de aprendizagem, dentre outros. Todo esse cenário exige ainda formação de equipes, gestão colegiada e formação continuada. A revisão de literatura e a revisão documental pontuam, ainda, segmentos que necessitam de certas competências do gestor, descritos a seguir: Gestão de material escolar; Gestão Pedagógica; Gestão Democrática e Perfil do Gestor; Novas Tecnologias; e Perfil das Escolas de Sucesso.

Metodologia

Nossa abordagem é qualitativa focada na compreensão e na ação de um determinado grupo social, com base nas questões subjetivas do tema analisado. Dessa forma, realizamos uma revisão de literatura que, conforme Gil (2008, p. 50), nos possibilita “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Ou seja, nossa pesquisa foi pautada pela literatura existente

51 A literatura dá ênfase ao conceito de “Diretor”, quando na verdade temos Diretores e Diretoras, Gestores e Gestoras em nossas escolas. Para este estudo, mesmo quando nos referimos a Diretor, temos presente uma realidade de Gestão onde o que importa é a pessoa ou equipe gestora que realiza (m) a gestão escolar.

sobre as boas práticas na gestão escolar de escolas particulares. Assim, reforçamos a concepção de Gil, que descreve a pesquisa bibliográfica como aquela “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50).

Além da pesquisa bibliográfica, realizamos a análise de documentos pertinentes ao tema. Para a seleção, tanto de materiais documentais, quanto bibliográficos, nos pautamos em Bardin (1977, p. 95), a saber: “ (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação”. Portanto, passamos pela leitura flutuante e escolha dos materiais no primeiro momento, seguindo para uma segunda leitura mais minuciosa dos documentos até chegarmos à parte de interpretação e inferência dos dados com nossas considerações.

Resultados e Discussão

Gestão de material escolar

Segundo Ioschpe (2011) e Da Silva Santos (2020), é importante que a escola atenda aos quesitos da infraestrutura. Ressaltam, ainda, a importância de possuir salas de aulas equipadas com todos os móveis e materiais básicos para o bom funcionamento, tais como quadro, cadeiras, classes, cadernos, laboratórios de ciências e bibliotecas. Contudo, em tempos atuais, a infraestrutura exige atendimento aos laboratórios virtuais, à inteligência artificial e aos anseios da geração maker (FOSSATTI, *et al.*, 2020; JUNG; VAZ; BENATTI, 2019).

Para Ioschpe (2011), a escola deve ter, em questões de infraestrutura, formação e materiais, tudo aquilo que seja necessário para que o professor tenha condições de ensinar e o aluno condições de aprender. Evidentemente, compreendemos que juntamente com toda esta estrutura física é necessário garantir o trabalho pedagógico de qualidade. No período pandêmico e pós-pandêmico novos layouts surgem para dar conta das novas metodologias híbridas, ativas e, principalmente, voltadas para o mundo da experiência (QUADROS DA SILVA; FOSSATTI; JUNG, 2019; FOSSATTI, *et al.*, 2020; VAZ; MEINHARDT; FOSSATTI, 2021).

Gestão pedagógica

A escola não existe senão pelo seu objetivo final, que é a formação do aluno e para tal deve direcionar seus esforços. Nóvoa (1995, p. 26) afirma que “[...] uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudo são elementos indispensáveis ao correto funcionamento das instituições escolares”. Ou seja, é necessário que a gestão da escola esteja alinhada com o pedagógico, isso porque este é o quesito central de qualquer instituição de ensino e deve trazer resultados de aprendizagem. Essa premissa também se confirmou quando o Jornal Folha de São Paulo, de 19 de setembro de 2018⁵² apresentou uma reportagem sobre o que motiva os pais a escolherem as escolas de seus filhos. Nesse estudo, a proposta pedagógica ficou entre as razões mais citadas e não necessariamente como uma proposta que prepare exclusivamente para os vestibulares e para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Outro elemento bastante citado na escolha de escolas pelos pais é a infraestrutura, o desenvolvimento do raciocínio crítico e o valor de aceitar as diferenças. Outro elemento a considerar é a identidade institucional, a visão, a missão e os valores proclamados pela escola numa sociedade democrática que dá possibilidades à família de escolher a proposta pedagógica que melhor convier para seus filhos.

52 Disponível em: <<https://bit.ly/2N2m4eC>>.

É condição necessária a qualidade pedagógica e o reconhecimento dessa qualidade por parte da comunidade interna e externa. Ou seja, não basta a escola ter uma boa proposta. É preciso que ela seja reconhecida, por meio de evidências, que faz uma gestão por resultados e pela qualidade destes resultados. No mesmo sentido, é necessário que a pedagogia instituída apresente sucesso e bons índices. Mas, afinal, o que é essa Pedagogia? Segundo Gauthier e Tardif (2014, p. 112), “a solução consiste naquilo que chamamos aqui de pedagogia, isto é, o estabelecimento de um método e de procedimentos detalhados e precisos de dar aula”.

Logo, a formação docente entra em pauta para dar conta dessa demanda. Desse modo, legitima-se a relevância da formação docente dentro da escola, a fim de manter os educadores preparados para as necessidades e realidades de seus educandos. Grigoli *et al.* (2010, p. 240) defendem uma “[...] visão contextualizada do processo de formação profissional e da construção da identidade docente, em um processo inacabado e permanente de elaboração e reelaboração”. Os mesmos autores acrescentam “que os professores tenham oportunidades para testar, na prática, as suas crenças, e que os administradores estejam dispostos a aprender com eles, ouvindo o que têm a dizer a respeito da mudança” (GRIGOLI, *et al.*, 2010, p. 242). Ou seja, o espaço escolar deve estar comprometido com a aprendizagem em todos os sentidos.

No caso da escola particular, a gestão pedagógica é elemento ainda mais impactante na instituição como um todo. Isso porque, não há escola que se estabeleça no mercado se o seu produto/serviço não for bom, neste caso, o ensino. Há aqueles que ao falarem ou ouvirem termos como “cliente” e “produto” em educação têm reações adversas e de contrariedade. Mas, é fato que a escola particular precisa entregar uma educação de qualidade, até porque quem investe quer resultado, retorno efetivo de seu investimento.

Além desses aspectos, a gestão escolar ocupa-se com a organização da estrutura institucional, com a oferta de condições adequadas aos profissionais e ao processo de ensino-aprendizagem, bem como com o acompanhamento de todos os processos de formação, organização, ensino, etc. O resultado pedagógico também decorre da estrutura que responde ao modelo pedagógico assumido juntamente com o clima institucional, com o sistema avaliativo, dentre outros. Para as escolas particulares, o sucesso de seus egressos em vestibulares, ENEM e concursos diversos são importantes indicadores para apresentar sua boa gestão pedagógica. Desse modo, o acompanhamento do desenvolvimento dos egressos é de extrema importância. Em síntese, para as escolas particulares do século XXI, é necessário que não somente tenham, mas que apresentem para a sociedade e sejam percebidas por esta como detentoras de uma educação de qualidade comprometida com a resolução de problemas reais de seu entorno, além dos tradicionais indicadores exigidos pela sociedade competitiva. Para uma escola particular, é importante que as pessoas no seu entorno percebam, de alguma forma, que ela se preocupa e está engajada com a qualidade pedagógica, além de assegurar elementos de estrutura e infraestrutura.

Gestão democrática e perfil do gestor

O art. 206, da Constituição Federal (BRASIL, 1988) formaliza a gestão democrática para as escolas oficiais além de indicar outros princípios a serem observados. O mesmo é referendado no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Nesse contexto, ao diretor recai o cumprimento de ordens com limitada autonomia sobre o planejamento e sobre as ações administrativas, financeiras e pedagógicas. Segundo Lück (2000, p. 13), seu trabalho consistia em “repassar informações, controlar, supervisionar, ‘dirigir’ o fazer escolar de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino ou pela mantenedora”. Assim, o diretor mantinha o seu cargo

baseado numa administração quase que apenas autoritária, não existindo espaço para atitudes democráticas de inclusão de pais, alunos e professores nas decisões. Cury (2007, p. 10) diz que “um gestor, sob a égide da gestão democrática é, antes de tudo, um sujeito com fé pública voltado para garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania”.

A partir dessa perspectiva, a gestão democrática terá um longo caminho a percorrer até a sua afirmação. Mas o que se entende exatamente por gestão democrática? Acreditamos que esta esteja baseada na descentralização do poder na escola e na dependência da comunidade como um todo. Vieira e Bussolotti (2018, p. 63) complementam:

[...] a gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar, seja no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos quanto às questões de natureza burocrática.

No alinhamento de suas inúmeras ações diárias, o diretor pode e deve envolver alunos, professores e a comunidade em geral. Existem, ainda, diretores que dividem com os alunos e os conselhos de pais os aspectos pedagógicos, mas em maioria, mantêm o receio de fazê-lo também quanto ao aspecto financeiro, ou vice-versa. Segundo Queiroz (2007, p. 116), a “[...] centralização do poder nas escolas ainda é um dos maiores entraves, justamente porque as pessoas que são detentoras das decisões [...], dificultam a participação de outros nas decisões, limitando apenas aos seus aliados opinar”.

Assim, justifica-se a importância da boa escolha dos diretores tanto em escolas particulares, quanto nas demais. Bons critérios como experiência, afinidade com o carisma, liderança, experiência de sala aula, flexibilidade, criatividade, entre outros. Salientamos, também, que o gestor em tempos de inovação e mudança precisa de determinadas características que são exigências dos tempos atuais. O *World Economic Forum* (2020) apresentou as 10 principais competências para o profissional do “amanhã”, como descrito pela revista, a saber: 1 - Pensamento analítico e inovação; 2 - Aprendizagem ativa e estratégia de aprendizagem; 3 - Criatividade, originalidade e iniciativas; 4 - Design e Programação de Tecnologia; 5 - Pensamento crítico e análise; 6 - Solução de problemas complexos; 7 - Liderança e influência social; 8 - Inteligência emocional; 9 - Raciocínio, resolução de problemas e ideação; 10 - Análise e avaliação de Sistemas. Segundo Amorim (2017, p. 78) esse profissional deve possuir o seguinte perfil:

É um gestor inovador [...]; acredita no trabalho em equipe, sendo por natureza uma pessoa democrática [...]; é um gestor flexível, proativo, um líder, que confia plenamente na capacidade criativa de alunos, professores, pessoal técnico e administrativo da escola e membros da comunidade externa; trata-se de um gestor que está sempre motivado, trabalha de maneira planejada [...]; cria canais de integração da escola com a sociedade e com os poderes públicos [...]; estimula a formação de grupos de reflexão, de avaliação, de auto avaliação, para corrigir e fortalecer a vida pedagógica, social, cultural, administrativa e financeira da instituição; considera-se um ser aprendente, que atua numa instituição aprendente [...]; fortalece o trabalho pedagógico dos professores e dos alunos, em sala de aula [...]; tem o controle efetivo das necessidades materiais, humanas e financeiras da escola [...]; é um profissional inovador das aprendizagens, da construção dos projetos da escola, do funcionamento dos conselhos [...]; Atua na formação contínua dos quadros de pessoal da escola [...].

A convergência entre o modo de se fazer uma educação democrática e do perfil gestor somente será possível a partir do estabelecimento de critérios que exijam um diretor seguro e que tenha entre suas qualidades, a liderança nos processos pedagógicos e administrativos que se estabelecerão em cada escola.

Luck (2000) ainda indica que ao falarmos em democracia é obrigatório discutirmos sobre a participação, como falamos anteriormente, pois esta é o princípio central da gestão democrática.

Novas tecnologias

A tecnologia, com seus constantes avanços, apresenta implicações, de um modo geral, na vida das pessoas, bem como no mundo escolar. Assim como percebemos boas oportunidades com os progressos na área de tecnologia, também devemos nos atentar aos malefícios desses avanços que modificam nossas vidas, rompendo, por exemplo, com as delimitações entre trabalho e diversão (ZUIN; ZUIN, 2016).

Nesse sentido, acreditamos que o desafio maior recai sobre a capacidade de selecionar o que deve ou não fazer parte da rotina na escola, apropriando-se então, daquilo que agrega valor ao processo de ensino-aprendizagem. De qualquer forma, nessa nova realidade, é essencial que a escola se utilize das novas tecnologias para avançar nos processos de ensino-aprendizagem, bem como para preparar seus estudantes para tais artefatos.

Alguns exemplos de uso das novas tecnologias em escolas particulares são a adoção de um sistema de ensino com livros físicos e digitais, a partir de aulas multimídia, em 3D com auxílio da Chromebooks, realidade aumentada, lousa digital, on-line, entre outras. Essas novas formas de aprendizagem tornam a escola muito mais atraente e vão ao encontro daquilo que os adolescentes e os jovens vivem no dia a dia. Certamente, as novas tecnologias não resolverão os problemas das escolas, o que indica que o diferencial ainda será o professor enquanto mediador, curador do conhecimento entre inúmeras informações e possibilidades que se apresentam. Essas novas tecnologias tendem a mudar o formato das aulas em termos de centralidade do saber. O professor deixa de ser o centro e legitima o estudante como protagonista e autor de sua aprendizagem. Contudo, para atingir tal intento, é preciso primeiro voltar atenção para a formação deste novo professor para esta nova escola. “Apenas 15% dos professores apontam se sentirem preparados para utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na sala de aula, enquanto 79% deles afirmam não estarem preparados e 6% apontam estarem preparados parcialmente” (CUNHA, 2014, p. 67). Segundo a pesquisa “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (CNTE, 2020), com 15.654 docentes de todo o Brasil, quase 90% dos professores não possuíam experiência com aulas remotas antes da pandemia. É importante dizer que escolas particulares de sucesso investem em tecnologia e buscam professores que tenham um domínio mínimo dessas novas ferramentas de trabalho.

Perfil das escolas de sucesso

Os responsáveis dos estudantes são cada vez mais informados e críticos quanto à avaliação e busca de escolas com qualidade no ensino. Além disso, normalmente, exigem acesso ao projeto pedagógico da escola, observam a infraestrutura e a forma como são atendidos pelo diretor, professores e demais colaboradores da instituição. Se a escola não apresentar resultados consideráveis em relação à inteligência emocional, à experiência significativa existencial e ao aspecto cognitivo dos alunos, muito provavelmente, os responsáveis irão buscar outras instituições que possam atender às suas expectativas.

Um planejamento pedagógico coerente com a filosofia educacional é fator de sucesso, bem como a

gestão à vista, dando destaque comunitário às ações e projetos realizados. Logo, enquanto o diretor assegura a execução do planejamento estratégico, juntamente com sua equipe pedagógica motivada e competente, a escola tem maiores probabilidades de ir bem. Importante também é a garantia da contratação e da capacitação do profissional que ocupa o papel da direção, isso porque tal pessoa precisa estar completamente envolvida e agregar valor ao projeto escolar. Não há espaço para gestores amadores. A atualidade exige evidências de indicadores de boas práticas de gestão nas escolas particulares, conforme pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1: Síntese dos Indicadores de Boas Práticas de Gestão

Indicador	Sub-indicadores	Autores
Gestão de material escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Infraestrutura; - Salas de aulas equipadas; - Materiais e móveis. 	Ioschpe (2011).
Gestão Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem; - Planejamento didático coletivo; - Processos avaliativos; - Novas tecnologias; - Articulação curricular; - Desenho curricular; - Apoio acadêmico a alunos com maior dificuldade; - Avaliação em larga escala. 	Nóvoa (1995); Gauthier e Tardif (2014); Grigoli, <i>et al.</i> (2010).
Gestão Democrática e Perfil do Gestor	<ul style="list-style-type: none"> - Pais, alunos e professores envolvidos nas decisões; - Descentralização; - Inovador; - Flexível; - Proativo; - Reflexivo. 	Brasil (1988; 1996); Lück (2000); Vieira e Bussolotti (2018); Cury (2007); Queiroz (2007); Amorim (2017).
Novas Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas diferenciadas; - Escolha crítica; - Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) 	Zuin e Zuin (2016); Cunha (2014).

Fonte: autoria própria (2021).

Dessa forma, entendemos que num mundo em constante e velozes transformações, como esta acelerada pela COVID -19, a criatividade, o empreendedorismo e a resolução de problemas complexos farão parte do portfólio de competências gestoras que resultaram em boas práticas de gestão escolar ainda não nominadas, mas a serem criadas constantemente e abruptamente num mundo metamorfoseado por um futuro que já chegou.

Considerações finais

Nossa pesquisa persegue o objetivo de identificar indicadores de boas práticas de gestão nas escolas particulares brasileiras na atualidade. Aqui, considerando a revisão de literatura e análise documental, apresentamos alguns desses indicadores de boas práticas de gestão escolar identificados no estudo. Entendemos, a partir desses achados, que a profissionalização da gestão escolar é urgente e necessária para dar respostas significativas e coerentes à sociedade, à educação e à pessoa do século XXI.

Garantir a função da escola, sua sustentabilidade e perenidade é função essencial de sua equipe gestora.

Essa é condição necessária a profissionalização, a formação continuada, o desenvolvimento constante de *softs skills*, bem como o espírito criativo, empreendedor e resolutivo de problemas complexos, próprios de nosso tempo.

Os princípios fundamentais da gestão escolar pautados pelos indicadores de ordem pedagógica, econômico-financeira; gestão de pessoas; sustentabilidade, dentre outros continuam valendo. Contudo, todos esses serão insuficientes se não soubermos dar rápidas e significativas respostas às demandas educacionais do tempo presente. Elas se situam muito além dos insumos educacionais petrificados ao longo da história. Elas exigem a criação de boas práticas criadoras de novos mundos possíveis, de novas utopias educacionais, de novas respostas para novas e velhas perguntas. Eis o novo mundo da educação. Boas-vindas, novo gestor educacional, neste novo futuro que já está entre nós.

Referências

- ALVES, M. **Perspectivas da Escola Católica no Brasil**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2006.
- AMORIM, A. Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 35, n. 35, p. 67-82, jun. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5915>>. Acesso em: 29 ago. 2022.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 1977.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 9.870**, de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências. Brasília, 1999.
- BRASIL. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.
- CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-56, jan./mar. 2020. Disponível em: <<https://www.academia.edu/download/63376003/Meta20200520-10793-1qqd040.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- COLOMBO, S. S.; *Et al.* **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa. **Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação**, 2020. Disponível em: <<https://cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/cntena-midia/73264-quase-90-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa>>. Acesso em 30 jan. 2022.
- CUNHA, M. D. **O uso das TICS em sala de aula: A voz dos professores das escolas públicas do Estado de São Paulo**. Araraquara: Unesp, 2014.
- CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação em tempos de contradição. *In: Anais [...]* Anpae 2007, p. 01-12. Disponível em: <<https://bit.ly/2kv0RNw>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

- DA SILVA SANTOS, W. Reflexões históricas e sociológicas para uma gestão democrática da escola no Brasil. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1333-1349, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/6377/637766245009/637766245009.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2022.
- FENEP, Federação Nacional de Escolas Particulares. **Números do Ensino Privado 2016**. Brasília DF, 2016. Disponível em: <shorturl.at/iT159>. Acesso em: 19 jan. 2019
- FOSSATTI, P.; *Et al.* Educação 3.0: limites e possibilidades mediante as políticas públicas educacionais. *In*: GUNGULA, E. W.; SUAREZ, W.; ARTIGAS, W. (Eds). **Investigar para Educar: Visões sem fronteiras**. Universidade Óscar Ribas/ High Rate Consulting. Angola, 2020.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Ed. Atlas S/A, 2008.
- GRIGOLI, J. AG.; *Et al.* A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 237-256, abr. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/t67s5GV4Mc4MbLNxZ5VM5P/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 29 ago. 2022.
- INEP. **Censo Da Educação Básica | 2019: Resumo Técnico**. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_-_censo_da_educacao_basica_2019.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- IOSCHPE, G. Como melhorar a educação brasileira—parte 2. **Revista Veja**. São Paulo: Editora Abril, p. 94-96, nov. 2011.
- IANNONE, L. R. A Organização Escolar Em Novas Versões. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-19, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- JUNG, H. S.; VAZ, D.; BENATTI, R. M. Z. As políticas públicas educacionais em tempos de educação 3.0: limites e possibilidades. **Revista Educação**, Brasília, v. 42, n. 160. p. 32-45, out./dez. 2019. Disponível em: <<https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/2292/1/jung.etal.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2022.
- LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Série: Cadernos de Gestão, 9. ed. Petrópolis, RJ. 2013.
- MARIUCCI, S. E. A formação de gestores e a qualidade da educação nas escolas católicas da Arquidiocese de Porto Alegre. **Tese** (Doutorado em Educação). PUCRS, Porto Alegre, 2014.
- MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Boas práticas e elevado desempenho escolar em contexto de vulnerabilidade social com referência aos resultados do IDEB. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 38, n. 71, p. 130-144, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21274>>. Acesso em 30 jan. 2022.
- MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Eficácia escolar: boas práticas à luz de estudos do governo brasileiro e das agências multilaterais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1297-1327, jul. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/viewFile/25275/23681>>. Acesso em 30 jan. 2022.
- MARTINS, A. S.; PINA, L. D. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-21, out. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657754/23125>>. Acesso em 27 jan. 2022.
- MILITÃO, A. N. A complexidade da administração/Gestão escolar: limites e possibilidades. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente. Presidente Prudente, 2015.

- MOREIRA, E. S. G.; *Et al.* Gestão Escolar: Enfoques Teóricos, Concepções e Formação Docente. **Revista Educativa-Revista de Educação**, Goiás, v. 22, n. 1, p. 1-18, jan./dez. 2019. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/7338>>. Acesso em 30 dez. 2021.
- NÓVOA, A. (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa/Portugal: Publicações Don Quixote Ltda, 1995.
- PARO, V. H. Formação de gestores escolares: A atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 453-467, maio/ago 2009.
- PARO, V. H. **Administração escolar**: Introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PARO, V. H. **Diretor escolar**: educador ou gerente? v. 56, São Paulo: Cortez, 2015.
- QUADROS DA SILVA, L.; FOSSATTI, P.; JUNG, H. S. Utilização de artefatos google for education em estratégias pensadas para metodologias ativas. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 34, p. 106-126, ago. 2019. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5468>>. Acesso em 10 fev. 2022.
- QUEIROZ, M. I. A. O fracasso neoliberal na gestão escolar. **Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 111-125, jun. 2007.
- ROSA, C. **Gestão Estratégica Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SANDER, B. A ANPAE e o compromisso com a administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 12-26, jan./jun.1986.
- TEODORO, W. L.; MARTINS, E. C. C.; CALDERÓN, A. I. Eficácia escolar e boas práticas em regiões socialmente vulneráveis: um estudo de caso. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.] v. 15, p. 1-20, jan./dez. 2021. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/4997/1183>>. Acesso em: 30 dez. 2021.
- VAZ, D.; MEINHARDT, M.; FOSSATTI, P. A experiência Google for Education na Universidade La Salle: da implantação à reinvenção a partir da pandemia. *In*: MONTICELLI, J. M.; DA SILVA, L. Q.; HIDALGO, G. **Empreendedorismo e inovação na Universidade La Salle**. Canoas: Editora Unilasalle, 2021. p. 17-20.
- VIEIRA, A. E. R.; BUSSOLOTI, J. M. Gestão escolar: um estudo de caso sobre escolas técnicas. **Interação-Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Varginha, v. 20, n. 1, p. 45-70, mar. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.unis.edu.br/index.php/interacao/article/view/167>>. Acesso em: 30 fev. 2022.
- ZUIN, V. G.; ZUIN, A. A. S. A formação no tempo e no espaço da internet das coisas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p.757-773, jul./set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/GyCFpTwP5pdYtq5mkqMSsxn/?lang=pt>>. Acesso em 29 ago. 2022.
- WORLD ECONOMIC FORUM. **These are the Top 10 Job Skills of Tomorrow** – and how long it takes to learn them. WORLD ECONOMIC FORUM, 21 Oct 2020. Disponível em: <<https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

XIII

CRITÉRIOS DE IDENTIDADE PARA A VITALIDADE DAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DA PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE: EVIDÊNCIAS EM UM CONTEXTO DE PANDEMIA

Jorge Alexandre Bieluczyk

Roberto Carlos Ramos

Introdução

A educação lassalista tem uma trajetória e uma tradição que nos remete a João Batista de La Salle e aos primeiros Irmãos na fundação do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, no século XVII, na França, assim como pela conexão com o universo religioso cristão-católico, alicerçada nos princípios do Evangelho, expressos pela espiritualidade da fé, fraternidade e serviço. É com base nesse conjunto axiológico que La Salle e os primeiros professores se consagraram a Deus para manter juntos as escolas Cristãs como resposta à realidade de pobreza da época, a partir da formação humana e cristã das crianças e jovens (HENGEMÜLE, 2000).

Inspirados por La Salle, especialmente em sua determinação de responder com criatividade às necessidades educacionais de seu tempo, as comunidades educativas lassalistas, em meio a uma emergência sanitária causada pelo Covid-19, foram estimuladas a fazer memória das origens e dos desafios enfrentados pelo primeiros para manter a obra viva, a responder com fidelidade criativa às necessidades da educação atual, a fortalecer os elementos que compõem a identidade lassalista e a reimaginar a *práxis* pedagógica da escola durante as novas demandas educacionais.

Em meio ao evento pandêmico declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, que tem causado impactos em todos os segmentos sociais, varrendo vidas e desmascarando as falsas e supérfluas seguranças que construímos em nossas vidas pessoal, institucional e social, faróis foram se acendendo e sinalizando novos horizontes para a educação escolar, que, sem dúvida, exigiram e continuarão a exigir dos gestores e educadores novos conhecimentos, habilidades e procedimentos em torno dos processos pedagógicos e pastorais que envolvem as Comunidades Educativas. Fomos forçados a encarar os nossos medos e a fazer uso de instrumentos que circulavam de maneira tímida em nossos ambientes de ensino e aprendizagem e de gestão educacional. No entanto, sempre acreditamos no poder transformador da ação educativa e na necessidade cotidiana de repensamos com esperança nossos ambientes educativos.

Diante dos desafios e da importância de se manter fiel aos valores que compõem a identidade institucional, o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, localizado em Roma, fomentou o estudo, a reflexão e a ação por parte das Comunidades Educativas do documento intitulado “Critérios de Identidade para a Vitalidade das Obras Educativas Lassalistas”. Em meio à crise sanitária e às urgências do ordinário dos ambientes educativos, o documento convidou os gestores educacionais da Rede La Salle a realizarem uma dupla jornada reflexiva, ou seja, uma volta às origens ou à identidade e um olhar atento para o mundo atual e suas necessidades.

Nesse texto, a incursão da temática investigativa está alicerçada nos documentos difundidos pelo Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs como a Declaração sobre a Missão Educativa Lassalista. Desafios, Convicções e Esperanças (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020a); Critérios de Identidade para a Vitalidade das Obras Educativas Lassalistas. (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020b); Projeto Educativo

Regional Lassalista Latino-Americano (RELAL, 2011); Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Feitas tais considerações, o artigo em tela tem como temática as evidências da Identidade para a Vitalidade das Obras Educativas Lassalistas dos gestores que atuam nas Comunidades Educativas da Província La Salle Brasil-Chile. As reflexões apresentadas são decorrentes da questão que norteou a investigação: ‘Quais as evidências dos critérios de Identidade para a Vitalidade da Educação Lassalista na sua comunidade educativa no cumprimento de sua missão particular?’

Tendo presente tais assertivas, a estrutura textual está organizada de forma que, inicialmente, se contextualiza o foco temático do artigo. A seguir, é descrita a abordagem metodológica adotada para a realização do estudo. Na sequência, apresentam-se a análise e a interpretação dos dados coletados. Por fim, são retomados os principais achados do estudo.

A identidade para a vitalidade das comunidades educativas da Província La Salle Brasil-Chile

Desde a fundação do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, João Batista de La Salle alimentou a espiritualidade da providência, ou seja, de pedir a Deus que o ajudasse a discernir o rumo da sua vida e da obra que passava a se constituir. Atitude inspirada no Espírito Santo, principalmente, quando os primeiros professores o abandonaram, quando teve dificuldades com os mestres calígrafos e quando regressou da Parmênia a Paris, em que recorreu à oração (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020b, p. 7).

O compromisso de La Salle com Jesus Cristo e com o projeto de Deus, o fez responder de forma pragmática às necessidades educativas de seu tempo. Inspirado no Evangelho e encorajado por seus Irmãos, dedicou-se a escrever livros, a conceber programas educativos e a criar diversas escolas, com a finalidade de anunciar o Evangelho aos pobres através do ministério da educação humana e cristã. E incumbiu a seguinte missão educativa:

Estais obrigados a instruir as crianças pobres. Por conseguinte, deveis ter-lhes especial carinho e procurar o bem espiritual quanto vos for possível, considerando-as como membros de Jesus Cristo e como seus amigos prediletos. A fé que vos anima deve induzir-vos a honrar Jesus Cristo na pessoa dos pobres e a preferi-los aos mais ricos da terra, pois são imagens vivas de Jesus Cristo, nosso Divino Mestre (LA SALLE, 2012, v. II-A. p. 191).

É nesse mesmo sentido que interpretamos a insistência de João Batista de La Salle sobre as crianças e os jovens em situação de vulnerabilidade, ou seja, de um lado o fundador das Escolas Cristãs procura facilitar o acesso das crianças e jovens à formação, de modo especial dos mais pobres, atribuindo o caráter universal à educação; enquanto de outro, as considera dignas de respeito e de salvação, quando orienta os mestres a agir como ministros de Jesus Cristo no processo formativo confiado a cada um deles. A atenção aos filhos dos pobres é um dos sinais da identidade lassalista, que não está restrito a uma ação solidária ou esporádica, mas faz parte da missão e da constituição da Instituição.

Para tanto, a Província La Salle Brasil-Chile, por meio de suas Comunidades Educativas, Centros de Assistência Social, Universidades e Fundações, e por intermédio de parcerias com a sociedade civil e governamental, busca contribuir com aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, principalmente, no contexto da pandemia do Covid-19. Nesse cenário, a vulnerabilidade tem se apresentado de diversas formas e exigido a atuação atenta e dinâmica para responder os desafios vividos em cada ambiente educativo no decorrer do período pandêmico. Temos contemplado fragilidades emocionais, de aprendizagem,

econômicas, culturais, etc., que interpelam por ações assertivas e sustentadas numa visão de educação capaz de atender as “dores” que extrapolam os elementos curriculares.

Cada comunidade educativa, em sua missão particular, tem o desafio de garantir os critérios de identidade para a vitalidade das obras educativas lassalistas e assumir atitudes e ações educativas que favorecem em seus estudantes o reconhecimento de sua dignidade de seres humanos e sua preparação para a vida. Nessa perspectiva, “[...]o legado de La Salle e seu olhar para com os mais humildes continua vivo e prospera com o trabalho transformador dos Irmãos, dos educadores e das educadoras que se dedicam à formação humana e cristã, no século XXI” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 7).

Nesse sentido, é importante destacar que “os critérios de identidade para vitalidade da educação lassalista são um referencial com o propósito de colaborar nos esforços que os centros educativos lassalistas realizam no cumprimento de sua missão particular” (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020b, p. 8). Assim, os critérios buscam colaborar com as obras educativas e com a fidelidade ao carisma fundacional, além de assegurar a vitalidade e o compromisso dos lassalistas para que “a escola vá bem”, no qual destacamos a) atenção a crianças, jovens e adultos, especialmente aos mais vulneráveis; b) educação integral; c) anúncio explícito do Evangelho; d) promoção de cidadanias justas; e) planos de desenvolvimento; f) vinculação; g) liderança coerente com o estilo lassalista; e h) políticas e regulamentos atualizados (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020b). Esses,

são princípios que permitem distinguir as características da educação lassalista, bem como sua forma de vivê-las. Tais critérios estão organizados por categorias que respondem à finalidade e à forma de fazer educação (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020b, p. 11).

De acordo com a Proposta Educativa Lassalista em sua ação educativa,

Hoje, seguindo nesse itinerário criativo e considerando as realidades de cada país, a Província La Salle Brasil-Chile tem a intenção de: a) expressar uma releitura da identidade lassalista que anima a missão educativa institucional; b) construir um horizonte comum de compreensão e de ação para a missão educativa; c) estabelecer diálogo com a sociedade contemporânea, gerando respostas atuais às principais questões que envolvem o campo educacional; d) projetar suas ações pedagógicas e pastorais, considerando a legislação educacional vigente; e) explicitar entendimentos e opções institucionais sobre os principais processos e procedimentos presentes na ação educativa (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 9).

Gros (s/a, p. 18) enfatiza que a vitalidade do carisma lassalista perpassa pelo engajamento dos educadores lassalistas com a proposta e ação educativa, o que, necessariamente, requer o seu comprometimento com a difusão e a vivência dos valores evangélico-cristãos.

Os professores das escolas lassalistas, pelo menos a nata deles, devem comprometer-se abertamente com a missão da escola e do Evangelho, incluído o imperativo ecumênico. Com certeza, os colegas cristãos não católicos podem ser tão dedicados aos alunos, tão aplicados na missão e tão comprometidos com a fé cristã como os identificados com nossa Igreja. Esses colegas cristãos comprometidos, que se dedicam ao programa ecumênico de sua igreja e se abrem à evolução que esta já realizou com a Igreja Católica durante décadas, constituem recursos particularmente valiosos. A dimensão ecumênica na formação daqueles que trabalham no Ministério Pastoral é uma contribuição digna de nota para o desenvolvimento do professorado e dos componentes do staff, tanto católicos como não católicos.

Nota-se que o educador lassalista é convidado a viver e a inserir a perspectiva do anúncio do Evangelho como parte do seu projeto de vida, comprometendo-se e cooperando junto com os demais educadores com o ministério pastoral para a qual a Igreja é chamada e que desenvolve. Assim, a escola lassalista educa

construindo e reconstruindo os conhecimentos elaborados pela humanidade, mas transforma a pessoa quando toca os corações com sua visão humanizadora sustentada na perspectiva do Evangelho.

Comprometida com a tradição fundacional, os Irmãos e educadores continuam sendo memória, coração e garantia do carisma lassalista, conforme suas intencionalidades. A Província La Salle Brasil-Chile segue sendo chamada a manter a identidade lassalista viva e potencializadora da missão que se efetiva concretamente em cada uma de suas comunidades. Assim, o documento “Critérios de Identidade para a Vitalidade das Obras Educativas Lassalistas” trouxe, em meio à pandemia, a possibilidade de diálogo, reflexão e avaliação por parte dos gestores do ser e viver o carisma institucional no contexto atual.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa, tipo estudo de caso (YIN, 2001), tem como objetivo identificar as evidências dos Critérios de Identidade para a Vitalidade das Obras Educativas Lassalistas, da Província La Salle Brasil-Chile, no contexto da pandemia do Covid-19.

A Província La Salle Brasil-Chile, criada pela Assembleia Constitutiva, em julho de 2011, em São Paulo-SP, Brasil, e regida por um Estatuto aprovado pelo Superior Geral e seu Conselho, é parte do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. O principal objetivo desse Instituto é proporcionar educação humana e cristã às crianças, aos jovens e aos adultos, especialmente aos pobres. Para cumpri-lo, mantém instituições de Educação Superior, de Educação Básica e de Assistência Social, em todos os continentes (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

A Província La Salle Brasil-Chile,

(...) abrange Comunidades Educativas (...) em três países: Brasil, Chile e Moçambique. Tem como princípios a educação humana e cristã; a qualidade acadêmica, pastoral e administrativa; a internacionalidade e a interculturalidade, numa perspectiva de fé, fraternidade e serviço (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 8).

A pesquisa foi realizada com os gestores de 56 Comunidades Educativas, caracterizadas pela educação básica, ensino superior, fundações e obras sociais da Província La Salle Brasil-Chile. Destes, 38 (63%) gestores finalizaram as atividades propostas, representando 34 (61%) Comunidades Educativas do Brasil e do Chile, no ano de 2021, durante a pandemia do Covid-19.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário (LAKATOS; MARCONI, 2003; GIL, 2019), disponibilizado na ferramenta *Google Forms*, observando-se os aspectos éticos de pesquisa. A adoção do questionário sem a utilização de outros instrumentos de coleta de dados complementares apresenta vantagens e desvantagens (GIL, 2019). Optamos por essa modalidade em função do distanciamento geográfico das Comunidades Educativas Lassalistas e do distanciamento social provocado pela pandemia do Covid-19.

Para a análise dos dados foi adotada a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Segundo a autora, essa técnica “[...] utiliza procedimentos sistêmicos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 38).

Resultados e discussão dos dados

Tendo presente o proposto pela Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), o foco desta

seção é a reflexão sobre os dados coletados, os quais são apresentados na sequência em eixos temáticos. Para efeitos de padronização, convencionou-se utilizar a seguinte denominação: G (para Gestor), seguido do número do questionário.

Atenção a crianças, jovens e adultos, especialmente aos mais vulneráveis

A atenção a crianças, jovens e adultos, especialmente aos mais vulneráveis, é o alicerce da Missão Educativa Lassalista. “João Batista de La Salle, fundador do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, apontava a seus Irmãos a finalidade do seu Instituto, recém-criado: a educação humana e cristã dos meninos, especialmente dos mais pobres” (NAVARRO, 2005, p. 2).

Dentre as evidências recorrentes nas respostas dos gestores acerca de atenção às crianças e aos jovens mais vulneráveis, destacam-se o atendimento aos estudantes bolsistas, as ações solidárias e a concessão de bolsas de estudo, assim como, diversas iniciativas inclusivas e significantes na educação básica, ensino superior e obras sociais, como expressa o documento, Critérios de Identidade para a Vitalidade das Obras Educativas,

A Educação Lassalista responde com criatividade às necessidades econômicas, familiares, afetivas, sociais, intelectuais espirituais daqueles a quem serve e se organiza a partir dele, de acordo com as suas possibilidades e em coerência ao estilo lassalista (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020b, p. 22).

Esse documento, reafirma a necessidade de continuarmos a Missão Lassalista em prol da garantia dos direitos humanos, especialmente das crianças e dos jovens em situação de vulnerabilidade social, tendo a educação como mobilizadora de ações que contribuam para assegurar tal garantia. Os destaques feitos pelos gestores apontam ações e iniciativas que revelam a atenção das crianças, jovens e adultos, especialmente aos mais vulneráveis, quando é assegurado, em primeiro momento, o acesso e, em segundo, o atendimento de qualidade de acordo com os princípios e tradição lassalista.

Educação integral

A Missão que orienta a Educação Lassalista, que inspira numerosos educadores e estudantes a dedicarem a sua vida em prol da origem e da finalidade da educação integral, tem como ponto central a formação integral e integradora, ou seja,

A educação lassalista é integral porque aborda a totalidade da pessoa, seus hábitos, o cuidado do corpo, as emoções e afetos, as boas maneiras, o desenvolvimento intelectual, a formação dos valores, a dimensão ética e estética, a preparação profissional, a dimensão espiritual expressa na interioridade e no conhecimento de Deus. É integradora porque une teoria e prática, da unidade e sentido, prepara o cidadão, ou seja, “ensina a bem viver” (Declaração sobre a missão lassalista, IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020a, p. 78).

Constatamos que os gestores apontam a educação integral como um “Diferencial das escolas lassalistas” (G 5), caracterizada pela “Formação Humana, Cristã e Lassalista, na relação escola, família e sociedade, nas atividades complementares, transversais e projeto pedagógico no contexto escolar, nos grupos juvenis, tais como voluntariado, grupos de jovens, catequese, ...” (G7). Evidencia-se também nos “conhecimentos, atitudes, valores e espiritualidade” (G31), no “acompanhamento permanente dos educandos pelos serviços pedagógicos, serviços de orientação educacional, coordenação de turno, pastoral, direção” (G14, 38) na formação docente e discente (G 7, 29, 33, 36, 38, 39), cujo foco está na qualidade do processo de ensino,

aprendizagem, currículo e avaliação, nos projetos educativos integrados, cuidado na pessoa do estudante, na gestão democrática e inclusiva, atuação integrada entre todos os setores da escola, em campanhas solidárias e de valorização da vida, afirmam os gestores (4, 12, 15, 22, 24, 31 e 37).

Em diálogo com o exposto pelos gestores, o Projeto Educativo Latino Americano - PERLA concebe a educação integral lassalista,

[...] como espaço de reflexão e diálogo, que reconhece a diversidade e estimula a observação e o estudo crítico da realidade. Também se percebe como espaço de encontro com Deus, mediante a integração do diálogo entre fé e cultura no processo formativo; Contribui para formar pessoas comprometidas em trabalhar pela superação das necessidades reais na América Latina e no Caribe: a superação da pobreza, o respeito e o cuidado da natureza e do meio ambiente, a incorporação dos povos indígenas, dos migrantes e dos retirantes, a promoção da justiça e da paz, e a convivência democrática, entre outras; Sente-se companheira de caminhada da grande comunidade de educadores do continente, diversa em opções e horizontes, mas unida na construção de uma nova cidadania democrática; Entende-se como uma organização na qual se partilham responsabilidades, desenvolvem e avaliam processos administrativos, econômico-financeiros e de gestão, para atender às demandas atuais da Missão (RELAL, 2011, p. 11).

Portanto, “a educação integral favorece o desenvolvimento de todas as dimensões da pessoa, as relações com outras pessoas e suas possibilidades de crescimento” (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020b, p.13). Esse princípio pedagógico está no seio da educação lassalista tanto em termos teóricos quanto práticos, uma vez que notamos a organização e o empenho no desenvolvimento de ações que envolvem a dimensão física, cognitiva e afetiva e espiritual de cada educando, educador e familiar.

Anúncio explícito do Evangelho

Os gestores evidenciaram a espiritualidade, a vida sacramental e litúrgica, diversas instâncias de formação, escola em pastoral, a identidade lassalista e cristã, dimensão comunitária, pastoral vocacional, ambiente educativo cristão e o pluralismo religioso como elementos vivos dentro da escola lassalista.

É perceptível que,

Os Lassalistas se esforçam por favorecer o encontro com Jesus de Nazaré, além de viver e partilhar os valores evangélicos. Seus métodos e estratégias estão de acordo com o contexto sociocultural e o perfil daqueles a quem está dirigindo seu trabalho (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 202a, p. 13).

Nesse contexto, os lassalistas são desafiados a fazerem “um ato de fé e de esperança em nosso futuro coletivo” (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃ, 2014, p. 3) e chamados a serem pessoas que, com a força do Espírito Santo, impulsionam respostas criativas às necessidades da Igreja, do mundo e de nosso Instituto, tal como fizeram João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos na fundação do Instituto. Herdeiros de uma rica história, de mais de trezentos anos, a escola lassalista atual continua sendo provocada pelo Evangelho e assumindo a missão de anunciá-lo para as crianças e os jovens. Aqui, evangelizar não consiste apenas no processo de tomar conhecimento da pessoa de Jesus e dos valores pronunciados por Ele, mas de estabelecer processos formativos humanizadores que protagonizam e valorizam a pessoa e um mundo melhor.

As Obras Educativas Lassalistas “(...) aceitam com respeito e esperança o pluralismo religioso, promovendo e testemunhando cada dia o diálogo e a unidade entre os membros de sua comunidade educativa”, (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020b, p. 13) e os lassalistas são convidados a anunciar explicitamente o

evangelho no mundo da educação, pois a “(...) mensagem de Jesus Cristo é a fonte da qual emanam todos os princípios que animam os processos educativos lassalistas” (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020a, p. 64).

Promoção de cidadanias justas

A educação básica, a educação superior e as obras sociais lassalistas desenvolvem sua missão em um contexto globalizado, marcado pelas desigualdades sociais, incertezas, crises paradigmáticas, pandemia da Covid-19, etc. Diante desses desafios, é necessário repensar e reconstruir constantemente os espaços educacionais, priorizando os processos que favorecem a formação de sujeitos criativos e críticos, participativos, cooperativos, inclusivos e preparados para diversificadas inserções sociais, culturais, laborais, políticas, e, ao mesmo tempo, sujeitos capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida (RAMOS, 2019).

A educação é um direito fundamental e universal da pessoa humana, um itinerário intencional e sistemático de humanização, aprendizagem e crescimento, que dá unidade e sentido à vida. O ambiente educacional lassalista caracteriza-se num espaço de promoção de cidadanias justas, voltada à formação cidadã, constituindo-se um fator importante para a redução da desigualdade social (RAMOS, 2019).

Como Lassalistas, “nossa fragilidade, a pandemia, a mudança climática e o crescente número de irmãs e irmãos nossos que se encontram privados das necessidades básicas da vida são alguns dos fatores que podem nos levar ao desespero” (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020a, p. 7-8). A realidade atual é de incertezas e complexidades em todas as facetas da sociedade, mas de esperança e de vida justa, fraterna e solidária.

Diante dessa conjuntura, são destacadas pelos gestores da Rede La Salle Brasil-Chile, evidências que visam à promoção de causas justas como programas e projetos sociais, protocolos de proteção e direitos humanos, projetos interdisciplinares, bolsa de estudos, formação humana, parcerias com a sociedade civil, conhecimento da realidade local, pesquisa e estudo.

O Gestor 7 destaca alguns objetivos que visam à promoção de cidadanias justas em sua comunidade educativa:

- Fortalecer a presença e convivência de diferentes grupos sociais;
- Envolvimento nas campanhas “Sou solidário”;
- Promover o desenvolvimento do senso crítico por meio dos componentes curriculares;
- Fortalecer os Projetos pedagógicos interdisciplinares;
- Estudo e divulgação dos protocolos de Proteção da criança e do adolescente;
- Intensificar a formação sobre os direitos humanos;
- Animar os Colaboradores para participar de movimentos e entidades de proteção dos direitos humanos;
- Fomentar novas iniciativas a partir dos eixos do Pacto Global Educativo.

Nesse contexto, a Comunidade Educativa:

a) Concebe-se como espaço de reflexão e diálogo, que reconhece a diversidade e estimula a observação e o estudo crítico da realidade. Também se percebe como espaço de encontro com Deus, mediante a integração do diálogo entre fé e cultura no processo formativo;

b) Contribui para formar pessoas comprometidas em trabalhar pela superação das necessidades reais: a superação da pobreza, o respeito e o cuidado da natureza e do meio ambiente, dos migrantes e dos

retirantes, a promoção da justiça e da paz, e a convivência democrática, entre outras;

c) Sente-se companheira de caminhada da grande comunidade de educadores, diversa em opções e horizontes, mas unida na construção de uma nova cidadania democrática; entende-se como uma organização na qual se partilham responsabilidades e desenvolvem e avaliam processos administrativos, econômico-financeiros e de gestão, para atender às demandas atuais da Missão Educativa Lassalista (RELAL, 2011, p. 11).

Em suma, a Comunidade Educativa favorece a tomada de consciência das raízes da pobreza e da injustiça social, com a finalidade de combatê-las com a educação, promovendo os direitos das crianças, a justiça social, a dignidade humana e a solidariedade (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020b).

Planos de desenvolvimento

Os planos de desenvolvimento “se realizam de maneira participativa, mostrando o rumo da obra educativa, bem como a forma de alcançar as metas desejadas” (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020b, p. 18). Nesse sentido, a Província La Salle Brasil-Chile (2014, p. 8) disponibiliza para suas obras a Proposta Pedagógica Lassalista que assume nesse amplo contexto institucional o papel de ser um “(...) referencial para a gestão e o planejamento da *práxis* pedagógica e pastoral, proporcionando consensos acerca de objetivos, princípios e metodologias educacionais”.

Dentre as ideias recorrentes nas respostas dos gestores acerca das evidências dessa temática nas Comunidades Educativas, destacam-se o planejamento participativo nos diversos setores; reuniões periódicas; planejamento estratégico e de desenvolvimento institucional; sistema de avaliação de desempenho; projeto político pedagógico e plano de ação anual das instituições. O fragmento, a seguir, contextualiza aspectos supracitados pelos gestores lassalistas e suas instituições educacionais,

Assumem um conjunto de procedimentos pedagógicos, dinâmicas curriculares, concepções e formas de planejamento, de metodologia, de avaliação, de acompanhamento e de gestão, os quais perpassam a totalidade da sua missão, especialmente as áreas do fazer pedagógico, acadêmico, administrativo e pastoral (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 21).

Mediante a síntese das respostas do conjunto de respondentes e os fragmentos apresentados, constata-se que os gestores salientam a dimensão administrativa, o planejamento institucional, o olhar atento aos aspectos pedagógicos e pastoral. Tais colocações corroboram com a Proposta Educativa Lassalista (2014, p. 21), referente à gestão e à organização da comunidade educativa, quando o documento ressalta a importância da gestão e da organização da Comunidade Educativa,

Para que a Educação Lassalista cumpra sua missão, sendo de qualidade e solidariamente sustentável no tempo, adotamos modelos de gestão, na Província e em cada Comunidade Educativa, considerando: a diversidade legal de cada país; a participação, a corresponsabilidade e a subsidiariedade; a interdependência e o trabalho em rede; a eficiência e a eficácia; a sustentabilidade dos recursos financeiros e humanos; a justiça social nas relações de trabalho; a prioridade do serviço educativo aos e com os pobres.

Os planos de desenvolvimento ganham sentido quando estão articulados ao modelo de gestão democrática, tendo como referência a missão, a visão e os princípios institucionais.

Na Rede La Salle, colocamos em prática um modelo corporativo de gestão que tem por finalidade assegurar o cumprimento da missão, da visão, dos princípios e dos valores institucionais. Para tanto, optamos pelo trabalho em rede, que utiliza instrumentos e modelos atualizados de gestão, que contribuem com o atingimento dos objetivos, indicadores e metas, bem como com a

viabilidade pedagógica, econômica e pastoral da missão educativa desenvolvida. O planejamento estratégico constitui-se em uma das possíveis ferramentas de gestão, permitindo explicitar os componentes e as dimensões centrais do modelo de gestão em rede, tanto nas comunidades locais quanto no conjunto da Província, bem como o acompanhamento e a avaliação sistemática dos resultados obtidos (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 29 -30).

Numa dimensão de planejamento e desenvolvimento das comunidades educativas, fica evidente para os lassalistas a importância da participação, autonomia, transparência na gestão dos recursos econômicos, financeiros e humanos, visando à equidade, à profissionalização da gestão, ao planejamento conforme os dispositivos legais, cujo foco principal é a qualificação dos processos educacionais ofertados aos destinatários da missão lassalista, que são os estudantes.

Vinculação

O trabalho educativo lassalista abrange múltiplos aspectos intimamente vinculados à Igreja, sociedade civil e instituições governamentais, assim como, entre as instituições co-irmãs, vínculos esses que nem sempre estão claros, e percebe-se a necessidade de expressar claramente as convicções que poderiam proporcionar coerência no que se refere a métodos, estratégias e relações (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020a). Nesse sentido, “os centros lassalistas colaboram com organizações da sociedade civil, e cooperam com outras obras lassalistas (setor, província, região, instituto)” (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020b, p. 18).

A atuação em Rede, manutenção e qualificação de parcerias com instituições públicas e civis possibilita ajudar os lassalistas a fortalecerem a identidade institucional e proporcionar um guia em resposta aos importantes desafios da atualidade, enquanto se mantém o diálogo com as realidades sociais e pedagógicas (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020b).

É evidenciado pelos gestores a atuação em Rede, que busca a “conformidade com a Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, Região Latinoamericana Lassalista e Província La Salle Brasil-Chile” (G5); diálogo e colaboração entre as comunidades educativas, “visando a fortalecer as ações já desenvolvidas e ampliando os campos de atuação” (G 24), “realização de projetos entre as instituições lassalistas” (G16), incluindo a “maior aproximação entre escolas lassalistas da mesma cidade”(G26) e “diálogo permanente entre as comunidades educativas” (G13); desenvolvimento de pesquisa, formação e capacitação Institucional dos colaboradores, por meio de “reuniões e eventos formativos periódicos da rede” (G7), disponibilidade de profissionais para serem ministrantes de palestras e formações” (G5), e “elaboração e aplicação de pesquisas e publicações em revistas” (G4) e, por fim, a qualificação do planejamento estratégico e de gestão, tendo presente os “investimentos em recursos humanos e estruturais» (G19), “participação das diversas instâncias da província” (G26), reuniões e encontros de planejamento de ações concretas na área social (G23) e a “construção de projetos de extensão em parceria com a mantenedora e conselho estratégico” (G22).

A atuação em parcerias com instituições públicas e civis é destacada pelos gestores, realçando a importância da manutenção e qualificação dos programas e projetos com instituições locais, regionais e nacionais, como convênios e parcerias com empresas e entidades visando ao desenvolvimento local e regional, à participação como representantes em Conselhos Municipais de Educação, Escola Saúde, Meio Ambiente, etc, entidades que a defesa de crianças e adolescentes como o conselho tutelar, assistência social, defesa da mulher, integração universidade e sociedade com programas jurídicos, de saúde, educação e imigrantes, atuação integrada com Organizações Não Governamentais (ONGs) e a Igreja local, que visam ao desenvolvimento de projetos sociais e de evangelização, assim como, campanhas de solidariedades, formações de novos agentes sociais e pastorais.

Os destaques apontados pelos gestores evidenciam a conexão das obras lassalistas com as realidades em que estão inseridas. Em outras palavras, mostram que não são unidades educativas ilhadas e fechadas em si mesmas, mas que estão comprometidas com a realidade e abertas para a construção de redes de cooperação. Nesse sentido, a missão educativa lassalista mostra-se relevante e necessária, uma vez que existem demandas educacionais vinculadas à formação humana e cristã.

Liderança coerente com o estilo lassalista

Com relação à liderança coerente com o estilo lassalista é possível constatar evidências essenciais dessa temática, tais como gestão democrática; liderança associada ao carisma; avaliação permanente, formação permanente e profissionalismo e qualidade da atuação expressos na participação das equipes diretivas, ativa em todos os processos de trabalho exercendo a liderança na construção de cocriação, (G25). “Através do trabalho com seriedade e comprometimento desenvolvido no cotidiano. Disponibilidade diária para auxiliar, orientar, ouvir educandos, educadores e famílias. Acompanhamento e apoio aos educadores no trabalho pedagógico desenvolvido” (G37), perpassando pelo “acolhimento, a escuta, o diálogo e a referência nos processos pedagógicos e administrativos” (G36).

O gestor 35 expressa a dificuldade de ter uma visão mais sistêmica dessa temática em sua comunidade educativa e em nível de Província, afirmando que “não temos condições de avaliar as lideranças de forma sistêmica, mas temos a hipótese de que existe uma coerência na maior parte das Comunidades Educativas”. Uma das hipóteses para tal compreensão pode estar associada ao processo de gestão de rede que está sendo implementado e avança de acordo com as circunstâncias institucionais, ou seja, considerando e respeitando a complexidade e cultura que engloba o universo religioso confessional, tendo em vista que se trata de uma Instituição Religiosa de três séculos.

Por fim, o gestor 39 sintetiza as evidências da liderança com o estilo lassalista nas Comunidades Educativas,

Este punto es más complejo porque implica ser más bien autorreferente, es importante generar una evaluación que permita corroborar la información. Al interior del colegio hay un proceso participativo en la generación de las acciones de trabajo, se observa equipos que trabajan de manera democrática con liderazgos distribuidos. Existe un liderazgo empático, pero riguroso. El liderazgo de los directivos lasallistas brinda confianza a los estudiantes y a los educadores, quienes reconocen en sus educadores a un ejemplo a seguir.

As respostas analisadas viabilizam constatar que “a liderança das equipes diretivas lassalistas oferece confiança aos estudantes e aos educadores, que reconhecem em seus líderes um exemplo a seguir (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020b, p. 18).

Portanto, a liderança dos lassalistas está pautada em seus modos de ser e de agir de acordo com o testemunho de valores cristãos, o que pressupõe a opção por um estilo de vida que requer formação constante, contemplando o seu eu pessoal-profissional. Buscam conduzir de forma profissional e proativa, com ética e zelo, como um sinal de fé, de esperança e de caridade. Na sua *práxis* educativa, seguindo o exemplo de Jesus, aliam a ternura e a firmeza, amorosidade, humildade e cooperação, sensibilidade e responsabilidade (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Com relação àqueles gestores que mencionaram as políticas e regulamentos atualizados, os aspectos mais recorrentes foram os manuais e documentos normativos da Rede La Salle, tais como o Código de Conduta do Colaborador Lassalista, Guia do Estudante, comissões internas de prevenção de acidentes, cumprimento dos dispositivos legais e regimento interno; no planejamento institucional, destacando os planos orçamentários anuais, sustentabilidade das obras, cumprimento de metas estabelecidas pela mantenedora, projetos pensados em prol da comunidade educativa; ambiente educativo saudável, caracterizado pela importância de ter um ambiente fraterno e solidário no espaço educacional, projetos de valorização da vida, que garantem o bem estar dos educadores e estudantes; formação continuada da filosofia lassalista, da legislação vigente e dos documentos institucionais, tais como plano anual, Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica e a Matriz Curricular para as Competências da Província La Salle Brasil Chile.

As respostas dos gestores traduzem o proposto pelo documento ‘Identidade para a Vitalidade das Obras Educativas Lassalistas’, que afirma:

As políticas e os regulamentos do centro educativo lassalista garantem a boa organização da obra, a vivência da justiça e o respeito aos direitos das crianças, além de propiciar um ambiente seguro e fraterno (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020b, p. 18).

Vale ressaltar que a Proposta Educativa Lassalista, da Província La Salle Brasil-Chile, apresenta orientações aos gestores:

A Equipe Diretiva de cada Comunidade Educativa, em diálogo com a direção da Rede La Salle e em consonância com os estatutos e regimentos institucionais, é responsável por: assegurar a efetiva vivência da Proposta Educativa Lassalista; garantir o cumprimento da missão, da visão, dos objetivos e dos valores institucionais; dirigir a instituição de acordo com suas atribuições e competências; zelar pelo bom andamento dos processos de ensino e de aprendizagem; elaborar, implantar e executar o planejamento institucional; gerenciar os recursos disponíveis, de acordo com as indicações legais e institucionais; zelar pela observância aos dispositivos legais próprios de cada local (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 30-31).

A partir do exposto, considerando a realidade atual, as novas configurações educacionais e as políticas governamentais, os gestores são desafiados a garantir a gestão estratégica e atualizada das instituições, da ação educativa, da imagem e da marca La Salle por meio da formação adequada de todos os agentes educacionais; do mapeamento e do controle das oportunidades e ameaças institucionais; da publicidade de ações e de projetos significativos da instituição; da organização de um setor de comunicação e marketing ativos e atuantes; da participação e representatividade em instâncias políticas e públicas (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014).

Considerações finais

O fundamento primordial das reflexões apresentadas no decorrer do artigo é sobre as evidências dos Critérios de Identidade para a Vitalidade das Obras Educativas Lassalistas, da Província La Salle Brasil-Chile, no contexto da pandemia da Covid-19. O estudo foi direcionado aos gestores das Comunidades Educativas do Brasil e do Chile pelo Conselho da Missão Educativa da Província com duas intencionalidades: 1) dar a conhecer o documento; e 2) avaliar a missão educativa lassalista à luz do documento do Instituto. Nesse sentido, é possível concluir que as obras do Brasil e do Chile apresentam as características básicas vinculadas à identidade lassalista, assim como apontam nas respostas apresentadas proximidades axiológicas e prática no contexto pandêmico.

Conforme exposto, os lassalistas, inspirados por João Batista de La Salle, que soube responder com criatividade às necessidades educacionais de seu tempo, as comunidades educativas lassalistas em meio a uma emergência sanitária causada pelo Covid-19, são desafiados a recordar a importância da missão educativa lassalista, a responder com fidelidade criativa às necessidades da educação atual, a viver os Critérios da Identidade para a Vitalidade e a fortalecer a identidade institucional alicerçada na educação humana e cristã. Nesse sentido, o estudo e a avaliação da Missão Educativa Lassalista, à luz do documento institucional, objetiva a constante necessidade de revisitar os valores institucionais, que em meio às crises nos recolocam no caminho e nas intencionalidades primeiras da nossa fundação.

Partindo do pressuposto de que a Identidade para a Vitalidade das Obras Educativas Lassalistas permite avaliar as características da educação lassalista, o documento também é um convite para os lassalistas encontrarem caminhos e formas de viver os valores distintos em meio aos desafios e novas formas de ser e viver juntos.

Tais critérios foram organizados por eixos temáticos que procuraram responder à finalidade e à forma de fazer educação. Eles têm provocado reflexão aos gestores e o desejo de colaborar e qualificar com as Obras Educativas Lassalistas, aumentando o sentido de pertença à Rede de Obras Lassalistas, garantindo a fidelidade ao carisma fundacional e assegurando a vitalidade do compromisso corporativo dos Lassalistas para que “a escola vá bem”.

A diversidade das obras educativas da Província La Salle Brasil-Chile é ampla, motivo que enriquece as expressões do ser lassalista, porém, exemplifica o compromisso e a abertura dos Lassalistas à questão da diversidade, compreendendo nela uma fonte de riqueza para a educação, para a gestão e para a formação das pessoas, garantindo a Identidade para a Vitalidade das Obras Educativas Lassalistas, sem perder de vista os fundamentos fundacionais e a educação da totalidade da pessoa.

A realização do estudo possibilitou identificar aspectos da Identidade para a Vitalidade das Obras Educativas Lassalistas como: a) a dedicação e o sentido de pertença à missão educativa lassalista; b) a atenção, próxima e sem diferenças, dada a cada estudante das Comunidades Educativas, em especial aos mais necessitados; c) a oferta da educação e a formação humana e cristã de forma explícita a todos os integrantes da Comunidade Educativa, como os estudantes, pais, educadores, colaboradores etc., principalmente no contexto da pandemia; d) a qualidade humana e profissional dos educadores e dos colaboradores na realização de seu trabalho; e) a qualidade das relações humanas entre todos os integrantes da comunidade educativa; g) a escola como espaço de inclusão social e formação de lideranças associada ao carisma institucional; h) a importância das parcerias na caminhada educativa, entre as unidades lassalistas, com a sociedade civil e órgãos governamentais; i) a vitalidade institucional perpassa pela profissionalização dos processos de gestão, administrativos e financeiros de acordo com as disposições legais e princípios institucionais; e j) a importância da formação permanente das equipes diretivas, educadores e colaboradores, como líderes a serem seguidos e efetivação da Missão Lassalista.

Por fim, em termos de síntese final, almejamos que os achados do estudo possam contribuir para a reflexão acerca da Identidade para a Vitalidade das Obras Educativas Lassalistas da Província La Salle Brasil-Chile, como um referencial nas Comunidades Educativas e a realização da missão particular, por meio da análise, reflexão, avaliação e compromisso de melhoria e novos impulsos da efetivação do Ideário Educativo e na oferta de uma educação de qualidade.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GROS, J. A unidade dos cristãos e o apostolado Lassalista. **Caderno MEL**. n. 10, s/a, p. 1-25.
- HENGEMÜLE, E. **La Salle**: uma leitura de leituras. O Padroeiro dos professores na História da Educação. Canoas: Editora La Salle, 2000.
- IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Declaração sobre a Missão Educativa Lassalista**: Desafios, convicções e esperanças. Roma, 2020a.
- IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. Documentos do 45º capítulo geral. Esta obra de Deus também é nossa obra. **Circular 469**, Conselho Geral. Roma, 2014.
- IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Critérios de Identidade para Vitalidade das obras educativas lassalistas**. Roma, 2020b.
- LA SALLE, J. B. **Obras completas**. V. II-A, IV. Canoas: Unilasalle Editora, 2012.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- NAVARRO, J. M. P. A catequese e o ensino religioso na história lassalista. **Caderno MEL**, Roma, Itália, n. 17, p. 1-38, abr. 2005.
- PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, 2014.
- RAMOS, R. C. Por uma educação de qualidade nas comunidades educativas de serviço educativo aos e com os pobres: das origens do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs às comunidades educativas da província La Salle Brasil-Chile. 284 f. 2019. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.
- REDE LA SALLE. **Proposta educativa lassalista**. Porto Alegre, 2014.
- REGIÃO LATINO-AMERICANA LASSALISTA - RELAL. **Projeto Educativo Regional Lassalista Latino-Americano**. Bogotá – D.C, Colômbia: Ed. RELAL, 2011.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e método. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

NOVO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO NA REDE LA SALLE

*Jader Luiz Henz**Maria Elisa Schuck Medeiros**Jorge Alexandre Bieluczyk***Introdução**

O cenário da educação básica brasileira tem passado por mudanças na estrutura e organização nos últimos anos (FRIGOTTO, 2007; SANTOS, *et al.*, 2012; DIAS-TRINDADE, *et al.*, 2020). Uma dessas mudanças, que gera impacto especificamente no Ensino Médio, é a implementação do Novo Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A proposta do Novo Ensino Médio (NEM) amplia o tempo mínimo do estudante na escola, de 800 para 1000 horas anuais. Além do tempo mínimo, apresenta mudanças significativas na organização curricular que contempla a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas de Itinerários Formativos aos estudantes, com foco nas áreas de conhecimento.

As mudanças na proposta curricular e na carga horária do Ensino Médio tinham como data limite de implantação o ano de 2022. Nesse sentido, redes públicas e privadas de ensino fizeram adaptações, formações e mudanças necessárias para que os estudantes pudessem viver esse novo momento da educação. Porém, outra mudança necessária e desafiante está vinculada à aplicação de novas metodologias de ensino e aprendizagem que possam atender e fomentar o protagonismo do educando e a construção de competências e habilidades que permeiam as novas realidades contemporâneas. Santos, *et al.* (2020), afirmam que métodos tradicionais de ensino, centrados na figura do professor, na transmissão de conteúdos e na passividade dos estudantes, não têm atendido às demandas dos adolescentes e jovens atuais.

Para atender a atual realidade e as novas tendências que configuram o horizonte futuro, é preciso pensar no desenvolvimento de novos arranjos curriculares e na aplicação de novas metodologias, que permitam responder com criatividade às demandas sociais, políticas, educacionais, culturais, etc. da sociedade hodierna. Nessa perspectiva, Mota e Rosa (2018) afirmam que ambientes de ensino passivos, focados na exposição verbal e unilateral docente, são ineficazes, tanto para a aprendizagem de conceitos concretos, quanto para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida futura. Afinal, as mudanças em todas as esferas da sociedade acontecem rapidamente e apontam para cenários cada vez mais flexíveis, dinâmicos e criativos.

A necessidade atual de mudança no cenário educacional, observada por intelectuais da educação, por gestores, educadores e pelos próprios estudantes, remete a outras épocas, nas quais mudanças na educação também foram observadas e a partir da sensibilidade, diagnósticos e iniciativas concretas, estabeleceram-se novas formas de organizar os ambientes educativos, de localizar o educador e o educando, de arquitetar a formação dos educadores e os processos de ensino e aprendizagem. Merece destaque nesse artigo João Batista de La Salle que, no século XVII, inaugurou um novo paradigma educacional nos moldes do que entendemos nos tempos atuais por pedagogia. Relevância essa reconhecida por Gauthier e Tardif (2014), uma vez que destacam La Salle e o seu grupo de professores como fundadores de uma rede de escolas primárias, assumindo a educação como atividade exclusiva e dedicados ao ensino e à reformulação da escola da época.

João Batista de la Salle (1651-1719), de origem francesa, foi influente na proposição de novos modelos pedagógicos para a época, investindo especialmente na formação de educadores. Nesse aspecto, Muñoz (2013, p. 90) destaca o trabalho de La Salle pela qualificação do educador, visto que “sua vida, seus escritos e, sobretudo, sua herança pedagógica dão testemunho de um homem comprometido à plenitude em consolidar uma comunidade estável de educadores e um projeto educativo comum”. A Rede La Salle, atualmente, segue esse legado de inovação, através da análise de cenários e proposição de novas formas de fazer educação.

Segundo Lauraire (2004), La Salle pode ser entendido como um pedagogo prático. Mais do que isso, Salami (2020) destaca que La Salle foi utópico no sentido do seu otimismo, sua confiança nas possibilidades transformadoras da escola que ajudou a construir. Por fim, “podemos dizer que foi utópico, prático e teórico, porque o modelo de escola erigido por ele e os primeiros Irmãos assegurou a promoção das crianças e dos jovens, sob as dimensões profissional, pessoal, social e cristã” (SALAMI, 2020, p. 57).

O presente artigo tem o objetivo de apresentar os desafios vinculados à implementação do Novo Ensino Médio na Rede La Salle, à luz de João Batista de La Salle, que procurou entender as demandas educacionais da sua época e empreendeu uma resposta concreta e criativa para os que mais precisavam da educação. Na segunda seção, o artigo apresenta perspectivas metodológicas para a implementação do Novo Ensino Médio. Na seção 3, destacamos algumas iniciativas empregadas por João Batista de La Salle que continuam iluminando e sendo causa de atenção para as mudanças no campo da educação. Na seção 4, os desafios do Novo Ensino Médio na Rede La Salle, na perspectiva dos gestores escolares e, na seção 5, as considerações finais e as referências bibliográficas.

Perspectivas metodológicas para o novo ensino médio

O Novo Ensino Médio surge com a proposta de implementar um modelo de ensino mais flexível, estruturado em algumas frentes, como a garantia dos direitos de aprendizagem conforme a Base Nacional Comum Curricular⁵³, o Projeto de Vida, a escolha de disciplinas garantida através dos itinerários formativos e a ampliação da carga horária. Dessa forma, o ensino médio implementa um modelo mais flexível, perdendo forças o modelo anterior que apresentava somente disciplinas obrigatórias.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Meta 3, prevê como estratégia para universalização do Novo Ensino Médio institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. Mas que relação tem esta meta com as metodologias para uma aprendizagem significativa?

A metodologia é a estratégia utilizada nas aulas para desenvolver as habilidades e conteúdos. É o como o professor vai propor, mediar, problematizar, envolver os estudantes para aprender. Na metodologia proposta pelo professor, há uma epistemologia que fundamenta a prática pedagógica. Conforme Delval (2002), a epistemologia tem grande importância para a educação, já que a questão de como são formados os

53 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

conhecimentos está profundamente vinculada à questão do ensino. Os métodos de ensino dependem sempre de concepções epistemológicas que, em alguns casos, são explícitas e em outros não, mas que estão sempre presentes.

Segundo Becker (2003), são três diferentes formas de concepções de aprendizagem que estão presentes na prática pedagógica do professor: a epistemologia empirista, apriorista e interacionista.

Uma prática pedagógica baseada na concepção empirista acredita que o conhecimento provém dos sentidos, acredita assim na transferência de conhecimento como forma de aprendizagem. O professor fala e o aluno escuta, visualiza e reproduz o que o professor apresentou, sendo apenas um receptor.

Uma concepção epistemológica empirista funda-se na crença de que o recém-nascido – a rigor recém concebido – nada traz em termos de conhecimento; tudo o que ele terá de cognitivo vem do meio externo por mérito da pressão que esse meio exerce sobre o sujeito ou, simplesmente, pela estimulação desse meio (BECKER, 2003, p. 11).

Nessa concepção, o aluno é concebido como uma tábula rasa e quem detém o conhecimento é o professor, ou seja, o aluno é concebido como aquele que nasce sem conhecimento algum e desenvolve suas capacidades cognitivas através do meio físico e social.

Já na prática pedagógica baseada numa concepção apriorista, o conhecimento é entendido como resultado das estruturas que já nascem com o sujeito. Acreditam que as funções cerebrais são geneticamente determinadas e que a aprendizagem ocorre de maneira súbita, acreditam nos famosos *insights* na aprendizagem.

Nessas duas concepções pedagógicas, o professor irá propor estratégias de ensino que não fazem o aluno pensar, apenas repetir conteúdos. Mas apenas copiar e ouvir o professor é suficiente para uma aprendizagem significativa, dinâmica e prazerosa? Copiar e ouvir leva a decorar, torna o ambiente da sala de aula cansativo. Para Becker (2005), o grande desafio da aprendizagem humana reside na difícil superação das concepções fundadas em epistemologias do senso comum, sejam elas inatistas ou empiristas. E a superação dessas duas concepções se dá através da concepção epistemológica interacionista.

No interacionismo, o conhecimento acontece através das relações de interação que o sujeito estabelece com o objeto. A aprendizagem que acontece nesse processo não se constitui em cópia do mundo exterior, mas numa construção nova capaz de assimilações mais complexas. É decorrente de um processo ativo, em que o sujeito precisa pensar, analisar, resolver e aplicar. Assim, o ambiente de sala de aula não pode ser limitador, e sim um ambiente que proporcione ao estudante interações cada vez mais enriquecedoras com o meio.

Piaget (1976) afirma que o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. O Novo Ensino Médio também deseja isso. Deseja que o estudante seja protagonista do seu conhecimento, que as salas de aula se tornem laboratórios de aprendizagem.

Uma prática pedagógica baseada numa concepção interacionista desenvolve uma sala de aula ativa, em que o aluno deseja participar do processo de aprendizagem junto com seus professores. O Novo Ensino Médio deseja uma sala de aula em que as perguntas estejam presentes e não reprimidas. Conforme Freire e Faundez (1985), a repressão à pergunta é uma dimensão apenas de repressão maior à repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo. Além disso, o Novo Ensino Médio projeta uma sala de aula em que o conteúdo apresentado pelo professor fará sentido para o aluno, que em contrapartida estará interessado em desenvolver os exercícios, em responder as questões e em fazer perguntas. No entanto, se o professor continuar atrelado a atividades que primam pela cópia e pela decoreba, teremos alunos desinteressados e desistindo de estudar.

Segundo Goulart (2022), quando se refere ao desinteresse, percebeu-se que o professor, em sua maioria, não tem conseguido falar a linguagem do seu alunado. O aluno anseia que o professor possa preparar aulas diversificadas, criativas, ou seja, que se aproximem de sua linguagem jovial. Então, cabe ao professor querer aprender essa linguagem para que o processo de aprendizagem tenha êxito. Levar o aluno a querer aprender é papel do professor juntamente com a escola. Hoje, vive-se na era tecnológica. A escola e seus docentes devem se atualizar nessa linguagem que os alunos já dominam e, por sinal, com bastante facilidade.

O Novo Ensino Médio deseja uma sala de aula que desenvolve uma metodologia que prima pela aprendizagem significativa, em que o professor conhece a realidade cognitiva do seu aluno e, assim, propõe as atividades de acordo com as estruturas cognitivas dos estudantes.

Nesse modelo de ensino médio, as práticas interdisciplinares envolvem os estudantes em aprendizagens globalizadas e não fragmentadas. Isso requer que os professores mudem a forma isolada de trabalhar e façam projetos por área de conhecimento ou entre as áreas. Requer que sejam propostos problemas para os alunos resolverem, sem respostas prontas. Nesse contexto, os componentes curriculares, organizados em áreas de conhecimento, precisam estabelecer relações, por exemplo, a matemática não pode se reduzir à matemática, a química não pode se reduzir à química, sem relacioná-las com outras realidades. O trabalho interdisciplinar visa à integração dos componentes curriculares com a realidade, previsto na proposta da BNCC (BRASIL, 2018).

Trabalhar com a interdisciplinaridade exige criatividade e um maior envolvimento do professor, tempo para a troca, para o diálogo e para o planejamento. Para Fazenda (2003, p. 75),

(...) atitude de espera ante os atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade ante a limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio ante o novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida.

A sala de aula do Novo Ensino Médio precisa desenvolver ações que realmente sejam significativas e que modifiquem a realidade, onde o aluno possa fazer a relação da teoria com a prática e não mais ações reducionistas que levam à fragmentação dos conteúdos. Quando a escola propõe aos alunos ações em que eles possam pesquisar e criar, podemos perceber que há um maior envolvimento nas atividades. O aluno nessa perspectiva é o centro do processo e isso requer que as escolas ressignifiquem tanto o papel dos professores como o dos alunos, corroborando para um espaço educativo com experiências de aprendizagem significativas.

Para dar conta dessa nova proposta, o professor do Novo Ensino Médio necessitará momentos para refletir sobre a sua prática pedagógica, apropriando-se de conhecimentos que levem à compreensão de novas formas de ensinar. Formas de ensinar que envolvam o estudante e que o mesmo seja construtor do seu conhecimento.

Num contexto atual, vemos a necessidade do ensino médio se tornar relevante para nossa sociedade, para que todos aprendam de maneira significativa, desenvolvam seus projetos de vida e saibam interagir uns com os outros. O Novo Ensino Médio se apresenta como uma forma das escolas reorganizarem seus currículos, tempos e espaços e metodologias, podendo apresentar modelos mais inovadores e disruptivos, com metodologias que desafiem, problematizem, possibilitem jogos, a inserção de tecnologias, a cooperação, trabalhos em grupo e projetos interdisciplinares.

Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam

sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem-sucedidos para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada (ALMEIDA, 2010).

As metodologias aplicadas na sala de aula devem seguir o objetivo que queremos. Se queremos alunos mais autônomos e participativos, protagonistas e criativos, precisamos neste espaço de uma metodologia que possibilite essas ações.

Segundo Moran (2015), quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. Com a inserção das metodologias ativas no fazer pedagógico, a sala de aula sai do modelo tradicional, que normalmente está baseado numa concepção pedagógica empirista, em que o aluno não é protagonista do seu conhecimento e, sim, recebe passivamente informações dos respectivos conteúdos.

Moran (2015) afirma que os professores podem inverter o modelo tradicional de aula, com os alunos acessando os vídeos e materiais básicos antes, estudando-os, dando *feedback* para os professores (com enquetes, pequenas avaliações rápidas, corrigidas automaticamente). Com os resultados, os professores planejam quais são os pontos mais importantes para trabalhar com todos ou só com alguns; que atividades podem ser feitas em grupo, em ritmos diferentes e as que podem ser feitas individualmente. Essa proposta trazida por Moran (2015) é uma das possibilidades que os professores podem planejar quando se tem presente as metodologias ativas. O autor também afirma que o professor tem um papel de curador e orientador. Curador porque seleciona as informações mais relevantes e auxilia os alunos a encontrar sentido no que foi disponibilizado. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas).

Diante desse novo cenário, os professores e os gestores pedagógicos necessitam ser preparados para as mudanças, que vieram pressionando as escolas para uma nova realidade ainda não vivenciada no ensino médio. Sem muito tempo para se refletir sobre essa implementação, muitos terão que aprender fazendo, estudando e refletindo sobre sua prática, simultaneamente.

João Batista De La Salle e sua relação com as mudanças na educação

O modelo educacional empreendido por João Batista de La Salle, na França, no século XVII, tem como pano de fundo o aparecimento de um novo sentimento em relação à infância. Vale ressaltar que a visão de infância, tal como a compreendemos atualmente, teve origem no século XVI ao ser percebida como uma fase da vida e aprofundada no século XVII ao se tornar uma preocupação moral. A partir desse último período, a leviandade presente na imaturidade da criança passou a ser submetida à correção, como uma forma de tratamento da negatividade incutida nessa fase da vida. Nas entrelinhas do processo de surgimento e reconfiguração da infância, estão elementos que vão permear os primeiros ensaios da escola moderna, assumida num primeiro momento por agentes exteriores à família, os religiosos e sacerdotes.

Nesse contexto, em que um novo sentimento em relação à infância emerge e que mudanças significativas passam a ganhar campo em todas as faces da sociedade moderna, a compreensão de escola e formação são impactadas e submetidas a um processo de resignificação e reorganização com novas iniciativas e

intencionalidades. De acordo com Gauthier e Tardif (2014), a criação de escolas conduziu a resposta ao novo sentimento moral em relação à infância, incentivando e atrelando uma maior preocupação em relação às crianças e jovens que desocupados se tornavam problemas para as comunidades urbanas. Educar, corrigindo a leviandade presente na meninice, caracterizou o projeto educacional da época, extrapolando o seio familiar e institucionalizando em organizações específicas e públicas, lê-se acesso de todos, e com função educacional, moral e social.

Sensível e atento às mudanças e à situação das crianças e dos jovens, La Salle percebeu que a fundação de escolas para os pobres e filhos dos artesãos de Reims, na França, consistia numa demanda urgente e que toda sociedade poderia se beneficiar com a educação das gerações mais novas. Entendendo e visualizando o impacto positivo de uma escola na vida das crianças e jovens mais pobres, La Salle fundou escolas e uma comunidade exclusivamente consagrada para se dedicar à manutenção de cada uma das suas obras.

O fundador da Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs não foi um aventureiro, mas empreendeu, juntos com seus professores, uma rede de ensino com uma pedagogia própria, transformando o modo de organizar e educar as crianças e os jovens. Tal tese é fundamentada no prefácio do Guia das Escolas Cristãs, obra elaborada após a experiência de vários anos e que regulamentava o funcionamento pedagógico e operacional das escolas lassalistas:

Foi preciso redigir este Guia das Escolas Cristãs, para que houvesse uniformidade em todas as escolas e localidades em que se encontram os Irmãos deste Instituto e para que as práticas nelas fossem sempre idênticas. [...]

Este Guia só foi redigido em forma de regulamento após numerosas trocas de ideias entre os Irmãos mais antigos deste Instituto e os mais aptos em dar aula, e após experiência de vários anos. [...]

Este Guia não foi elaborado como Regra - por haver nele várias práticas apenas em vista de se alcançar o melhor possível e que, talvez, não possam ser facilmente observadas pelos pouco aptos em dar aula, e por serem várias delas acompanhadas e apoiadas por razões para as fazer compreender e dar a conhecer o modo de utilizá-las (LA SALLE, 2012, p. 19).

Nota-se que o prefácio do Guia das Escolas Cristãs não apenas sustenta a tese apresentada, como aponta para uma escola e uma *práxis* pedagógica construída de forma coletiva e aberta para novas demandas formativas, incorporando uma reflexão sistemática, permanente e inacabada daquele grupo de professores, que acompanhados por João Batista de La Salle forneceram “as bases para a constituição da escola moderna ocidental e os traços desse modelo educativo, que continuam presentes na contemporaneidade, de modo a ampliar a reflexão crítica sobre a obra desse pedagogo católico no ambiente intelectual brasileiro” (LEUBET; PAULY; SILVA, 2016, p. 43).

É para resolver esses problemas de ensino que os mestres-escolas empreenderam a busca por soluções. A solução consiste naquilo que chamamos aqui de pedagogia, isto é, o estabelecimento de um método e de procedimentos detalhados e precisos para dar aula. Esses processos implicam a consideração da organização do tempo, do espaço, dos conteúdos a serem vistos, da gestão disciplinar; em suma, trata-se de um método que rege a totalidade da vida escolar, dos microacontecimentos aos aspectos mais gerais, da chegada dos alunos à sua saída, do primeiro ao último dia do ano letivo (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 112).

Embora La Salle seja pouco conhecido no ambiente e na pesquisa acadêmica brasileira, conforme Pauly, Casagrande e Corbellini (2016), do mesmo modo que é omitido como precursor da pedagogia moderna pela literatura educacional, o fundador da Escolas Cristãs contribuiu significativamente na elaboração e na arquitetura da escola e da pedagogia moderna, destacando em seus escritos a preocupação

com a formação docente, a definição de métodos e recursos apropriados para a condução das aprendizagens, rotinas da escolas, abertura da escola para todos, zelo pela evasão das crianças e jovens, minimização dos castigos, organização dos espaços e tempos dos processos pedagógicos, e cuidado com a sustentabilidade da instituição. Nesse sentido, La Salle se mostrou sensível às necessidades de seu tempo e diante das demandas e urgências procurou apresentar uma resposta adequada, inovadora, responsável e coletiva para a sociedade na qual estava inserido.

De acordo com Trezzi (2021), La Salle foi um dos primeiros educadores modernos, não o único, a apresentar uma visão mais ampla de educação, contemplando aspectos antropológicos, biológicos, sociais, psicológicos, pedagógicos, religiosos e arquitetônicos. Nesse sentido, a educação lassalista não só procurou minimizar a leviandade das crianças e jovens, mas se destacou como impulsionadora do projeto de vida de todos aqueles que encontraram na escola de La Salle o acesso e a preocupação com o desenvolvimento da pessoa, da sociedade e do mundo. O caráter universal da escola lassalista se tornou resposta eloquente e de rápida expansão pelo território francês, assim como um marco vivo que continua circunscendo a escola do século XXI.

O projeto educativo lassalista, idealizado por João Batista de La Salle, obteve êxito e continua inspirando milhares de educadores, educandos e famílias em todos os continentes. Não há dúvidas de que La Salle pode ser considerado, junto com os primeiros professores, um dos expoentes da escola e de uma nova *práxis* pedagógica no século XVII, pois, de acordo com Gauthier e Tardif (2014, p. 113),

ensinar é mais do que simplesmente administrar conteúdos, dividi-lo em sequências e transmiti-lo. É também preocupar-se com o educando. O ensino implica movimento em direção ao outro, o aluno, para compreendê-lo, apoiá-lo, dar-lhe aquilo de que ele precisa.

O novo ensino médio na Rede La Salle

A Rede La Salle está presente na educação brasileira há mais de 110 anos, atendendo mais de 47 mil alunos, em 45 Comunidades Educativas. A presença significativa na educação também se dá na última etapa da Educação Básica, atendendo adolescentes e jovens do Ensino Médio. Com a Medida Provisória 746/2016, convertida posteriormente na Lei 13.415 (BRASIL, 2017), os sistemas de ensino e, por consequência a Rede La Salle, começaram a desenhar a proposta do Novo Ensino Médio. Em termos gerais, a estrutura do Novo Ensino Médio prevê duas mudanças substanciais: a primeira diz respeito ao aumento da carga horária e, a segunda, à mudança no currículo escolar.

A ampliação da carga horária prevê maior tempo para que professores e alunos do Ensino Médio desenvolvam as aprendizagens (HERNANDES, 2020). Assim, serão oferecidas, no mínimo, 3000 horas totais. Ou seja, mínimo de 1000 horas anuais. Quanto à nova composição para o currículo escolar, parte está destinada à Formação Geral Básica, com no máximo 1.800 horas e a outra parte para itinerários formativos, no mínimo 1200 horas. A intenção dos itinerários formativos é flexibilizar parte do currículo para possibilitar escolhas aos estudantes. As mudanças na organização do Ensino Médio têm gerado expectativas nos gestores, educadores, famílias e, sobretudo, nos estudantes, que são afetados diretamente com essa nova proposta.

Dessa forma, a Rede La Salle, motivada pela Lei 13.415 (BRASIL, 2017), reestruturou o Novo Ensino Médio. Em 2019, criou-se um grupo de trabalho, envolvendo gestores educacionais, coordenadores pedagógicos, professores e assessores educacionais para pensar na revitalização deste nível de ensino. Foram muitas horas de estudo, análise e reflexão. Esse grupo de trabalho teve como objetivo realizar um estudo sobre a nova legislação e configuração do Ensino Médio. Também foi realizada uma pesquisa *online* com os

alunos, professores e equipes diretivas da Rede La Salle, com o objetivo de ouvir e compreender as demandas, perspectivas e desafios presentes na escola lassalista. A partir desses dados, foi elaborado um modelo de itinerário formativo que atendesse as demandas da Rede La Salle e a legislação vigente.

Foram organizados dois itinerários formativos integrados, respeitando a flexibilização da organização curricular e a opção de escolha dos estudantes, e o técnico-profissional, sendo: 1) Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com foco pedagógico no aprofundamento de saberes e experiências estruturantes para a aplicação das diferentes linguagens e conceitos das ciências humanas (históricos, filosóficos, sociológicos, religiosos) em contextos sociais e de trabalho, considerando os avanços tecnológicos que perpassam a formação; 2) Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com foco pedagógico no aprofundamento de saberes e experiências estruturantes para a aplicação de conceitos matemáticos e conceitos das ciências da natureza (físico, químico e biológico) em diferentes contextos sociais e de trabalho, considerando os avanços tecnológicos que perpassam a formação; 3) Técnico-Profissional, com foco pedagógico no desenvolvimento de programas que promovam a qualificação profissional e a preparação específica para o mundo do trabalho com as devidas habilitações. Os três itinerários formativos estão organizados em três percursos formativos 1) Comum, 2) Específico e 3) Avançado/Eletivo, ofertados anualmente de forma seriada e/ou multisseriada. A definição dos percursos considerou as diversas realidades e os princípios educacionais da Rede La Salle, assim como as diretrizes dos órgãos competentes que norteiam o projeto do Ensino Médio.

O ano letivo de 2022 marca o início da implementação do Novo Ensino Médio em todas as escolas. Com o objetivo de entender como a implementação do Novo Ensino Médio está acontecendo na Rede La Salle, foi realizada uma pesquisa qualitativa com os Gestores Pedagógicos das escolas que oferecem a etapa do Ensino Médio em 2022. Assim, por meio de um formulário *online* (*Forms*), os gestores foram convidados a relatar pontos positivos e pontos de atenção referente à receptividade dos professores e estudantes à nova proposta. A coleta de dados, de natureza qualitativa, a posterior análise e interpretação das respostas, dá origem aos dados desta seção do artigo. Definimos, assim, a pesquisa do tipo exploratória que, segundo Cervo, Bervian e Silva (2007) é recomendada quando há pouco conhecimento sobre o problema a ser estudado. Trata-se de um estudo de caso da implementação do Novo Ensino Médio na Rede La Salle. Com o intuito de preservar a identidade dos Gestores Pedagógicos, ao apresentar os relatos, aqui foram nomeados com letras do alfabeto (Gestor A, Gestor B, Gestor C, ...).

Dentre os desafios apresentados pelos gestores educacionais, está a formação dos educadores para a implementação da nova proposta curricular. A formação tem o objetivo de propor reflexões acerca da prática de ensino e planejar estratégias para qualificar os processos de ensino e aprendizagem. Nóvoa (2007) defende a necessidade de formações mais centradas nas práticas e na análise dessas práticas, para o autor “A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão” (NÓVOA, 2007, p. 14). O Gestor A destaca: “Por ser uma proposta nova para todos, percebemos a necessidade de apoiar, ainda mais, os professores, oferecendo formação continuada para exercerem o seu trabalho com êxito e qualidade”.

A motivação dos educadores e a expectativa de que o Novo Ensino Médio proporcione uma formação integral do estudante é fator chave para o sucesso. Destacam-se, entre os pontos positivos, a receptividade dos professores em relação à nova proposta de trabalho, pois os mesmos acreditam que as possibilidades de escolha de itinerários formativos a serem cursados pelos estudantes, fazem com que eles se sintam ouvidos e, assim, acolhidos os seus interesses. A observação do Gestor B destaca:

O Itinerário Formativo permitirá ao estudante entender a realidade e as complexidades da sociedade em que vive. Com isso, é gerada uma reflexão no processo de ensino e aprendizagem, permitindo acesso aos objetos do conhecimento que façam sentido para os estudantes.

Em relação aos pontos de atenção, destaca-se certa insegurança dos educadores em trabalhar com a nova proposta de Ensino Médio e com novas metodologias de ensino necessárias. Assim, é importante a escola garantir espaços de formação e apoio aos professores, transmitindo-lhes segurança e tranquilidade para exercerem o seu trabalho com êxito e qualidade. Outro aspecto é referente à diminuição da carga horária dedicada aos componentes tradicionais, ou seja, da Formação Geral Básica (FBG). A carga horária máxima desses componentes passou a ser 1800 horas (BRASIL, 2017) nos três anos de Ensino Médio. O Gestor C destaca que: “A maior reclamação e resistência foi na diminuição do número de aulas de alguns componentes”. A mudança curricular pode trazer a falsa impressão de que houve perdas no currículo do Ensino Médio. Porém, pelo contrário, há ainda temas que podem ser trabalhados de outra forma, por sua relevância para as vidas dos futuros adultos, como a gestão das finanças pessoais, que não vinham sendo tratados no antigo ensino médio (CODES, *et al.*, 1990).

Da parte dos estudantes, a receptividade à nova proposta curricular é elemento de destaque. No momento em que são ouvidos, têm possibilidade de escolha, seu interesse em estudar aumenta, da mesma maneira em que o estudante se sente protagonista do seu processo de aprendizagem. Em relação ao protagonismo Volkweiss *et al.* (2019, p. 4) destacam que “o estudante protagonista é aquele capaz de pensar, agir, transformar, de decidir por si próprio acerca dos seus atos e escolhas, de assumir a responsabilidade, de se assumir enquanto sujeito social”. Dessa forma, uma parte importante do protagonismo estudantil é a escolha do itinerário a ser cursado pelo estudante. Na percepção do Gestor D: “Muitos elogiaram a possibilidade de ter mais da metade da carga horária focada em componentes curriculares de suas próprias escolhas, atrelado com seus projetos de vida e tornando-se protagonistas da sua aprendizagem”.

Outro ponto positivo é a percepção dos estudantes de aulas mais dinâmicas e da interdisciplinaridade possível entre os diferentes componentes curriculares. Conteúdos e conceitos interrelacionados trazem sentido ao entendimento dos estudantes. A parte do currículo possível de ser realizado no formato EAD (Educação a Distância) é uma novidade. De acordo com o Art. 17, § 15 da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, há a possibilidade de parte do currículo de atividades ser realizado no formato EAD. “As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo” (BRASIL, 2018). Assim, na Rede La Salle, parte da carga horária destinada aos itinerários formativos ficou no formato EAD, na parte denominada Percurso Avançado. O Gestor E destaca que o “Percurso Avançado possibilita total autonomia à organização pessoal de cada estudante para organizar a sua aprendizagem. O material está na plataforma online e o estudante tem o ano letivo para finalizar os núcleos formativos”.

Os pontos que merecem atenção se referem à insegurança dos estudantes, adolescentes, a respeito do itinerário formativo a ser cursado. Para tanto, um trabalho de orientação bem conduzido pela escola ameniza o peso dessa decisão e assertividade da escolha por parte do estudante. O Gestor F destaca como aconteceu o processo na escola:

O processo de transição do Novo Ensino Médio ocorreu paulatinamente em nossa comunidade educativa. A Direção e Coordenação, após estudarem a proposta, proporcionaram formações para os professores, colaboradores e encontros com os alunos, pais e responsáveis, dando segurança necessária para esse momento de mudança. Esses encontros nos apoiaram para a execução do nosso trabalho e auxiliaram os estudantes nas escolhas dos itinerários a cursar.

Outro ponto de atenção diz respeito à preparação dos estudantes para as avaliações externas, com atenção especial ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ENEM, que é responsável pelo acesso de estudantes às Universidades Brasileiras, públicas e privadas, também está com previsão de mudança. A Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021 (BRASIL, 2021), no art. 7º, institui o cronograma de atualização da matriz de avaliação do Novo Ensino Médio. De acordo com esse cronograma, em 2024, a aplicação do ENEM deverá ser conforme as diretrizes do Novo Ensino Médio. A mesma Portaria determina que no ano de 2022 deva ser elaborado e apresentado o documento básico do ENEM. Essa preocupação é inerente à escola, pois visa garantir o ingresso dos estudantes às universidades. O Gestor G, frisa que “não podemos perder o foco também na preparação dos estudantes para o ENEM”.

Assim, é possível destacar que há uma expectativa geral positiva, tanto de professores, quanto de estudantes, na proposta do Novo Ensino Médio da Rede La Salle. Aqui, foram apresentados alguns aspectos referentes a pontos positivos e pontos de atenção, na visão dos gestores, a partir da receptividade da proposta da parte dos professores e estudantes. São dados preliminares, visto que a implementação do Novo Ensino Médio é recente e carece de um tempo maior de acompanhamento para apresentar dados definitivos.

Considerações finais

A Rede La Salle, desde o início da sua fundação, com João Batista de La Salle, está na vanguarda da educação, apresentando respostas criativas às demandas que circunscrevem cada obra educativa, assim como propondo um olhar crítico sobre a práxis pedagógica de cada lugar e época. As mudanças no cenário educacional, nacional e internacional, advindas da necessidade de responder às realidades plurais e das novas formas de ser e viver juntos, bem como se adaptar às questões legais, são motivadoras para reimaginar novas formas de assegurar a formação integral, humana e cristã dos estudantes.

A abertura para novos modelos formativos no cenário brasileiro é pauta legal desde a LDB 9394/96. No entanto, somente após 18 anos é possível perceber um movimento que aponta para novos horizontes teóricos e práticos e que desafiam a uma resignificação dos ambientes e das modalidades formativas. Repensar a *práxis* pedagógica tem sido pauta frequente dos órgãos reguladores, dos gestores e dos educadores, mas a intensidade tem sido observada nos últimos anos com as mudanças legais e com os impactos da crise sanitária da Covid-19. Em suma, os agentes educativos foram convencidos de que uma nova organização e novas metodologias são necessárias para que as aprendizagens sejam elaboradas dentro de um contexto de significados e sentidos.

No Novo Ensino Médio percebe-se, claramente, a necessidade de modificar e resignificar o paradigma predominante da educação. A mudança nas metodologias de ensino, proposta pelos professores e organizada pela escola, a reorganização dos ambientes de aprendizagens e a formação docente fazem parte das necessárias alterações. Desde a fundação da Congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs, os Lassalistas foram ávidos em propostas de formação de educadores para receber as crianças em suas escolas. Agora, gestores e os educadores das escolas necessitam da mesma atenção para com os seus educadores, assim como para honrar a herança e a tradição lassalista. Ser fiel às raízes fundacionais implica ação ativa e criatividade no presente.

Para os professores, o trabalho pedagógico e o ensino de qualidade e integral podem ter respostas positivas quando feitos por meio de propostas de trabalho interdisciplinar. A total fragmentação do ensino já não faz sentido ao estudante que tem uma visão sistêmica da sua aprendizagem. Os trabalhos interdisciplinares de professores das mesmas áreas do conhecimento, bem como a integração de propostas de aprendizagem

dos itinerários formativos, são apresentados como propostas viáveis ao contexto educacional atual. Além do mais, é preciso considerar o contexto em que vivemos que interpela pela conexão, colaboração e cooperação na construção e reconstrução dos saberes.

A garantia do protagonismo estudantil no processo de aprendizagem não se resume apenas à possibilidade de escolher o que deseja estudar, pois também envolve a forma como ele age e contribui para o seu desenvolvimento e o da comunidade escolar. É necessário que a escola estimule o estudante a verdadeiramente ocupar a função de protagonista, incentivando a criatividade, a investigação científica, a intervenção social e o empreendedorismo, mediante o fomento da autonomia responsável e garantindo espaços de acompanhamento, diálogo e escuta.

Diante deste contexto, percebe-se que as escolas têm muitos desafios para a implementação do Novo Ensino Médio, que somente terá sucesso se as instituições de ensino reconstruírem seus currículos, repensarem os seus tempos e os seus espaços. Somente terá sucesso se o aluno realmente estiver no centro do processo, sendo ele o ator principal da sua construção e não mais os professores como detentores do saber. O conhecimento se constrói e reconstrói com a ação do aluno, compreendida como a operação cognitiva, através do desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução de problemas, das possibilidades em construir hipóteses e não através da simples transmissão de informações. Aprender envolve processos contínuos e dialéticos que se constituem em linhas de superação das condições temporais e espaciais.

Entendemos que ainda teremos uma caminhada longa para consolidar essa mudança de paradigma, que somente será possível com formação docente direcionada para que os professores possam fazer uma reflexão sobre suas práticas e, então, reconstruir novas formas de ensinar para a promoção da aprendizagem. Citando Moran (2014), novamente, se queremos uma sala de aula em que o aluno seja protagonista, o professor precisa ser um curador e orientador, promovendo possibilidades desafiadoras para uma aprendizagem significativa. Enquanto Rede La Salle, estamos construindo e reimaginando nossa jornada constantemente à luz da nossa herança e das demandas em nossas obras educativas.

Referências

ALMEIDA, M. E. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. **Anais do XV Endipe** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

BECKER, F. **A epistemologia do Professor: o cotidiano da escola**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: mar. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 13.005 de 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: março, 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622>. Acesso em: 08 mar. 2022.
- BRASIL. **Portaria nº 521**, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>>. Acesso em: 09 mar. 2022.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CODES, A. L. M.; DA FONSECA, S. L. D.; ARAÚJO, H. E. Ensino médio: Contexto e reforma, afinal, do que se trata? **Texto para Discussão**, Brasília: Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1990.
- DELVAL, J. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DIAS-TRINDADE, S.; CORREIA, J. D.; HENRIQUES, S. Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-23, nov. 2020. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14426>>. Acesso em 29 ago. 2022.
- FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GOULART, J. L. Desinteresse escolar: em busca de uma compreensão. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. São Paulo, ano 7, n. 1, v. 4, p. 89-110, jan. 2022. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desinteresse-escolar>>. Acesso em: 5 ago. 2022.
- HERNANDES, P. R. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul./set. 2020.
- LA SALLE, J. B. **Guia das escolas cristãs**. Canoas: Editora Unilasalle, 2012.
- LAURAIRE, L. O Guia das Escolas Cristãs: Projeto de Educação Humana e Cristã. **Caderno MEL**, n. 12, p. 1-40, 2004.
- LEUBET, A. E.; PAULY, E. L.; DA SILVA, V. L. Contribuições de João Batista de La Salle para a constituição da escola moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 4 [43], p. 32-93, set. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40727>>. Acesso em 29 ago. 2022.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.
- MORAN, J. M. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015, p. 15-33.
- MOTA, A. R.; ROSA, D. C. T. W. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**. v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161>>. Acesso em: ago. 2022.
- MUÑOZ, D. El Maestro, un hombre comprometido por entero. In: GIL, P. M.; MUÑOZ, D. (Eds.). *Que la Escuela vaya siempre bien: aproximación al modelo pedagógico lasaliano*. Roma, Itália: Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2013. p. 91-110. **Estudios Lasalianos**, n. 17.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

PAULY, E. L.; CASAGRANDE, C. A.; CORBELLINI, M. A. Entre omissão, desconhecimento e reconhecimento: João Batista de La Salle na pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230079, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/q5V53YrgssfLpwTWtRL6K5P/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SALAMI, M. C. O educador no ideário educativo do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs e as demandas educacionais contemporâneas. 2020. 259 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

SANTOS, J. D. A.; MELO, A. K. D.; LUCIMI, M. Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000): implicações contemporâneas, *In*: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 2012. João Pessoa. **Anais** [...] João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. p. 1-15.

SANTOS, A. L. C.; *Et al.* Dificuldades apontadas por professores do programa de mestrado profissional em ensino de biologia para o uso de metodologias ativas em escolas de rede pública na Paraíba. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 4, p. 21959-21973, abr. 2020.

TREZZI, C. O Guia das Escolas Cristãs: um marco no surgimento da pedagogia moderna. **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 1, p. 335-350, jan./jun. 2021. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/37534/30129>> Acesso em: 29 ago. 2022.

VOLKWEISS, A.; *Et al.* Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-24, jan./jun. 2019.

PARTE 4:

TEXTOS E CONTEXTOS DA *PRÁXIS* EDUCATIVA

AMBIENTES DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E PRÁTICAS DOCENTES

*Fernanda Girotto**Meriele Silva**Tatiana Fruscalso dos Santos***Introdução**

No ano de 2020 fomos atravessados por um evento mundial que mudou drasticamente todos os setores da sociedade. Em decorrência da crise sanitária que se instaurou mundialmente, o impacto na população, na economia, nos serviços de saúde e na educação foram inevitáveis e podem ser sentidos já a curto prazo. Para combater o vírus e como medida de prevenção à Pandemia da COVID-19, o comércio, as empresas e até as escolas fecharam. Isso mudou o comportamento das pessoas e acelerou processos - especialmente os digitais - nos mais diversos setores e, em especial, na Educação.

Na Rede La Salle não foi diferente. As Comunidades Educativas passaram a oferecer aos estudantes um novo formato de ensino. Para que esse contexto de aprendizagem pudesse existir, foram utilizados diversos recursos humanos, tecnológicos, materiais, entre outros, para suprir as necessidades emergentes. O presente artigo pretende, portanto, explorar algumas experiências vivenciadas nesse contexto e, para fomentar o diálogo e a reflexão, irá, ainda, trazer à tona questões acerca das transformações e inovações nos processos educativos e nos modelos de ensino/aprendizagem.

Como lócus dessa experiência abordamos as práticas educativas da Rede La Salle, que desenvolve sua missão sustentada em uma concepção antropológica holística da pessoa em sentido integral e integradora, contemplando todas as dimensões do ser humano. Tem como referência a pessoa de Jesus, sendo Ele modelo para a constituição de ser, viver e relacionar-se com os outros e com Deus. Para isso, busca promover processos de ensino e aprendizagem que visam à formação do sujeito integral, capaz de viver um itinerário de vida sustentado na fé, na fraternidade e no serviço, ancorados pela experiência e pela ciência, em prol de um mundo mais justo, fraterno e solidário.

Nesse sentido, podemos evidenciar que o perfil inovador é inerente à Proposta Educativa Lassalista, uma vez que essa visão de ser humano integral, que pode ser desenvolvido através de modelos de educação, vem sendo disseminada desde o século XVII. Consideramos inovador, pois no século XVII, a educação era destinada a um grupo restrito e privilegiado de pessoas, porém, os educadores reunidos por São João Batista de La Salle já acreditavam em uma educação de qualidade e acessível para todos. Tendo essas questões em mente, o momento e as condições vividas nos anos de 2020 e 2021 impuseram o desafio de manter essa educação integral, de qualidade e acessível. Talvez, o maior desafio tenha sido justamente fomentar a promoção e o desenvolvimento dos estudantes utilizando tecnologias⁵⁴ digitais na organização das propostas de ensino.

54 Segundo Glossário Mídia-Educação do Curso de Comunicação e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, tecnologia é um produto da ciência e da engenharia que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam à resolução de problemas. Quando pensamos em tecnologia, geralmente associamos diretamente a instrumentos eletrônicos ou algo semelhante, porém, não se restringe a essa possibilidade. Justificamos, assim, o motivo pelo qual sempre que nos referimos a recursos utilizados a partir do uso de computadores, *smartphones*, *tablets* ou que utilizam a internet para funcionar, utilizamos o termo “tecnologia digital”.

Lembramos ainda que através das suas obras educativas, a Rede La Salle assume esse compromisso de forma compartilhada, convocando todas as Comunidades Educativas e os seus educadores para também assumi-lo, à luz do que nos direciona São João Batista de La Salle e a Proposta Educativa Lassalista, que possibilita uma abertura ao desenvolvimento da pessoa por meio do diálogo; da educação para o transcendente; da vivência dos valores do Evangelho; da relação família e escola; do respeito e da valorização integral da pessoa humana. Para tanto, a formação de educadores está diretamente relacionada a essa visão, pois aqueles que atuam nas instituições de ensino precisam acompanhar as transformações e se lançar frente aos desafios, dialogando com a comunidade educativa, inovando, respeitando os valores evangélicos. Assim, São João Batista de La Salle foi realista por seu caráter prático e organizativo, por seu bom senso e zelo apostólico, que o desafiava a encontrar respostas, juntamente com os educadores, eficazes às necessidades emergidas nas escolas (BOECK, *et al.*, 2022).

Mantendo a tradição de ser uma Rede inovadora e que qualifica os seus processos, desde 2019 a Rede La Salle desenvolve o projeto de Transformação Digital. Esse projeto vislumbra o uso da tecnologia de forma significativa na interação entre educadores e estudantes dentro da sala de aula, com o uso de recursos digitais aplicados à aprendizagem. Para isso, foi disponibilizada à toda Rede a plataforma *Google for Education* e realizada a criação de contas institucionais para educadores e estudantes. Tendo em vista a promoção dos saberes e as competências locais, os educadores com fluência digital participaram como facilitadores, em cada uma das Comunidades Educativas, apoiando os seus pares na utilização dos recursos e foram importantes parceiros no processo.

Consideramos, dessa forma, algumas dimensões da experiência de ensino e de aprendizagem vividos pela Rede La Salle durante o período pandêmico que serão abordadas neste artigo. Primeiramente, trataremos sobre a importância da formação continuada dos educadores que atuam na Educação Básica. Em seguida, sobre o contexto de aceleração da implementação de novos ambientes de aprendizagem e como eles impactaram a forma de organizar e vivenciar a educação. Por fim, traremos à luz como se deu o processo de implementação da plataforma *Google for Education* na Rede La Salle.

Formação continuada: um compromisso e uma missão

Com a adoção das medidas sanitárias de distanciamento social para prevenir e minimizar a proliferação do vírus, foi adotada a utilização de novas ferramentas digitais que permitiram que a educação se adaptasse a uma nova realidade. Essa adaptação aconteceu de forma abrupta e não de maneira gradual. A sala de aula migrou para as casas das famílias, e o ambiente doméstico e o de estudos se fundiram. As propostas de transposição desses mundos variaram de escola para escola e isso aconteceu também nas Comunidades Educativas da Rede La Salle.

Algumas ferramentas digitais já eram utilizadas como recurso para atividades pontuais. Alguns educadores arriscavam-se nesse universo tecnológico, outros já tinham uma fluidez mais acentuada. Em certa medida, a utilização delas não era evidenciada de forma tão explícita, mas vale lembrar que são um recurso e não um meio para que as atividades educacionais aconteçam.

Dentro do grupo de educadores sem fluência digital, muitos precisaram se familiarizar com as plataformas *online*. A organização das aulas que ocorriam de forma totalmente presencial foi levada para o ambiente virtual, dentro de uma perspectiva de estudo domiciliar. Em meio às incertezas, a Assessoria Educacional da Rede buscou formas de reagir rapidamente frente aos novos desafios, auxiliando os docentes

a reinventar e a ressignificar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, buscando formas para garantir a continuidade das aprendizagens dos estudantes.

É válido ressaltar que o método de ensino na Educação Básica em meio à pandemia, embora inspirado nos moldes de um Ensino a Distância (EaD), se difere do mesmo em metodologia, estrutura e sistema. O modelo adotado, durante a pandemia, em praticamente todas as escolas brasileiras, foi o Ensino Remoto. Ou seja, o que ocorreu foi a transferência das aulas presenciais para uma plataforma digital, mas não criações específicas pensadas para ocorrer em meio virtual, com metodologia própria e adequada (ROVADOSKY; AGOSTINI, 2021). Essa definição nos auxilia a compreender que a urgência com que se deu a necessidade de adaptação criou uma transposição da metodologia que já era utilizada, seja ela tradicional ou não, para plataformas digitais, mas que não necessariamente houve um planejamento meticuloso, testado, organizado, como ocorre nas propostas EaD, por exemplo. Algumas escolas mantiveram essa simples transposição durante os dois anos em que não houve ensino presencial na integralidade, enquanto outras conseguiram implementar a utilização de metodologias ativas e outras abordagens, ferramentas e recursos potencializando os momentos de aprendizagem.

A plataforma adotada pelas Comunidades Educativas Lassalistas foi a *Google for Education*. Trata-se de uma plataforma educacional colaborativa que possibilita às Comunidades Educativas, aos educadores e aos estudantes extrapolarem a sua criatividade no uso da tecnologia em sala de aula. No contexto pandêmico, a plataforma se tornou uma solução necessária e eficaz para a continuidade das atividades escolares em diversas instituições, uma solução tecnológica desenvolvida para facilitar a vida de educadores e estudantes a partir de qualquer dispositivo móvel conectado à internet.

Neste momento, com fluência digital ou não, ficou em evidência que os educadores precisaram se reinventar, modificar as suas aulas, rever seus planejamentos, buscar novas metodologias, aprender a aprender e continuar aprendendo. Pensando no mundo pandêmico de 2020, precisaram demonstrar sua competência de agir em contextos e situações novas, visto que as situações e os contextos podem ser infinitos (ZABALA; ARNAU, 2010) e podem ser imprevisíveis. Mas como lidar com as ferramentas de tecnologia digital para dar conta desse novo cenário?

Pensando nisso, a Assessoria Educacional iniciou rodadas de formações de maneira prática e objetiva, apresentando os recursos disponíveis na plataforma *Google for Education*, aos educadores da Rede, com o intuito de instrumentalizar e construir juntos soluções para os desafios que se apresentavam nesse momento, bem como, promoveu espaços formativos que permitiram (e que permitam sempre) vivenciar novas possibilidades, ancoradas no contexto social em que se vive, para contribuir com mudanças significativas nas ações desenvolvidas pelos professores (MODELSKI, 2022). Esse processo teve início em 2019, quando nem se cogitava um cenário de pandemia mundial e se intensificou nos anos que seguiram, visto a conjuntura.

A reunião inicial aconteceu com os educadores, orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos e os profissionais do setor de Tecnologia Educacional - TE de cada uma das Comunidades Educativas da Rede. Nesse encontro, as equipes tiveram a oportunidade de discutir sobre diferentes formatos de aula, de atividades e formas de se trabalhar os conteúdos e objetos de aprendizagem. Esse momento também possibilitou que a Assessoria compreendesse quais as principais angústias e dificuldades das equipes das escolas, identificando as fragilidades e as potencialidades das Comunidades Educativas.

Em posse dessas informações, tivemos a preocupação de preparar os educadores no uso significativo das tecnologias, pois o processo de aprendizagem não é somente transmitir simples informações (com ou sem ferramentas tecnológicas), mas sim provocar mudanças nos conceitos por eles conhecidos. A formação

continuada evidenciou o contexto de cada escola, de cada educador e de cada estudante, facilitando o entendimento e a importância da tecnologia como aliada à sua prática pedagógica, em prol da construção de conhecimentos para os e dos estudantes. Nesse sentido,

o professor necessita utilizar metodologias que melhor atendam às necessidades dos estudantes a partir do contexto que se apresenta. Ou seja, mobilizar competências relacionadas ao planejamento, à mediação pedagógica, à fluência digital, à didática, entre outras (MODELSKI, 2022, p. 81).

Pensando nisso, a Rede La Salle intensificou as formações e a implementação da utilização das plataformas e ferramentas (com foco nos recursos *Google*), a fim de respaldar e proporcionar um ambiente virtual de aprendizagem que fosse seguro, eficiente, dinâmico. Ou seja, que atendesse às necessidades da comunidade escolar como um todo sem que a qualidade do ensino declinasse. É importante aqui destacar que nenhuma mudança é feita com solidez se não for planejada e colocada em prática a partir de uma organização consciente e sistemática. Retomando a cronologia dessas formações e alinhamentos de práticas, no ano de 2019 iniciou-se o movimento de formação para o uso significativo de tecnologia no processo de aprendizagem. Em 2020, o contexto pandêmico acelerou a implementação dessas abordagens e do uso das ferramentas. Já em 2021, com uma caminhada bastante considerável pela experiência digital que a suspensão das aulas presenciais propiciou, foi possível realizar formações com o corpo docente da Rede de maneira mais sistemática e focada em necessidades mais reais e específicas.

Quadro 1: Programas e cursos desenvolvidos em 2021

PROGRAMAS E CURSOS DESENVOLVIDOS EM 2021	
Guia de Viagem	1.895 inscritos
Passaporte da Certificação	1.023 inscritos
Criando Rotas	163 inscritos
Academia de Líderes	120 inscritos
Aluno Tutor	480 inscritos
<i>Lives</i> de Capacitação	1.356 participantes

Fonte: desenvolvido pelas autoras (2022)

Para que seja possível uma melhor compreensão de como se deram esses momentos formativos, apresentamos no que consiste cada etapa. Lembrando que as escolas que realizaram essas formações são de diferentes contextos regionais, visto que a Rede La Salle no Brasil se estende por todo o território nacional e conta com trinta e três Comunidades Educativas que contemplam a Educação Básica.

O Guia de Viagem é um curso *online*, que tem como objetivo iniciar o desenvolvimento de competências e habilidades para os educadores, pensando no novo contexto da educação. Também tem como objetivo possibilitar que o educador inicie a construção de um propósito para a sua prática em sala de aula de forma ativa e híbrida, utilizando tecnologias da informação e da comunicação e com as ferramentas *Google* como suporte. O Guia de Viagem foi desenhado com seis unidades de aprendizagem, estruturadas a partir do quadro de competências da União Europeia.

Em cada unidade de aprendizagem, são apresentadas ferramentas *Google for Education*, que possibilitam o desenvolvimento de habilidades para os educadores atuais, a fim de consolidar as competências nas quais o curso foi fundamentado. A saber, as Unidades de Aprendizagem são Segurança e Cidadania Digital; Busca, Seleção e Gestão do Conhecimento; Criação de Conteúdo Digital;

Comunicação, Organização e Autogestão; Avaliação; e Ensino Híbrido.

O curso 'Passaporte de Certificação' desenvolve novas habilidades digitais ao encontro com a plataforma *Google for Education*. Com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional dos educadores da Rede La Salle, o curso *online* 'Passaporte de Certificação' é específico para educadores em busca dos *badges* das certificações *Google*, acrescentando as certificações internacionais *Google for Education*, Educador Nível 1 e 2 e *Google Trainer* aos currículos de cada educador.

O 'Passaporte de Certificação' é dividido em três cursos *online* preparatórios para cada uma das Certificações *Google*: Passaporte Certificação - Educador *Google* Nível 1; Passaporte Certificação - Educador *Google* Nível 2; e Passaporte Certificação - Instrutor *Google* (*Google Trainer*) Nível 3.

O curso 'Criando Rotas: sala de aula invertida' é realizado no formato híbrido, criado com o objetivo de desenvolver as seguintes habilidades nos educadores:

- Elaborar experiências de aprendizagens híbridas;
- Organizar o ambiente virtual de aprendizagem;
- Desenhar experiências de aprendizagem síncronas e assíncronas usando diferentes ferramentas;
- Criar conteúdo em diferentes formatos digitais: vídeos, áudios, textos;
- Desenhar estratégias para a interação dos estudantes;
- Criar propostas avaliativas coerentes com a sala de aula invertida por meio de diferentes recursos.

A 'Academia de Líderes' é um curso *online* pensado para os gestores com o intuito de repensar seus processos internos por meio da transformação digital. Ele propõe que se desenhe um planejamento estruturado a partir de três conceitos: compartilhamento, colaboração e capilarização da informação.

O 'Programa Aluno Tutor de Tecnologia *Google* - Educação Básica' tem como propósito promover a cultura digital e de inovação com os estudantes, desenvolvendo competências como pensamento crítico, científico e criativo. Além disso, ele desenvolve a argumentação, a colaboração, a cidadania digital e a resolução de problemas.

As *lives* de Capacitação tiveram como objetivo contextualizar, exemplificar e demonstrar as ferramentas *Google for Education*. Também buscou-se apresentar estratégias de ensino através de *sites* e plataformas de tecnologias educacionais aplicáveis aos setores pedagógicos e administrativos das Comunidades Educativas.

Para compreender ainda mais o contexto organizacional da Rede, salientamos que a Assessoria de Tecnologias Educacionais da Rede La Salle conta com quatro *Google Salas de Aula*, organizadas por etapas de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e o Ensino Médio. Nessas salas de aula virtuais, contamos com os colaboradores, os educadores e os gestores da Rede que podem compartilhar artigos, *lives*, dicas, tutoriais sobre ferramentas e recursos que potencializam e qualificam a rotina das Comunidades Educativas.

Das formações mais específicas oferecidas para os docentes das escolas lassalistas, obtivemos as certificações expostas no Quadro 2.

Quadro 2: Certificações internacionais Educador *Google*

CERTIFICAÇÕES INTERNACIONAIS EDUCADOR GOOGLE	
Educador <i>Google</i> Nível 1	358
Educador <i>Google</i> Nível 2	50
Instrutor <i>Google</i> (<i>Google Trainer</i>)	8
Certificações Rede La Salle	416

Fonte: desenvolvido pelas autoras (2022)

Essas certificações são importantes pois o intuito é unir o conhecimento à tecnologia e enriquecer momentos dentro e fora da sala de aula. O selo Escola de Referência *Google* é uma certificação criada pela *Google* para reconhecer instituições de ensino que estejam desenvolvendo soluções inovadoras utilizando as ferramentas educacionais do *Google for Education*, que oferecem uma estrutura tecnológica aos estudantes e que incentivam a formação continuada dos educadores. Na Rede La Salle, temos cinco Comunidades Educativas que conquistaram o selo de certificação Escola Referência *Google for Education*: os colégios La Salle Águas Claras, de Brasília/DF; La Salle Canoas, de Canoas/RS; La Salle Santo Antônio, de Porto Alegre/RS; La Salle São Paulo, de São Paulo/SP e La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS.

Pensando ainda nas potencialidades dos ambientes virtuais de aprendizagem, a Assessoria Educacional da Rede La Salle proporcionou aos educadores *lives* semanais de capacitação com as mais diversas temáticas, que tratam de assuntos como utilização de ferramentas *online* e potencialização do uso delas nas atividades escolares, metodologias ativas, uso de rubricas na avaliação, utilização de simuladores de laboratórios, implementação de metodologia *STEAM*, jogos e atividades digitais na alfabetização, entre outros. Ao longo do ano de 2021, foram realizados mais de cinquenta momentos formativos para qualificar, instrumentalizar e aprofundar a elaboração das atividades.

Podemos afirmar, portanto, que, num primeiro momento, as aulas foram transpostas de forma mais direta, mas, ao longo dos dois últimos anos, as reuniões de formação, os momentos de planejamento e as vivências do cotidiano das aulas remotas proporcionaram uma ressignificação dos momentos de aprendizagem por parte de todos os profissionais das Comunidades Educativas. Mais do que isso, todas as experiências se transformaram em inspiração para possibilidades de trabalho dentro do ambiente virtual de aprendizagem.

Educação conectada: ambientes virtuais de aprendizagem

Os ambientes virtuais de aprendizagem viabilizam o processo de ensino e aprendizagem na educação a distância e, durante o período pandêmico, foram fundamentais, em todos os níveis de ensino, para a transposição das aulas presenciais para o modelo remoto. Para a Educação Básica, de oferta presencial, essa foi uma experiência singular, pois para esse nível de ensino a educação remota não era permitida. Dessa forma, para transmutar o formato das aulas não foi necessário apenas apagar as luzes da sala de aula presencial e ligar o computador. Nesse processo, foi essencial compreender os ambientes virtuais como espaços de aprendizagens, que vão muito além de recursos tecnológicos complementares e passaram a ser pontes de acesso entre os educadores e os estudantes. Destaca-se, ainda, sua relevância e potencialidade, pois as mídias atuais possibilitam a colaboração, a interação e diferentes formas de aprendizagem mediante a diversificação de representações de um mesmo conteúdo (LACERDA; SILVA, 2015).

Sabe-se que muitos foram os desafios durante esse período, contudo, algumas propostas pedagógicas desenvolvidas podem ser consideradas verdadeiros avanços. Aqui, destacamos os ambientes virtuais de

aprendizagens e a transposição das atividades presenciais, no caso da Rede La Salle, na Educação Básica para o *Classroom*, como ambiente oficial para condução das atividades e interações durante o período de ensino remoto. Trata-se de uma plataforma com diversas ferramentas e recursos educacionais, da empresa *Google*.

Essa plataforma caracteriza-se como um espaço central de controle que permite organizar o trabalho de forma simples e eficaz; distribuir tarefas; compartilhar diferentes materiais didáticos, em uma grande variedade de formatos (documentos, imagens, vídeos, etc); interagir de forma síncrona e assíncrona entre educadores e estudantes; criar fóruns de discussão para dúvidas e debates; facilitar a comunicação; configurar uma grande variedade de testes; criar rubricas para auxiliar no processo avaliativo para que os estudantes saibam antecipadamente sobre os critérios que serão avaliados; criar *wikis*⁵⁵; proporcionar *feedback* de forma eficaz; notificar os estudantes que necessitam de auxílio; enviar comentários em tempo real e editar o trabalho dos estudantes; publicar anúncios e avisos importantes sobre a disciplina ou curso; introduzir um calendário *online*; realizar a integração entre os diferentes serviços de armazenamento na nuvem (*Google Drive*; *Dropbox*) e integrar diferentes aplicativos.

Além disso, o *Google Classroom* se apresenta como uma ferramenta capaz de possibilitar um espaço para comunicação contínua, permitindo a organização de debates, perguntas e respostas, bem como discussões de maneira colaborativa, em que os estudantes podem, a partir das postagens e atividades sugeridas pelo docente, colaborar e interagir sobre diferentes temas, por meio de fóruns, a fim de assegurar os modos de intercâmbio construtivo e assíduo entre os estudantes e propiciar a interação (DA SILVA COELHO, 2019).

A utilização de uma plataforma dinâmica e intuitiva, com todas essas possibilidades e recursos, foi essencial para a transposição das aulas no formato remoto e híbrido. Esse recurso tornou-se o principal meio de interação entre estudantes e educadores. A aceleração da utilização de meios de comunicação e vivências a partir no universo virtual, pode ser percebida ainda, através da utilização de recursos e plataformas no Metaverso.

Temos lido anúncios e especulações acerca de redes sociais, por exemplo, iniciarem um processo de divulgação da migração das interações que acontecem nelas para um espaço no chamado Metaverso. A tendência dessa migração ou da utilização desse tipo de ambiente virtual como recurso tem crescido também em outros meios e, durante a pandemia, eventos como shows, encontros, competições e outros aconteceram com cada vez mais frequência. Na educação, essa inclinação não poderia ser diferente. A tentativa de colocar a sala de aula presencial em um ambiente virtual, que pudesse aproximar ao máximo as interações entre os sujeitos envolvidos era indubitável. Antes de darmos continuidade à reflexão sobre as experiências de sala de aula, vale questionarmos: como o Metaverso pode contribuir com a educação?

O Metaverso é a junção da realidade aumentada com a virtual, combinando o mundo digital com o material, e tudo nele acontece em tempo real. Essa tecnologia está presente nos mais diversos segmentos da sociedade e permite que várias pessoas compartilhem um espaço virtual colaborativo e imersivo. Ele é construído a partir de uma série de tecnologias como a realidade virtual, realidade aumentada ou estendida, realidade mista e holográfica, onde as atividades do mundo real podem ser simuladas no virtual, ou seja, é uma rede de mundos virtuais 3D (MDV3D), coletivo e hiper-realista onde as pessoas interagem em tempo real, através de avatares customizados. Estamos diante de uma tendência que pode revolucionar os métodos de ensino e de aprendizagem, onde será possível recriar experiências físicas no ambiente digital.

O desenvolvimento do Metaverso oferece novas oportunidades na educação, incorporando as tecnologias virtuais digitais, permitindo que os estudantes tenham vivências reais de sua experiência,

55 Ferramenta utilizada para criar e divulgar conteúdo de forma rápida e colaborativa.

superando os modelos tradicionais de ensino, tornando os processos de ensino e aprendizagem mais imersivos, dinâmicos e interativos. As primeiras interações do Metaverso já existem em espaços virtuais como *Mozilla Hubs*, *Roblox*, *Fortnite*, *Minecraft*, *League of Legends* e muito mais. Esses espaços hospedam inúmeras maneiras de interagir, socializar e construir dentro de um espaço digital. Para exemplificar, explicaremos de forma sucinta o *Roblox* e *Minicraft*.

O *Roblox* é uma plataforma que permite aos usuários programar e criar seus próprios jogos. Os jogadores podem socializar suas criações e interagir em ambiente virtual 3D. *Roblox* é um *Massive Multiplayer Online Role-Playing Game* (MMORPG) e *Massively Multiplayer Online Social Game* (MMOSG) tem como base um mundo aberto, com multiplataforma e simulação do multiverso, possibilitando aos jogadores um ambiente livre, o qual possibilita a criação completa de seus próprios mundos virtuais, chamadas de experiências. É um espaço colaborativo no qual todos os outros jogadores podem interagir com as experiências desenvolvidas por seus usuários.

Uma plataforma mais popular é o *Minecraft*. Esse jogo flexível e personalizável, de construir blocos, permite a construção de mundos. Com os gráficos baseados em *pixel*, o *Minecraft* se apresenta com formas e estruturas simples que permitem ao usuário construir o que imaginar a partir de cubos 3D em um espaço digital infinito, possibilitando que o usuário crie seu próprio metaverso.

O *Hubs* é uma plataforma que permite reunir comunidades virtuais em um espaço compartilhado. É possível reproduzir vivências como a de uma aula, de uma exposição de arte, de uma conferência, entre outras. Os objetos podem ser explorados em formato 2D. Permite que o ambiente seja personalizado através do *Spoke*, um editor de cena integrado, bem como permite criar avatares únicos e hospedar sua criação em um domínio aberto ao acesso de outros usuários e/ou visitantes.

Tendo como base todas essas possibilidades trazidas pelos ambientes virtuais de aprendizagem, apresentamos algumas experiências desenvolvidas pelas Comunidades Educativas Lassalistas e que se destacam por promover aprendizagens significativas.

Arte e tecnologia em consonância com aprendizagens significativas

A Rede La Salle tem como base fundamental de sua proposta teórica e metodológica transmitir o conhecimento através de aprendizagens significativas. Somente é possível construir o conhecimento dessa forma se ele tocar a realidade dos envolvidos, se for atualizado e contextualizado. Nesse sentido, os educadores têm o desafio de tocar os corações de seus estudantes e isso só pode se realizar pelo Espírito de Deus. Mas manifestem, em toda a conduta, respeito aos estudantes que lhes são confiados, quando são desafiados a proceder de tal maneira que, pelo zelo que os anima, deem mostras sensíveis de que amam aqueles estudantes que Deus lhe confiou (BOECK, *et al.*, 2022).

Como reforçam os autores, é essencial tocar o coração dos estudantes e, para tal, a Rede manteve uma postura de formação contínua dos docentes, de instrumentalização das Comunidades Educativas e de sintonia com as inovações tecnológicas. Na Escola La Salle Esmeralda, os estudantes e o educador de Artes vivenciaram um processo que ilustra essas premissas da educação pautada nos princípios Lassalistas. Entendemos, portanto, que a socialização e o compartilhamento dessas experiências permitem avançar na qualidade do processo educativo, visto que o educador é o responsável por organizar e conduzir situações de aprendizagem (MODELSKI, 2022).

De acordo com a autora, reforçamos ainda que o educador é o responsável por conduzir e também por promover o protagonismo dos estudantes em suas aulas. Dessa forma, o ideal seria ele ancorar uma atmosfera de confiança, autonomia e interação que facilite a criação e o desenvolvimento de conhecimentos a partir do que os estudantes trouxessem. Justamente nesse sentido, o Projeto de Artes desenvolvido pelo Colégio da Rede teve como objetivos gerais proporcionar aprendizagem a partir de experiências, bem como investigar possibilidades práticas com os estudantes, introduzindo em sala de aula uma ferramenta de código aberto. Nesse caso, foi utilizada a plataforma *Hubs*.

O início do desenvolvimento do projeto teve como público-alvo os sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental. Num primeiro momento, o educador buscou sondar se o tema despertava de fato o interesse dos estudantes e se de alguma forma dialogava com a realidade deles. Para tanto, realizou uma atividade de sensibilização, onde os estudantes navegaram livremente pela *Hubs* e, em seguida, trouxeram ponderações - de forma sistematizada. O objetivo nesse primeiro momento foi provocar sensações e proporcionar uma interação ativa e que a soma dessas sensações com a ação pudesse propiciar uma experiência. Compreendeu-se no projeto que a experiência é “isso que me passa”, pois, “a experiência supõe, como já vimos, que algo que não sou eu, um acontecimento, passa. Mas supõe também, em segundo lugar, que algo me passa. Não que passe ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim” (LARROSA, 2011, p. 6).

Quando algo passa em mim, tem-se uma experiência marcante. Quando temos uma experiência marcante com fins pedagógicos, temos um processo de aprendizagem significativo acontecendo. Nesse sentido, os estudantes foram conduzidos por reflexões acerca da arte urbana e convidados a organizar uma exposição de arte no *Hubs*. De forma dialógica, o educador conduziu os estudantes que se colocaram à frente dos próximos passos do projeto. Definiram as formas de conduzir as pesquisas, interagiram, argumentaram sobre as escolhas que estavam realizando, negociaram, entraram em consenso. O educador mediou o processo e como culminância é possível que qualquer pessoa com o *link* possa visitar a exposição.

Outro processo de aprendizagem que utiliza uma plataforma passível de interação de usuários em tempo real dentro um ambiente simulado é o Projeto Multiverso La Salle Sapucaia. Essa proposta pedagógica, ainda em fase de desenvolvimento, propõe a criação de universos - inspirados em projetos que já vinham acontecendo na escola - onde os estudantes podem transpor experiências para o espaço virtual. Em outras palavras, a escola foi projetada dentro da plataforma *Minecraft*, em todos os seus espaços e ambientes. Os estudantes criam seus avatares e transpõem as atividades dos projetos que já estão em andamento para dentro da plataforma. Atividades como a produção cultural de HQs e ANIMES; o Sarau Literário, os encontros de *Cosplay*; a contação de histórias para os estudantes do turno inverso, entre outras atividades. Existe a possibilidade de utilização de outras plataformas ainda. Entretanto, como o projeto está em fase de implementação, tem se dado maior ênfase para o *Minecraft*. Ao longo deste ano letivo, os estudantes irão desenvolver a proposta e pode haver algumas adaptações na proposta original, visando proporcionar para eles uma experiência pedagógica que desenvolva não só a autonomia como também a aproximação aos temas trabalhados do contexto contemporâneo da comunidade local.

Considerações finais

A pandemia trouxe inúmeros desafios e, também, muitas possibilidades de mudanças, com experiências significativas em diversos setores da sociedade. É visível que esse período intensificou o uso de tecnologias, principalmente nos ambientes educacionais, bem como o compromisso, por parte das mantenedoras, com a formação continuada dos seus docentes para o uso dessas tecnologias e dos ambientes virtuais de aprendizagem

nas Comunidades Educativas, como recurso e meio para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça.

Ao analisar todo o processo percorrido ao longo deste período, que compreendeu encontros de socialização de boas práticas e os formulários de avaliação das atividades, podemos dizer que as formações ofertadas pela Rede La Salle para os seus docentes foram de grande importância para o fazer pedagógico. Também cabe ressaltar que o compromisso educativo da Rede favoreceu esse processo, pois as formações continuadas se intensificaram no período pandêmico, mas já existiam anteriormente, como forma de qualificar o trabalho dos docentes às práticas pedagógicas e preservar a essência inovadora Lassalista, assim como o uso de plataformas educacionais e das tecnologias digitais que também já eram uma realidade nas Comunidades Educativas Lassalista de todo o Brasil.

Assim como para Bacich e Moran (2018), acreditamos que seja fundamental uma educação que possibilite condições de aprendizagem em contextos de incertezas, proporcionando o desenvolvimento de múltiplos letramentos, questionamento de informações, autonomia para resolução de problemas complexos, convivência com a diversidade, trabalho em grupo, participação ativa nas redes e compartilhamento de tarefas. Todos esses fatores foram fundamentais não só no período que vivenciamos e que referenciam este estudo, mas para a formação geral de nossos educandos para a vida em sociedade.

Além disso, acreditamos que a formação do educador também deve se pautar pela atividade criadora, reflexiva, crítica, compartilhada e de convivência com as diferenças, usando as mídias e as tecnologias como linguagem e instrumento da cultura, estruturantes do pensamento, do currículo, das metodologias e das relações pedagógicas (BACICH; MORAN, 2018).

Para elucidar essa crença, foi apresentada a experiência vivida em duas das comunidades educativas, pois acreditamos que o compartilhamento de boas práticas é uma boa forma de estimular os educadores a desafiar-se a buscar sempre novas alternativas para o seu fazer pedagógico. Tanto Nóvoa (1995) como Santos, Ruschel e Soares (2012, p. 20) corroboram com esse conceito ao afirmarem que “exige uma prática de aprendizagem cotidiana e contínua, cujas trocas de experiências com outros pares consolidarão espaços de uma formação mútua”.

Destacamos, finalmente, a importância de estar atento às transformações tecnológicas, pois elas estão a serviço das pessoas, da sociedade e também da educação. Para que tenhamos aprendizagens significativas, devemos instrumentalizar todos os envolvidos nos processos de maneira que o conhecimento produzido tenha sentido para a comunidade e possa estar a serviço das pessoas.

Referências

BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOECK, K. *et al.* **Educação Lassalista: saberes da prática educativa**. Ponta Grossa: Atena, 2022.

DA SILVA COELHO, I. M. W. O uso do *Google Classroom* em contextos híbridos: uma análise das práticas interativas no ensino-aprendizagem de línguas. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão, v. 19, n. 1, p. 107-120, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/10266>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

LACERDA, A. L.; SILVA, T. Materiais e estratégias didáticas em ambiente virtual de Aprendizagem. **Revista Brasileira Estudantil Pedagogia**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 321-342, mai./ago. 2015.

- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n.2, p. 4-27 jul./dez. 2011.
- LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 167-184, jan./jun. 2010.
- MODELSKI, D. **Espaço de experimentação para formação docente**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2022.
- NÓVOA, A. (Org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- REDE LA SALLE. **Projeto político pedagógico**. Comunidade Educativa La Salle Esmeralda, Porto Alegre, 2021.
- REDE LA SALLE. **Projeto político pedagógico**. Comunidade Educativa La Salle Sapucaia, Sapucaia, 2021.
- ROVADOSKY, D. N.; AGOSTINI, C. C. Ensino remoto e educação a distância: algumas definições importantes para aplicação em tempos de pandemia. **Revista de Educação a Distância da UFVJM**, Diamantina, v. 1, n. 1, p. 23-38, jan./ago. 2021.
- SANTOS, S. P.; RUSCHEL, C. T. M.; SOARES, D. R. A formação docente e suas repercussões na sociedade do conhecimento, **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 6, p. 9-25, 2012.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Glossário Mídia-Educação do Curso de Comunicação e Educação**. 2014. Disponível em <<https://moodle.ufsc.br/mod/glossary/view.php?id=575670&mode=letter&hook=T&sortkey=&sortorder=asc>>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LITERATURA NO CONTEXTO DA DIGITALIDADE E A RESSIGNIFICAÇÃO DO OLHAR E DO SENTIR

Simone Maria Rossetto Belusso

Marlete Teresinha Gut

Naidi Carmen Gabriel

Introdução

O cenário educacional, a partir de março de 2020, caracterizado pela pandemia da Covid-19, tem exigido novos e diferentes olhares para práticas pedagógicas e comunicacionais. No desafio de pensar a ação pedagógica sem a presença física de professores e estudantes, na nova conjuntura, tornou-se imprescindível o diálogo com as Tecnologias Digitais (TDs), aliando as necessidades de acesso ao mundo digital com as premissas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais ressaltam o desenvolvimento de competências e habilidades, postulando a imersão na cultura digital.

Entendemos com Bersch e Schlemmer (2019) a necessidade de o professor instigar os processos de aprendizagem. Em congruência com essa demanda, fomos provocados a cocriar possibilidades para a continuidade do conviver nos contextos educativos, levando-nos a ressignificar muitas práticas pedagógicas e de comunicação, com e por meio das mais diversas tecnologias (analógicas e digitais), nos processos de ensino e de aprendizagem.

Emergiu, assim, o presente estudo, que tem por objetivo refletir sobre uma prática pedagógica inventiva, cocriada no contexto da digitalidade, em momento pandêmico. É um estudo de abordagem qualitativa, em que optamos por uma metodologia de cunho exploratório, possibilitando o movimento citado por Freire (1997) do professor pesquisador no exercício da reflexão/ação/reflexão/ação.

Na sequência, passamos a relatar a prática pedagógica a fim de situar seu contexto de desenvolvimento. E exploramos os autores e discussões que contribuem com as reflexões deste juntamente com os dados produzidos na prática pedagógica, a partir de nossas percepções sobre o processo de aprendizagem de literatura, no contexto da digitalidade e na ressignificação do olhar e do sentir.

Abaporu em tempos de pandemia

Durante o ano de 2020, no colégio La Salle Medianeira em Cerro Largo - RS, uma questão problematizadora surgiu: como poderíamos cocriar uma prática pedagógica inventiva que pudesse articular a construção de conhecimentos de Literatura, levando em conta o contexto da digitalidade? Entendemos que uma prática de releitura pudesse aliar a arte modernista ao cenário pandêmico vivido, auxiliando a pensar a questão problematizada inicialmente.

Então, emergiu o projeto intitulado “Abaporu em Tempos de Pandemia”, cujo desenvolvimento se deu durante as aulas de Literatura com uma turma da 3ª série do Ensino Médio do Colégio La Salle Medianeira, de Cerro Largo - RS. O grupo, formado por 39 alunos, já estava desenvolvendo, há algumas aulas, a exploração

dos movimentos e ideais que motivaram o surgimento do Modernismo em nosso país.

A mediadora da exploração, primeira autora deste estudo, buscava junto aos estudantes desenvolver habilidades de pesquisa, exploração, discussão e análise sobre os aspectos que circundavam o referido período literário. Como culminância, o projeto objetivou a exploração da arte produzida durante o período modernista brasileiro, em especial, pela geração de 1922 e pautou-se nas temáticas Literatura, Ressignificação e Tecnologias Digitais.

A obra escolhida para ser revisitada é uma das mais valorizadas no cenário artístico brasileiro: “Abaporu” (Figura 1), de Tarsila do Amaral, cuja pintura, feita a óleo, traz riquíssimas correlações históricas a respeito do contexto da época em que foi criada, sendo marco no Movimento Antropofágico do Modernismo brasileiro⁵⁶.

Figura 1: Captura de Imagem da Obra de Arte Abaporu



Fonte: <<https://tarsiladoamaral.com.br/portfolios/antropofagica-1928-1930/>>.

No intuito de realizar uma releitura da pintura, foi proposto aos estudantes, a exploração da vida e obra da autora, bem como das características históricas do período em que “Abaporu” foi criada. Para isso, buscaram-se as informações no site⁵⁷ oficial da autora, além da observação de um documentário sobre a Mostra Imersiva⁵⁸ pensada a partir das principais obras de Tarsila do Amaral. A mostra, naquele momento, exposta no Farol Santander (SP), retrata por meio da tecnologia sensorial e de cenários imersivos, todo o imaginário de seres, cores e formas das obras da artista.

Posteriormente, passou-se a analisar, detalhadamente, os elementos constitutivos de “Abaporu”: cores, formas, tamanho das figuras, temática, bem como as conexões com o movimento antropofágico. A obra

56 Manifestação cultural e artística que ocorreu durante a primeira fase modernista brasileira, representando a deglutição da cultura estrangeira, incorporando-a na realidade brasileira, buscando uma nova cultura, transformadora, moderna e identitária.

57 <<https://tarsiladoamaral.com.br/>>.

58 <<https://www.youtube.com/watch?v=Q85HDGOZidk>>.

traz, em primeiro plano, uma figura desproporcional, com pés e mãos enormes ligados ao solo, em oposição à cabeça minúscula, representando a valorização do trabalho braçal (referindo-se, principalmente ao povo nordestino - tema frequente na produção literária do período) e a desvalorização do trabalho intelectual. A face apoiada no braço denota cansaço, tristeza, desânimo com a condição em que se encontra, sofrendo com os efeitos do sol e da aridez da terra.

A figura humana não permite a identificação de sexo e nem de expressões faciais, representando que são muitos os brasileiros que se encontram nessa situação. Quanto às cores da pintura, percebe-se uma alusão à cultura brasileira, pois há destaque para o verde, o amarelo e o azul, cores predominantes da bandeira do Brasil. O sol, símbolo do calor e da energia que propicia a vida, em evidência no centro da imagem, alude à luz que emana e permite a vida tanto da fauna quanto da flora. O cacto, planta característica da flora nordestina, lembra o período das secas e remete à brasilidade (tão defendida pelo movimento modernista), simbolizando a resistência do povo diante das agruras sofridas.

Após as conversações sobre estes elementos, os estudantes foram convidados a visualizar outras releituras famosas sobre a pintura em questão, como a do pintor brasileiro Romero Brito⁵⁹, por exemplo. Passaram, então, a protagonizar a criação da própria releitura que poderia ter sido feita em formato físico ou digital, respeitando os elementos disponíveis aos estudantes durante o contexto pandêmico. Convidamos os estudantes a representar, com liberdade, suas concepções sobre o conceito de arte, resignificando-a ao momento vivido. Por tratar-se de uma releitura, os estudantes a personalizaram, deixando suas impressões sobre o que estavam sentindo em relação à pandemia. Assim, as figuras humanas, representadas nas releituras da obra, transmitem uma nova mensagem ao seu público. Muitas foram as releituras, porém, considerando que o objetivo deste não é trazer todas as obras recriadas, e a fim de preservar a identidade dos autores recriadores, para este estudo, apresentamos a releitura de três estudantes, que trataremos aqui como Estudante 1, Estudante 2 e Estudante 3.

Reflexões sobre a prática pedagógica no contexto da digitalidade

Ressaltamos o papel das Tecnologias Digitais para o projeto como artefatos que contribuíram para potencializar a dinâmica própria da prática pedagógica. Essas estão presentes na BNCC, que orienta a utilização e a apropriação das diferentes formas de linguagens e de comunicação para o ensinar e o aprender no contexto da cultura digital (BRASIL, 2018). Vale lembrar que se trata de mais uma linguagem a ser utilizada com outras formas de expressão e não para substituir as existentes. Nesse sentido, trazemos os postulados teóricos de Baptista (2019) para trabalhar com a pluralidade de linguagens, com a educação dos sentidos e com a consciência da multiplicidade de significados.

A homologação da Base Nacional Comum Curricular, em final de 2018, acenava um panorama de inquietudes e incertezas no ambiente escolar, especialmente para gestores e professores. O documento, além de oficializar o compromisso com uma educação pautada na igualdade, na diversidade e na equidade, postula o foco no desenvolvimento de competências como o desenvolvimento da cultura digital.

A inserção das TDs nas práticas pedagógicas da Educação Básica é destacada em quatro competências gerais da BNCC, perpassa os objetivos de aprendizagem, bem como as competências e habilidades das diferentes áreas do conhecimento. Além disso, as TDs recebem acento na competência cinco que versa especificamente sobre a cultura digital. Porém, é necessário destacar que se trata de uma relação que vai

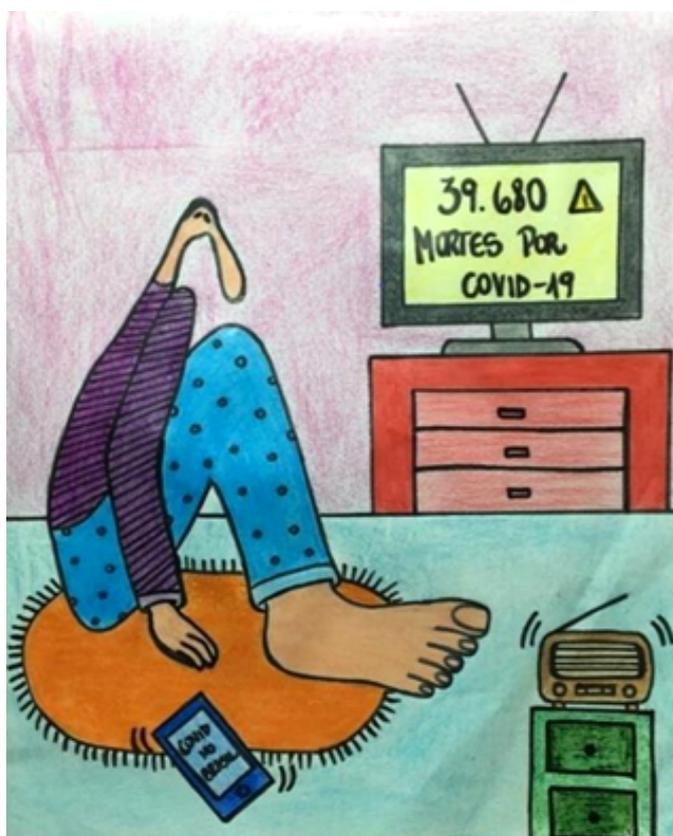
59 <<https://www.shopbritto.com/products/abaporu-limited-edition-print-1>>.

além de saber utilizar tais tecnologias para aprimorar processos. Além de ser uma temática transversal e interdisciplinar, o documento regulador da Educação Básica preconiza uma relação ética, responsável, crítica e protagonista com as tecnologias digitais, conforme descrito na quinta competência geral.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 8).

Fica evidente na BNCC o reconhecimento do papel relevante das TDs na educação escolar, sinalizando que o estudante precisa desenvolver conhecimentos sobre o mundo das TDs. Significa saber lidar e utilizar os artefatos tecnológicos de maneira crítica, ética, reflexiva e, sobretudo, responsável, exercendo inclusive o protagonismo de autoria, pois as tecnologias estiveram e estão presentes no cotidiano de alguma forma, conforme percebemos na Releitura (Figura 2), proposta por um dos estudantes.

Figura 2: Releitura 1 da Obra Abaporu



Fonte: produzida pelo estudante 1 no contexto da prática pedagógica, 2020.

Na releitura do estudante 1, percebemos a figura humana em articulação com as tecnologias digitais e analógicas representadas pela televisão, rádio e smartphone. Por meio dessas tecnologias, a figura humana recebe as informações, se comunica e interage com o momento pandêmico vivido. A releitura revela a presença expressiva dos artefatos tecnológicos na forma de ser e de estar no mundo. Diversas práticas e relações sociais são permeadas por tecnologias, reconfigurando as interações com as pessoas, na relação com o trabalho, lazer, consumo, na nossa forma de ir e vir, de ensinar e aprender, enfim, na forma de viver e conviver, ou como sintetiza Felice (2020, p. 10) “mudou para sempre nossa condição habitativa”. Em perspectiva similar, a BNCC também faz menção a esse cenário, declarando que

A contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez

mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro (BRASIL, 2018, p. 475).

Contexto este que acentua a importância da incorporação das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem visto que, de acordo com Dewey (1978), uma efetiva construção do conhecimento perpassa pelo entrelaçamento da educação escolar com as práticas sociais. Dessa forma, evidenciamos que as interações e conversações, a partir do olhar para a própria releitura do estudante e dos outros estudantes, é essencial para desenvolver as competências previstas na BNCC. Essas interações ocorreram com a necessidade de

[...] estabelecer mediação pedagógica para que se possa identificar o que é significativo para os estudantes, promover a autoria dos mesmos e, principalmente, tomar consciência do seu processo de aprendizagem nesses espaços. Dessa forma, no processo de aprendizagem, será possível aos estudantes estabelecer significado no cotidiano, ou seja, compreender o conhecimento a partir do viver e conviver (BACKES; CHITOLINA; CARNEIRO, 2020, p. 27).

Entendemos, assim, a importância da mediação pedagógica na ação desenvolvida por meio de tecnologias. Ela contribui para a configuração de um espaço de convivência que garanta, conforme Maturana (1999), a interação entre os seres vivos, por meio do compartilhamento de suas percepções, identificando aspectos que convergem e divergem. Nas divergências perceptivas, emergem as perturbações e, no fluxo de interações, em congruência com o meio, cada um procura superar estas perturbações, configurando seu espaço de convivência e resultando em novas aprendizagens.

Em meio a esse contexto adverso, decorrente da implementação da BNCC em todos os níveis da Educação Básica, somos atravessados pelo coronavírus e as portas da escola física são fechadas, em um cenário pandêmico que é desafiador para todos na educação. Uma perturbação que Bruno Latour assemelha a um puxar de tapete onde a única certeza que se tem é que urge criar estratégias para garantir a aprendizagem. “Quando o tapete é tirado de nossos pés, você entende num segundo que terá que se preocupar com o assoalho” (LATOURE, 2020, p. 18).

Perturbadas com a situação, questionamos: como abarcar todos estes propósitos da BNCC em meio a um cenário atípico no ensino da literatura? Na competência específica da área das Linguagens, o documento prevê que o estudante tenha contato e possa explorar diferentes manifestações culturais para dinamizar os conhecimentos, o protagonismo e a autoria.

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 496).

A habilidade específica (EM13LGG604)⁶⁰, por sua vez, enfatiza que o estudante precisa ser capaz de “relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e

60 EM13LGG604: codificação da BNCC que identifica a) primeiro par de letras (EM) refere-se ao nível de ensino (Ensino Médio); b) a primeira dupla de números (13) sinaliza que essa habilidade pode ser desenvolvida em qualquer série do EM; c) a segunda sequência de letras (LGG) indica a área de conhecimento (neste caso, Linguagens); d) a segunda sequência numérica (604) refere-se às competências e habilidades: o primeiro algarismo (6) indica a competência específica da área de conhecimento e os dois últimos (04) fazem referência à numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (ou seja, 04 sinaliza que é a quarta habilidade da competência específica em foco, ou seja, competência específica n. 6).

identificar o processo de construção histórica dessas práticas” (BRASIL, 2018, p. 496). O distanciamento físico durante a pandemia evidenciou as enormes desigualdades de acesso às TDs e, ao mesmo tempo, que é imprescindível reconhecer que as tecnologias digitais são forças ambientais que podem contribuir para aprendizagem, visto que ampliam as formas de comunicação, de interação, de organização, de socialização, de imersão na cultura digital e, conseqüentemente, do trabalho colaborativo e em rede.

Com todos os percalços advindos da doença Covid-19, a situação atípica, também nos desafiou a buscar caminhos e possibilidades de continuar o processo de ensino e de aprendizagem, por meio de tecnologias digitais e por práticas educativas congruentes com

[...] uma Educação *OnLIFE*, coerente com as tecnologias do nosso tempo e desenvolvendo pedagogias para essa nova realidade hiperconectada. Uma Educação *OnLIFE* onde não haja dualismo entre o *offline* e o *online*, e onde as tecnologias e as redes de comunicação não sejam encaradas como meras ferramentas, instrumentos ou recursos, mas como forças ambientais que possibilitam a emergência de ecologias inteligentes, de ecossistemas educativos que afetam a forma como ensinamos e como aprendemos (SCHLEMMER, FELICE, SERRA, 2020, p. 20).

A partir desse entendimento, nós professores, somos convidados a perceber o papel da educação enquanto formadora de sujeitos críticos diante do contexto em que vivemos e convivemos. Assim, a arte e a literatura não podem ser dissociadas das esferas sociais, culturais e políticas. E como efetuar o processo de formação crítica do estudante a partir do trabalho com a arte? Segundo Schlesener (2016, p. 130),

Uma educação inovadora precisa mostrar as contradições. A aprendizagem precisa abrir novos horizontes, transformar o indivíduo em sujeito autônomo e a arte tem muito a dizer neste sentido. A arte permite entrecruzar razão e sensibilidade, encaminhar para uma formação multidisciplinar, desenvolver todas as formas de percepção. Pode ser crítica sem deixar de ser distração e divertimento, contribuindo para desenvolver todas as capacidades do educando.

Corroboramos as ideias de Schlesener (2016), entendendo que o caráter pedagógico da arte e da literatura está em salientar a função transformadora das, e com as pessoas, ressignificando seus olhares, sentidos, enfim, suas percepções sobre a própria vida, no viver e conviver, articulando saberes e engendrando relações sociais mais sustentáveis.

Ainda, num momento em que a informação está à disposição de todos e em todos os lugares, deve-se refletir sobre “as confusas formas de se utilizar o computador numa concepção de reprodução do ensino enciclopédico que dá lugar à centralidade do professor” (SILVA, 2000, p. 217). O conhecimento não é mais um fruto de autoria única do professor, este terá outras funções como criar e cocriar situações de aprendizagem que utilizem ou não tecnologias. Lévy (1993, p. 40) afirma que:

Os sistemas cognitivos podem então transferir ao computador a tarefa de construir e de manter em dia representações que eles antes deviam elaborar com os fracos recursos de sua memória de trabalho, ou aqueles, rudimentares e estáticos, do lápis e do papel. Os esquemas, mapas ou diagramas interativos estão entre as interfaces mais importantes das tecnologias intelectuais de suporte informático.

Cabe lembrar que a articulação das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem só se tornará significativa se as tecnologias permitirem que os alunos desenvolvam todas as suas habilidades cognitivas, motivadas pela riqueza de possibilidades, tornando-se interlocutores do trabalho do professor. Nessa perspectiva, Schlemmer e Backes (2008, p. 530) alertam para a necessidade de concepções e práticas pedagógicas congruentes com as tecnologias emergentes: “o que faz com que um processo de ensino e de aprendizagem seja eficiente não é a opção tecnológica, mas sim a proposta epistemológica-didático-pedagógica que suporta o uso de determinada tecnologia”. Ou seja, a incorporação dos artefatos tecnológicos

emergentes faz-se necessário, mas isso pressupõe repensar concepções e práticas pedagógicas, caso contrário corremos o risco de replicar teorias e práticas educacionais tradicionais utilizando tecnologias de ponta. Essas são apenas algumas das atribuições que o entendimento da teoria de uma aprendizagem significativa propõe, tornando-se um campo fértil por primar pela participação ativa do estudante, provocando-o a entrelaçar saberes historicamente construídos, saberes fundamentais e significativos diante do contexto social e, principalmente, que tenha predisposição a aprender.

A resignificação do olhar e do sentir como prática pedagógica

O trabalho de resignificação do olhar e do sentir sobre os conceitos literários requer do professor sensibilidade e consciência da importância da leitura de mundo que seu estudante faz e que precisa fazer. O interpretar literário requer do leitor um processo contínuo de leitura e releitura da realidade que o cerca, pois, como afirma Baptista (2019),

[...] a realidade, podemos dizer, é uma categoria concreta do universo que pode ser abstraída pelo homem e, inconscientemente, transformada em sua primeira leitura do mundo circundante, o que nos leva a compreender as obras literárias como releituras subsequentes desse mesmo universo. Embora não possuam um significado em si mesmas, deve antes adquiri-lo no contato direto ou indireto com o leitor, sem o que elas se esvaem num estéril movimento de “inventividade”. Desse modo, pode-se perfeitamente afirmar que o conteúdo de uma determinada obra literária pressupõe uma releitura da realidade pelo autor e pelo seu virtual leitor, que se expressa na forma e pela forma (BAPTISTA, 2019, p. 84).

Para que a proposta de resignificação pudesse se efetivar, contou-se com uma força ambiental primordial em tempos de pandemia: as Tecnologias Digitais. Com elas, pensamos a estrutura das conversas e reflexões, em princípio, com a visitação do site da autora, depois com a ampliação visual dos detalhes de suas obras, ato que não era possível com utilização somente do livro didático. Ainda, a exploração das informações históricas também se deu em meio digital, enriquecida por imagens e vídeos disponíveis em diversas plataformas.

A resignificação do olhar e do sentir foi emergindo não somente na perspectiva dos estudantes, mas também na perspectiva docente ao tomar consciência de que a articulação das TDs ao contexto educacional é uma necessidade que se mostra primordial à realidade do período, mas que não deve ser abandonada com o findar da pandemia, uma vez que o estudante pode construir conhecimentos em aproximação com o mundo vivido. Backes e Schlemmer (2013, p. 243) contribuem com o exposto ao afirmarem que as TDs “apresentam inúmeras possibilidades para a interação, a comunicação e a representação do conhecimento, favorecendo a configuração de espaços digitais virtuais de convivência, que potencializam os processos de ensinar e de aprender”.

Desde o início da prática pedagógica, os estudantes participaram interagindo tanto na exploração dos dados biográficos da autora e do contexto histórico do período literário estudado, como da obra em questão. Chamou atenção, por exemplo, que ao verificar o valor monetário de “Abaporu”, muitos revelaram surpresa e desconhecimento do valor cultural agregado à autora a nível internacional e sentiram necessidade de dar ênfase à obra por ser de autoria feminina.

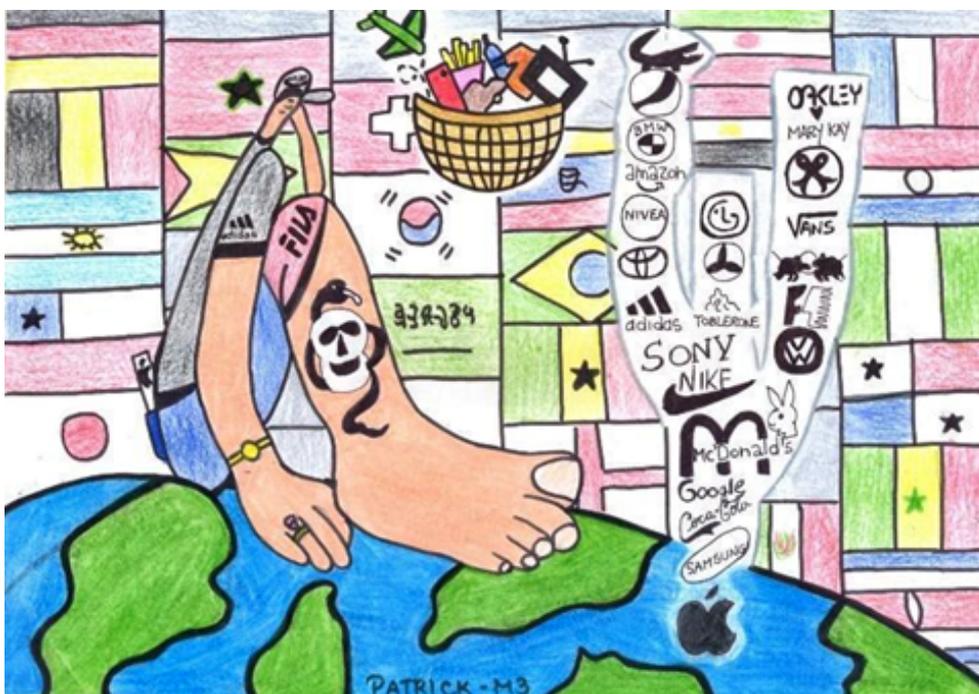
Na possibilidade de releitura, emergiu a oportunidade de extravasamento das emoções e sentimentos, resgatando o caráter lúdico proporcionado pela arte, conforme observamos nas Figuras 3 e 4.

Figura 3: Releitura 2 da Obra Abaporu



Fonte: produzida pelo estudante 2 no contexto da prática pedagógica, 2020.

Figura 4: Releitura 3 da Obra Abaporu



Fonte: produzida pelo estudante 3 no contexto da prática pedagógica, 2020.

Na Figura 3, o estudante trata a realidade emocional vivida por si e pela sociedade. Observamos a imagem de uma pessoa, dividida entre garantir o sustento, expondo-se ao risco, e à preservação da saúde, através do isolamento. O que mais pesava na balança da sobrevivência naquele período? No pódio do sucesso,

em primeiro lugar, encontra-se o dinheiro fazendo contraponto com o mundo doente, figurando em terceiro lugar. Na Figura 4, questões parecidas foram percebidas em relação à corrida por consumir sempre mais. Optamos por trazer a própria reflexão do criador da releitura da obra *Abaporu*:

O mundo vivia uma angústia coletiva que nos “pressionava”, conforme mostra a representação do planeta, frente ao consumismo desenfreado. Neste sentido, buscou-se retratar na imagem como todo ser humano está passível da transversalidade mundial que as marcas, lojas, aplicativos, entre outros acabam se tornando essenciais à população. [...] é visto que tal advento engloba toda população mundial instigando-os a consumir frente às suas inovações de produção. Com isso, é notável, que estamos postos a um mundo em que os produtores buscam nos ofertar uma diversidade de produtos inovadores e em constante evolução de forma que nós, consumidores, apenas fiquemos submissos a comprar, inovar e ter o status de ter os melhores produtos, com as melhores marcas [...]. (ESTUDANTE 3 NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA).

A reflexão do estudante 3 (Figura 4) reporta a importância de desenvolver as competências e habilidades fundamentais para exercer a cidadania na Cultura Digital, ou a “Cidadania Digital” como define Felice (2020). A BNCC, como já destacamos, postula que não basta saber consumir tecnologias, mas também compreender o seu funcionamento básico e as possíveis articulações dos algoritmos para perceber os benefícios, possibilidades, desafios e, inclusive, para evitar enredos indesejáveis, como por exemplo, tornar-se vítimas de golpes, ser induzidos ao consumismo ou ser manipulados por informações falsas, as conhecidas *fake news*. Felice (2020, p. 11) afirma que “o nosso agir é hoje conectado”. Neste viver conectado, saber buscar informações, ler e interpretar dados, argumentar e ter posicionamento crítico, exercer o protagonismo e resolver problemas são habilidades fundamentais. O Manifesto pela Cidadania Digital (FELICE, 2020) adverte que formar para a Cidadania Digital significa o desenvolvimento de interações sociais participativas, conscientes e inclusivas. Um dever das instituições educacionais, mas também das demais instâncias da sociedade.

Os estudantes tiveram liberdade para expressar seus olhares e sentimentos na recriação da obra, processo este intensificado devido ao momento difícil vivido por todos, em que, devido à pandemia da Covid-19, muitas emoções afloraram, como: medo e insegurança perante o futuro, preocupação consigo e com os familiares, ansiedade e tristeza. A leitura analítica da obra, permitiu sua ressignificação, pois a releitura de uma obra depende não somente do que é dito/visto, mas de como isto é visto e sentido, permitindo a construção de uma rede ampla de correlações.

Considerações finais

O cenário pandêmico de 2020 nos desafiou a pensar a ação pedagógica sem a presença física de estudantes e professores. Nesse contexto, emergiu o projeto: “*Abaporu em Tempos de Pandemia*” que culminou na criação de releituras da obra “*Abaporu*”, de Tarsila do Amaral. Esse estudo de abordagem qualitativa, em que optamos por uma metodologia de cunho exploratório, possibilitando o movimento freireano do professor pesquisador no exercício da reflexão/ação/reflexão/ação possibilitou a reflexão sobre uma prática pedagógica inventiva, desenvolvida durante o período pandêmico, cocriada no contexto da digitalidade. A partir da exploração dos autores que contribuíram, juntamente com os dados produzidos durante o desenvolvimento da prática pedagógica, pudemos evidenciar a necessidade de práticas pedagógicas fundamentadas no processo de interação para desenvolvimento da cultura digital proposta pela BNCC e também a potencialidade do processo de aprendizagem de literatura no contexto da digitalidade, com a proposta de ressignificação do olhar, do sentir durante a releitura da obra.

O contexto adverso provocado pela pandemia perturbou, desafiou a repensar práticas pedagógicas,

imersão na cultura digital e também representou um impulso para a implementação da BNCC, principalmente no que se refere às TDs como forças ambientais no processo de ensino e de aprendizagem. A criação de novas obras referenciou, interpretou e questionou formas, sentidos e valores de imagens preexistentes e as (re) contextualizou, conferindo-lhes novos significados e sentidos. Por exemplo, as TDs permitiram acesso a espaços e informações para uma leitura crítica e contextualizada, com mediação pedagógica, ampliando e provocando reflexões nos estudantes sobre a sua forma de se colocar no mundo, de olhar para os conhecimentos historicamente construídos, ressignificando-os a partir do seu contexto social e cultural.

Por fim, ao compreender a arte historicamente produzida da escola literária proposta, aprimorando o pensamento artístico e literário, foi desenvolvida a fruição, imaginação, inventividade, sensibilidade e reflexão com práticas pedagógicas fundamentadas no processo de interação, no contexto do hibridismo tecnológico digital. Essas são significativas para o processo de aprendizagem pela variedade tecnológica digital e pelas possibilidades de representação do conhecimento.

Referências

- BACKES, L.; CHITOLINA, R. F.; CARNEIRO, E. L. O processo de aprendizagem na educação online para a configuração do espaço híbrido. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 542-570, 2020. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4450>>. Acesso em: 03 set. 2021.
- BACKES, L.; SCHLEMMER, E. Práticas pedagógicas na perspectiva do hibridismo tecnológico digital. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 13, n. 38, p. 243-266. jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7976/7730>>. Acesso em: 8 nov. 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2021.
- BAPTISTA, A. M. H. (Org.). **Educação, Culturas, Artes e Tecnologias**. São Paulo: BT Acadêmica, 2019.
- BERSCH, M. E.; SCHLEMMER, E. Formação Docente: práticas pedagógicas que mobilizam o pensar sobre o currículo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 16, n. 45, p. 127-150, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3450/47966817>>. Acesso em: 25 out. 2021.
- DEWEY, J. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- FELICE, M. D. **Cultura Digital**: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais. São Paulo: Paulus, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- LATOURETTE, B. **Onde Aterrorizar?** Como se orientar politicamente no Antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MATURANA, H. R. **Transformación en la convivencia**. Santiago de Chile: Dólmén, 1999.
- SCHLEMMER, E.; BACKES, L. Metaverso: novos espaços para a construção do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 243-266, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/7976>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SCHLEMMER, E.; FELICE, M. D.; SERRA, I. M. R. S. Educação *OnLIFE*: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/5kXJycPzpBZn6L8cXHRMRVy/?lang=pt>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SCHLESENER, A. H. Arte e educação: observações a partir de escritos de Walter Benjamin. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento educacional**, Curitiba, v. 11, n. 29, p. 31-50, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/443/410>>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SILVA, M. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 2001, Campo Grande. **Anais** [...] Mato Grosso: INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001. p. 1-20. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/arquivos/sobre.htm>>. Acesso em: 07 abr. 2022.

EDUCAÇÃO E DIÁLOGO INTERCULTURAL EM TEMPOS PANDÊMICOS:
UMA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO LA SALLE SÃO JOÃO

Luana Barth Gomes

Cristine Gabriela de Campos Flores

Cledes Antonio Casagrande

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar uma experiência de ensino fundamentada nos conceitos do diálogo e da interculturalidade, desenvolvida durante a Pandemia de Covid-19, em turmas da Educação Básica, de uma escola da Rede La Salle, o Colégio La Salle São João⁶¹. Na experiência descrita, para abordar a temática indígena - conteúdo previsto para as disciplinas de História e Geografia para o 5º ano - as professoras pesquisaram materiais de autoria indígena e organizaram um encontro virtual com uma convidada do povo Kubeo⁶². O planejamento das atividades e a mediação pedagógica das professoras possibilitaram aos alunos o contato com os conhecimentos dos povos originários do Brasil, por meio das produções e das vozes de seus representantes, sem os preconceitos e os estereótipos existentes em muitos materiais didáticos que circulam nas escolas.

A educação é aqui pensada como um processo vital para a formação do ser humano. Charlot (2006, p. 15) define-a como “um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular”. Quando ela é assim compreendida, como um exercício de constituição da individuação e da socialização do ser humano, ela se converte em uma espécie de antropologia (CASAGRANDE, 2013), contribuindo efetivamente para a constituição da pessoa humana.

Neste texto, o conceito de diálogo é compreendido desde a perspectiva hermenêutica. Assim, entende-se o diálogo como constitutivo do ser humano e como um elemento fundamental para os processos de humanização, pois é no encontro com o outro, com a subjetividade do outro, que o ser humano desenvolve sua individualidade. O conceito de interculturalidade baseia-se na compreensão de que nenhuma cultura ou povo pode ser considerado superior a nenhum outro e que é possível existir diálogo horizontal, encontros e articulações entre as diversas formas de compreender e estar no mundo.

Nesse sentido, a escola é um espaço privilegiado para a formação humana e um ambiente propício para a prática da interculturalidade, desde os primeiros anos da Educação Básica. Defende-se, aqui, que o diálogo com outras culturas contribui tanto para os processos de socialização e individuação dos sujeitos, como para a construção de uma sociedade mais humana, justa e fraterna.

O texto inicia com uma reflexão teórica sobre conceitos de diálogo e de interculturalidade e suas contribuições para os processos de socialização e individuação na Educação Básica. Em seguida, apresenta

61 O Colégio La Salle São João, fundado no dia 1 de março de 1928, integra a Província La Salle Brasil-Chile, unidade administrativa do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, cuja missão religiosa e educacional foi inaugurada por São João Batista de La Salle em 1680 e, desde então, espalhou-se pelo mundo. Está situado em Porto Alegre/RS.

62 O povo indígena Kubeo, tradicionalmente, ocupa território na floresta Amazônica entre o Brasil e a Colômbia.

uma proposta de ensino sobre a temática indígena em uma escola lassalista. Na sequência, reflete sobre a importância de ouvir vozes outras⁶³ na contemporaneidade. A última seção do artigo contempla as reflexões e considerações finais.

Diálogo, interculturalidade e os processos de socialização e individuação na Educação Básica

Neste primeiro momento, será apresentado um panorama do conceito de diálogo, compreendendo-o como um elemento-chave para os processos de humanização e de inserção social. Em seguida, será explorado o conceito de interculturalidade, pensado como a busca pela construção de espaços de encontros, em que seja possível a articulação e a associação entre seres e saberes, significados e práticas. Na perspectiva da interculturalidade, sujeitos de diferentes povos e culturas podem interagir de forma horizontal e estabelecer o que chamamos de diálogo intercultural.

Entende-se, neste texto, que o exercício do diálogo intercultural deve iniciar desde a Educação Básica, tendo em vista uma formação humana integral e integradora, ou seja, uma formação que tenha como fundamento a compreensão do ser humano como pessoa e contemple todas as suas dimensões, integrando o ser não só com ele mesmo, mas também com os outros e com o mundo. Conforme Farias (2018), gerar ou produzir subjetividades corresponde à criação de um território existencial em constante processo de produção, sempre construindo novos territórios e desmanchando os que não dão mais conta de nossa experiência no mundo.

O diálogo é um elemento constitutivo do ser humano. Por meio do diálogo, os diversos sujeitos podem expressar seu modo de entender e de estar no mundo e, ao mesmo tempo, compreender como os outros percebem e vivenciam esse mesmo mundo (CASAGRANDE, 2013). Gadamer (2005) explica que o processo do diálogo é a busca por um horizonte comum; trata-se de uma dinâmica em que duas pessoas ou mais, com diferentes perspectivas, elaboram um acordo acerca de algo. Entretanto, para que isso seja possível, é necessária abertura ao outro, é preciso abrir espaço para acolher o diferente. Esse ato implica, inicialmente, um confronto com a subjetividade do outro e - como consequência do processo - um alargamento da individualidade.

Para Mead (1973), o caráter da vida humana é social. Para este autor, o indivíduo desenvolve a consciência de si mesmo por meio da comunicação com os outros. Essa interação é mediada, simbolicamente, pela linguagem. O pensamento de Mead sugere que o ser humano consiste em um organismo capaz de interagir simbolicamente com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Por isso, pode-se afirmar que o ser humano é um ser em contínuo processo de formação e de aprendizagem, que não possui uma identidade estanque, mas que a configura a partir da interação e da ação cooperativa no mundo social (CASAGRANDE, 2013).

Com essa perspectiva, Casagrande e Bieluczyk (2017, p. 204) explicam que a Proposta Educativa Lassalista “parte do pressuposto de que o ser humano, apesar de sua circunscrição histórico-social, não é uma ilha, mas tem sua existência balizada pelo encontro com o outro, através do diálogo e da relação interpessoal eu-tu”. Essa relação exige que o sujeito desenvolva, por meio da educação, a capacidade para o entendimento mútuo e para vida em sociedade.

João Batista de La Salle, no seu contexto histórico-social, postulou um ensino que tivesse sentido para os educandos, englobando os níveis físico, psíquico e espiritual, visando a uma espécie de formação humana e cristã. Ainda hoje, a Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014) visa propiciar aos estudantes novos espaços de aprendizagem, em que ocorrem trocas de experiências, interação e uma formação integral.

63 Saberes ancestrais provenientes de culturas e tradições que são sistematicamente negados pelo paradigma moderno.

Até aqui, baseados em autores do campo da educação e também na tradição e nos documentos lassalistas, argumentamos que as interações sociais, o encontro com o outro e o diálogo são essenciais à formação humana integral. No entanto, geralmente pensamos essas interações com outros membros de nossa cultura, ou seja, com um outro que não é “tão diferente”, pois, de uma certa forma, a sociedade ocidental se organiza em torno de um pensamento hegemônico ao qual somos inseridos desde os primeiros dias de nossas vidas. Por isso, trataremos, a seguir, do conceito de interculturalidade, algo experienciável quando o encontro é com um outro que faz parte de uma cultura diferente da nossa, que possui outros valores e crenças, outra organização, outra forma de sentir, pensar e estar no mundo.

Entende-se por interculturalidade uma relação que tem como base o reconhecimento de diversos modos de ser, viver e conhecer. Isso significa que nenhum sujeito, povo ou civilização pode ser considerado como superior ou inferior ao outro; apenas são diferentes (LUCIANO, 2011). Logo, um ensino intercultural só poderá ser construído por meio da troca mútua e do diálogo horizontal com outros povos, ouvindo-os, conhecendo suas culturas, reconhecendo seus saberes, conceitos e modos de existir.

Hermann (2002, p. 95) afirma que “a educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto, o lugar da palavra e da reflexão que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir à formação pessoal”. Nesse sentido, a educação escolar tem um papel fundamental na construção de uma sociedade intercultural, na qual várias culturas possam conviver em uma relação horizontal, ou seja, sem que uma se considere superior e imponha seus saberes e modos de viver sobre as outras.

Casagrande e Hermann (2017) explicam que os processos de aprendizagem possibilitam aos sujeitos a construção e a reconstrução dos componentes estruturais do mundo da vida, os quais são expressos em saberes culturais acerca do mundo objetivo, em saberes referentes ao mundo social, entendidos como saberes éticos e políticos, e em saberes de si mesmo, ou autoexpressivos e estéticos. Por essa razão, as aprendizagens construídas no ambiente escolar são fundamentais no desenvolvimento da identidade pessoal.

A escola deve ser um espaço de saber, de encontro com o outro e onde se aprende a conviver com o diferente, ou seja, um ambiente adequado para que o desconhecimento e toda classe de intolerância sejam superados. No entanto, no caso do conhecimento acerca das sociedades indígenas, muitas práticas pedagógicas e materiais didáticos que circulam nas escolas as tornam reprodutoras de ideias fundadas no pensamento moderno, impregnadas de perspectivas excludentes e racistas, contribuindo para reforçar os estereótipos, profanar o sagrado e produzir invisibilidades (GOMES, *et al.*, 2021; GOMES; SILVA; CASAGRANDE, 2020; MUNDURUKU, 2009).

Algumas das ideias presentes no senso comum, em relação aos indígenas, são os estereótipos de “selvagens”, “preguiçosos”, que representam um “atraso ao desenvolvimento”, ou a imagem romantizada do indígena, visto como um ser puro e inocente. São crenças equivocadas, que podem gerar intolerância, preconceito, desrespeito, dentre outras formas de violência que esses povos vêm enfrentando desde o período colonial. Para superar esse desconhecimento, é necessária uma educação que tenha como fundamentos o diálogo e a interculturalidade. É preciso ensinar, desde a primeira infância, que existem diferentes formas de ser, de viver e de conhecer.

O relato que será apresentado a seguir narra uma experiência de ensino intercultural que ocorreu durante a pandemia de Covid-19, em turmas da Educação Básica de uma escola da Rede La Salle: o Colégio La Salle São João, de Porto Alegre, RS. Nessa proposta de ensino, os alunos tiveram a oportunidade de dialogar com conhecimentos da cultura de povos indígenas por meio de materiais produzidos por indígenas e de uma conversa com a indígena Raquel Kubeo. Ressaltamos que a proposta de ensino que será apresentada não

deve ser pensada como um modelo único, mas sim como uma possibilidade, entre as diversas existentes, de construção de um espaço de diálogo intercultural na Educação Básica.

A interculturalidade na prática: a presença indígena no colégio La Salle São João

Em 2020, devido à pandemia de Covid-19, a escola precisou se adaptar a uma nova configuração no modo de lecionar. Inicialmente, as aulas presenciais foram suspensas nas escolas públicas e privadas e logo foram substituídas pelo modelo de ensino remoto. Posteriormente, com as medidas de prevenção e o avanço na descoberta das vacinas, as aulas tornaram-se híbridas, ou seja, houve uma fusão entre as aulas *on-line* e as presenciais.

No mês de abril de 2021, no contexto de migração das aulas *on-line* às híbridas⁶⁴, ocorreu a experiência que será relatada a seguir. Ela foi realizada nas turmas de 5º ano do Colégio La Salle São João, que atendiam em torno de 90 alunos com idades entre 10 e 11 anos.

Nesta seção, iniciaremos descrevendo as atividades desenvolvidas durante a proposta de ensino, com duração aproximada de três meses, totalizando 12 períodos de aula. Em seguida, expomos um modelo de um dos planos de aula que fizeram parte da proposta, apontando as competências, as habilidades, os conteúdos e os objetivos vinculados à aula. Por fim, será apresentada uma análise dessa experiência, refletindo sobre a sua importância para os alunos.

Relato das propostas de ensino voltadas para a interculturalidade

É importante iniciar este relato ressaltando que o trabalho com os povos indígenas, na sala de aula, deve ter focos e objetivos concretos, para que não seja somente mais uma fala descontextualizada. Também não deve ocorrer somente no mês de abril, em alusão ao “Dia do Índio”, pois a Base Nacional Comum Curricular⁶⁵ (BRASIL, 2017) e a Lei 11.645 (BRASIL, 2008) instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Básico. Por esse motivo, aqui serão descritos cinco planos de aula de forma breve e, no próximo tópico, dois deles serão aprofundados em formato de plano de aula.

A proposta de ensino iniciou com a aproximação dos alunos com conteúdos e conceitos históricos fundamentais para a compreensão da situação atual dos povos indígenas brasileiros. Houve uma contextualização sobre a história brasileira para que, gradualmente, a discussão avançasse até o contexto indígena contemporâneo. O conteúdo trabalhado inicialmente foi a Pré-história mundial e nacional. Foi abordada a diáspora dos primeiros grupos humanos e sua chegada na América.

Na segunda aula, abordou-se o contexto atual dos povos indígenas no Brasil, apresentando a diversidade de etnias, línguas e culturas existentes. Para demonstrar de forma mais concreta a realidade dos povos originários, foram apresentados aos alunos alguns vídeos e uma canção.

64 Aulas híbridas ocorrem quando as experiências no ambiente virtual e presencial se tornam indissociáveis, o que exige ações pedagógicas fundamentadas nos conteúdos curriculares, subsidiadas pelas mídias digitais e pela internet. Tudo em face do melhor aproveitamento pedagógico. Noutras palavras, é preciso fazer a triagem de conteúdos e definir ações pedagógicas que possam dar conta da “fusão” entre o virtual e o presencial (BRITO, 2020).

65 A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

- “O que é ser indígena no século XXI” (2018), de Cristian Wari’u Tseremey’wa⁶⁶: fala sobre o que define se uma pessoa é ou não indígena. A tecnologia da informação é uma ferramenta importante para que os indígenas mostrem sua realidade antes omitida no Brasil, para compartilharem seu lado da história, para se organizarem em prol de seus direitos, para mostrar que sua cultura é forte, que existem e resistem. Cristian Wari’u Tseremey’wa defende que ser indígena não se trata apenas das pinturas, cocares, adornos sagrados e nem somente na aparência. Na verdade, ser indígena é se sentir parte de um povo e defendê-lo, é querer que suas futuras gerações sigam os mesmos costumes, é a vontade de não deixar de falar sua própria língua, de não deixar cada aspecto dos antepassados serem esquecidos, é se sentir indígena além de tudo.
- Vídeo “Povos Indígenas do Brasil”, de Cristian Wari’u Tseremey’wa: aborda a diversidade dos povos, das línguas e culturas indígenas no Brasil. No vídeo, Wari’u comenta alguns equívocos produzidos acerca dos povos indígenas. Diferente do que muitas pessoas pensam, “índio” não seria a palavra correta ao se referir aos “indígenas” ou povos nativos originários. A palavra “índio” foi um equívoco dos primeiros navegantes ao pisarem essas terras por acreditarem ter chegado às Índias. O correto é indígena, que é o oposto de “alienígena”. Dessa forma, a palavra indígena é oposta disso, o que seria algo como nativo da terra, originário da terra. Outro engano era a maneira correta que deveriam ser nomeados grupos indígenas. A palavra “tribo”, por exemplo, é incorreta e ultrapassada, além de ser uma denominação europeia criada para hierarquizar os diferentes povos, do selvagem, ao bárbaro e, por fim, o civilizado. Outra visão errada que muitas pessoas têm acerca dos povos indígenas é sobre a aparência. Pensa-se que o indígena deve ter cabelo liso, pele morena e olhos puxados, mas isso é apenas uma das várias características hoje existentes no Brasil, ainda mais se tratando de um país tão grande como o nosso.
- Canção originária contemporânea “Acalanto” (2020), da cantora Kaê Guajajara⁶⁷: foi trazida para a sala de aula com o intuito de sensibilizar os educandos à realidade indígena na atualidade, como pode ser observado no trecho da música a seguir:

Ei parente, levante a cabeça/Não se adeque, não se esqueça/O bem viver tá logo ali/Fora, do sistema que desmoraliza ocultando as origens/Eu sei que eles falarão do teu passado/Toda vez que teu presente for insuportável/Urucum na pele, proteção no jenipapo/Reconectando, a minha flecha é a minha voz/Veja o futuro que te atravessa numa existência que só existe se você resistir (KAÊ GUAJAJARA FEAT NELSON D, 2020).
- O vídeo “Desmistificando conhecimentos sobre os povos indígenas para crianças”, gravado pela professora Luana Barth Gomes, aborda alguns pré-conceitos que existem em relação às etnias indígenas, trazendo algumas curiosidades e pontuando sobre como seria uma forma respeitosa de conversar com pessoas de outras culturas. Neste, a professora desmistifica termos como “índio”, “tribo”, “descobrimento”, fala sobre estereótipos criados a respeito de pessoas indígenas, influências linguísticas, culturais e sobre ancestralidade.

Na terceira aula, houve uma conversa, de forma *on-line*, com a Raquel Rodrigues Kubeo⁶⁸. A convidada

66 Cristian Wari’u Tseremey’wa é indígena Xavante com descendência Guarani. É influenciador digital e podcaster de “Voz Indígena” e “Copiô Parete”. Seu canal no YouTube trata sobre a cultura indígena contemporânea.

67 Kaê é indígena do povo Guajajara. Cantora, compositora, atriz, fundadora do Coletivo Azuruhu e autora do livro “Descomplicando com Kaê Guajajara – O que você precisa saber sobre os povos originários e como ajudar na luta antirracista”.

68 Raquel Kubeo é mulher indígena ativista pelos direitos dos povos originários do Brasil, pedagoga e Mestre em Educação. Natural de Manaus (AM), atua também como atriz, performer, bailarina e facilitadora de oficinas educativas e artísticas. Atua em diversos espaços e instituições, rodas de conversa e palestras sobre descolonização, política e causa indígena

é uma das coordenadoras do Centro Indígena-afro do Rio Grande do Sul e da Rede Indígena de Porto Alegre. Ela conversou sobre suas vivências, elementos de diferentes etnias (línguas, costumes e grafismos) e sobre os indígenas que vivem em contexto urbano. Foram realizados dois encontros, um pela manhã e outro pela tarde, atendendo duas turmas por vez de forma a oportunizar uma maior interação das crianças.

Na quarta aula, foi abordado o “Descobrimento”⁶⁹ do Brasil sob a ótica dos povos indígenas, ou seja, a invasão da nossa nação. Cabe aqui ressaltar que “descoberta” é um termo empregado pelo colonizador para colocar as culturas não europeias em posição de inferioridade, passando a imagem de sociedades ultrapassadas, criando um estereótipo que desvaloriza e invisibiliza os povos originários contemporâneos. Também foi trabalhado o texto “Não somos donos da teia da vida”, do escritor indígena Daniel Munduruku, que trata de conceitos como ancestralidade, cultura Munduruku e relação dos povos originários com a natureza.

A quinta e última aula seguiu tendo como tema a invasão europeia ao Brasil, traçando um paralelo com o filme “Avatar” (2009), de James Cameron. No filme, uma tropa vai para o planeta Pandora, onde vive o povo Na’Vi, atrás de um metal valioso. Para que isso fosse possível, a ciência da Terra desenvolveu avatares, que eram corpos biologicamente semelhantes aos dos nativos comandados remotamente pela mente dos humanos. Assim, alguns humanos se integraram, conhecendo o planeta e descobrindo onde encontrar o metal. Houve um desrespeito à cultura, à espiritualidade e ao modo de vida do povo Na’Vi. Seres foram mortos, tiveram suas casas e as árvores sagradas destruídas, além de terem o metal saqueado, realidade semelhante à vivida pelos povos indígenas brasileiros de 1500 até a atualidade.

Povos indígenas na contemporaneidade: um modelo de plano de aula

O modelo de plano de aula apresentado na sequência é referente às aulas três e quatro, descritas no tópico que antecede. É importante ressaltar que houve um trabalho anterior e posterior a essas aulas, avaliando conhecimentos prévios, os conteúdos aprendidos e o entendimento dos estudantes após a abordagem do conteúdo.

Justificativa da aula

Os povos indígenas somam cerca de 5% da população mundial e estão presentes em todos os continentes habitados. Apesar disso, suas culturas, filosofias e cosmovisões são desconhecidas pela maior parte das pessoas, o que acarreta invisibilidade, generalizações e disseminação de preconceitos. O plano de aula, exposto a seguir, foi pensado para as turmas de 5º ano, nas disciplinas de História e Geografia, com duração de dois períodos. Teve como objetivo geral apresentar algumas das formas de viver, sentir, ver e pensar o mundo dos povos originários. Os objetivos específicos foram mostrar a vida dos povos indígenas na atualidade; expor a multiplicidade de povos, línguas e culturas existentes no Brasil; apresentar uma liderança indígena e sua atuação junto à sociedade; mostrar um encantado⁷⁰ desde a perspectiva dos povos originários. Os materiais utilizados foram folhas de atividade, caderno e recursos audiovisuais.

69 Conforme Telles (1996), a “descoberta” assinala que a Europa é a preocupação central e se constitui como juiz face aos acontecimentos considerados. Em consequência, a apresentação das culturas extra europeias só poderá ser unilateral.

70 Os encantados são antepassados que, enquanto estavam vivos, se transformaram e se tornaram parte da natureza. Muitos, inclusive, estão associados a algum elemento natural (Dado retirado do site: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kalank%C3%B3>>. Acesso em 17 jan. 2022).

Objetivos do conhecimento e habilidades

Quadro 1: Objetivos do conhecimento e habilidades

HISTÓRIA		
COMPETÊNCIA	HABILIDADE	CONTEÚDOS
C1. Compreender o processo de formação e organização administrativa, política, social e religiosa de sua coletividade.	H1. Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. H3. Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.	C1. O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados
C2. Comparar e compreender as relações de produção patrimonial na formação sociocultural dos diferentes povos da antiguidade aos dias atuais.	H9. Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.	C4. A Formação étnico cultural do Estado em que vivemos
GEOGRAFIA		
C1. Analisar e compreender o movimento de migração nos espaços geográficos ocupados, seu significado histórico, levando em conta a dignidade humana.	H1. Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura. H3. Analisar dinâmicas populacionais na unidade da federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.	C1. Dinâmica populacional C2. Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais C3. O povo brasileiro
C2. Demonstrar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.	H4. Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino. H7. Estabelecer conexões entre o conhecimento geográfico e as formas como seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.	C1. Território, redes e urbanização C2. Localizando as cidades através de recursos cartográficos variados.

Fonte: REDE LA SALLE, 2018.

Etapas do desenvolvimento das atividades

- Primeiro momento: contextualização sobre os povos indígenas na atualidade.

Para a contextualização da temática indígena, foi entregue uma folha aos alunos contendo informações sobre os povos originários na atualidade brasileira, tais como: quantidade de povos, línguas, terras indígenas, características sobre alguns povos, entre outras informações.

- Segundo momento: bate-papo com Raquel Rodrigues Kubeo

A segunda atividade realizada foram encontros para que os alunos conversassem com Raquel Kubeo. Os encontros aconteceram no dia 29 de abril de 2021, tanto no turno da manhã, como no turno da tarde, via *Google Meet*. As professoras mediarão o encontro de acordo com os horários estabelecidos para cada turma.

- Terceiro momento: tarefa de casa

Como tarefa de casa, os alunos foram instruídos a assistir ao curta-metragem Curta-metragem “O último Curupira” (2021), conto de Rafael Rodrigues⁷¹ e ilustrado por Erick Rodrigues⁷², ambos indígenas do povo Kubeo: narra a história de um Curupira criança que se sente sozinho em plena mata, que está cada vez mais perto da cidade. Depois de muito tempo só, ele decide buscar a verdade sobre os curupiras. Pelo seu caminho, Curupira encontra Yara, o Boto Cor de Rosa e Matinta Pereira. Todos falaram sobre a poluição, desmatamento, seca e as mazelas que o avanço do meio urbano produziu nos seres da floresta. Desolado, Curupira retorna através do rio e, com apoio dos seres da floresta e dos encantados, torna-se protetor das matas. O vídeo está disponível no *YouTube*.

Após, os alunos deveriam responder às seguintes questões: a) Quais são as características físicas do curupira?; b) Que outros encantados aparecem, além de Curupira?; c) Conte resumidamente a história (de 5 a 7 linhas).

Construções que os alunos realizaram ao final deste plano de aula

Após a realização dos três momentos planejados, esperava-se que os estudantes conhecessem mais sobre as culturas indígenas; reconhecessem que há outras formas de pensar o mundo, sob o ponto de vista de outras culturas; e que compreendessem conceitos de outra cosmovisão, pensando em formas de aplicá-los em seu dia a dia.

Análise da experiência

É importante ressaltar que este trabalho ocorreu em meio a um período de transição entre as aulas *on-line* e híbridas em função da pandemia ocasionada pela Covid-19. A tecnologia foi uma grande aliada nesse processo, pois, além de nos aproximar das informações, também facilitou a presença e as trocas com a Raquel Kubeo. Outro benefício que as mídias digitais trazem é tornar acessíveis os materiais produzidos pelos próprios povos originários, de forma que eles entrem nas salas de aula não indígenas, muitas vezes de forma gratuita.

Como pôde ser visto, houve toda uma contextualização para que os povos indígenas fossem abordados em sala de aula, o que não iniciou e nem cessou com a conversa com a convidada. As atividades com foco na interculturalidade foram realizadas de forma contínua. É importante lembrar que o tema proposto não

71 Indígena do povo Kubeo. Artista multimídia e pesquisador. Graduando em Licenciatura em Artes Visuais na UFAM (Universidade Federal do Amazonas). Trabalha questões de sua ancestralidade, a realidade da periferia e dos centros culturais. Trabalha nos projetos “Confluências Ancestrais” e “Nem te Conto Parente”.

72 Indígena do povo Kubeo. Graduando em Licenciatura em Artes Visuais na UFAM (Universidade Federal do Amazonas). Trabalhou em diversas publicações e já ilustrou livros, peças publicitárias, quadrinhos, além de participar de feiras, exposições e eventos integrados de arte.

pode ser visto somente em abril, já que faz parte do currículo escolar, aparecendo em diferentes momentos e contextos da história brasileira e mundial.

A atividade com Raquel Rodrigues Kubeo foi pensada a partir da curiosidade das crianças e da necessidade de conhecer mais sobre uma etnia indígena específica. Houve trabalho prévio de preparação para que o encontro ocorresse, visando ao diálogo à troca respeitosa entre culturas distintas, para a promoção da interculturalidade.

A experiência de convidar uma indígena para conversar com as crianças propiciou o reconhecimento dos indígenas urbanos, em especial na cidade de Porto Alegre/RS. No dia a dia, os educandos têm pouco contato com os povos originários dentro e fora da sala de aula, o que favorece as generalizações a respeito das etnias e a invisibilidade dos indígenas que vivem no contexto da cidade.

A conversa foi muito importante para desmistificar algumas ideias distorcidas que a escola, a sociedade e a mídia promovem a respeito dos povos originários devido ao desconhecimento deles. Nesse sentido, o encontro mostrou-se esclarecedor e extremamente importante na construção de um espaço intercultural na escola não indígena.

Ouvir vozes outras no ambiente escolar

Dialogar com outras culturas e abrir-se para o encontro com o outro contribui para a formação integral do ser humano e para construir uma sociedade mais justa e respeitadora da diversidade e da diferença. Além disso, abrir espaço para outras cosmovisões e percepções de presença de mundo e de sociedade amplia as perspectivas para as questões existenciais e sociais.

Silvestre (2021), escritora afroindígena, narra o drama e a força da organização comunitária dos moradores de territórios favelados para resistir à fome, à falta de condições de moradia e de saneamento básico, entre outros problemas que existiam antes da pandemia da Covid-19, mas que se agravaram com ela. A desigualdade social, o descaso do poder público com os mais vulneráveis e a falta de pensamento coletivo ficaram evidentes desde os primeiros dias em que o vírus chegou ao território brasileiro. Ao refletir sobre essas questões, a autora afirma:

É bem verdade que caminhar com aqueles e aquelas que caminham mais lentamente seja o único modo de escapar deste beco sem saída. As razões disso se evidenciam numa das lições do vírus: a de que, enquanto alguém estiver em risco, nenhum de nós está a salvo e, portanto, caminhar mais lentamente procura garantir que nenhuma vida fique sozinha ou fique para trás (SILVESTRE, 2021, p. 42).

A pandemia da Covid-19 colocou uma lupa nos problemas da sociedade contemporânea ocidental, caracterizada pelo sistema econômico capitalista e pela ênfase na autonomia e individualidade dos sujeitos. Autores como Krenak (2019; 2020) e Silvestre (2021) criticam esse sistema e defendem que é necessário refletir sobre a forma como nós, ocidentais, estamos nos relacionando uns com os outros e com a Terra. Entre as questões debatidas pelos autores, estão a exploração dos recursos do Planeta, a quantidade de lixo que é produzido todos os dias, o consumismo desenfreado e a falta de pensamento coletivo - muito visível na distribuição das vacinas para a Covid-19, por exemplo, pois os países mais pobres foram os últimos a receber o imunizante. Diante disso, Silvestre (2021) entende que

Precisamos aprender a sonhar sonhos que nos elevem a outras realidades possíveis, completamente diferente desta e estruturada sobre outros termos, termos inconciliáveis com a propriedade

privada da terra, com o desenvolvimento, mercado, exploração, a espoliação e a opressão de quem quer que seja, humano ou não (SILVESTRE, 2021, p. 52).

Para Silvestre (2021), as alternativas indígenas nos indicam que pensar diferente é possível. Munduruku (2020) explica que, entre os povos indígenas, todos aprendem e dominam os saberes necessários para suprir as necessidades do cotidiano, e não há lugar para competições e egoísmo. Todos devem se esforçar para contribuir para o bem-estar de todas as pessoas de seu povo. É uma maneira de viver na qual ninguém precisa provar seu valor por seus talentos e conquistas individuais, visto que todos os seres vivos têm valor, já que a vida é valiosa.

Em relação à sustentabilidade, assunto que faz parte do currículo escolar, Kambeba (2020) entende que o maior legado deixado pelos povos originários foi a maneira de se relacionar com a terra, de forma verdadeiramente sustentável, em uma interação respeitosa e digna. A autora conta que aprendeu com seu povo a retirar do solo apenas o necessário à sobrevivência e, após um tempo, mudar a aldeia de lugar, para que aquele local pudesse descansar e se renovar. Para ela, o equilíbrio da terra depende, em grande parte, das ações de cada ser.

Assim como Silvestre (2021), mencionamos as sabedorias originárias, sem a intenção de determinar como todos devem viver, mas sim de demonstrar como o conhecimento de diferentes epistemologias e formas de estar no mundo nos ajuda a perceber que outras maneiras de viver são possíveis. Para a referida autora, essa atitude pode abrir campo para alternativas que nos ajudem a superar os problemas que a sociedade contemporânea vem enfrentando. Nas palavras de Krenak (2020, p. 104), “quando eu percebo que sozinho não faço a diferença, me abro para outras perspectivas. É dessa afetação pelos outros que pode sair uma outra compreensão sobre a vida na Terra”.

Com essa perspectiva, ao conversar com a antropóloga Ceiza Almeida, Daniel Munduruku (2020) convidou os cientistas sociais e os educadores para que fizessem uma aliança com os povos originários e construíssem, juntos, uma alternativa existencial. O autor sugere que é possível, a partir do diálogo e da ecologia de saberes, que a sociedade brasileira construa uma nova maneira de ser e de viver. Destaca-se que não se trata de uma proposta para que um assuma a forma de viver do outro, mas para que construam algo novo e que, por meio do diálogo, seja possível vislumbrar um horizonte comum.

É importante ressaltar que, para que seja possível promover a interculturalidade no ambiente escolar, é necessário reconhecimento e reflexão. Atualmente, existem muitos representantes dos povos indígenas que estão apontando os erros que as instituições de ensino cometem ao abordar suas culturas, bem como caminhos possíveis para a construção de um ensino que aproxime as crianças e os jovens das culturas indígenas e valorize os povos originários brasileiros. São atividades, escritores, artistas visuais, musicistas, cineastas, youtubers, dentre outros, cujas produções estão acessíveis aos profissionais da educação. Acreditamos que o acesso a esses materiais, somado ao estudo e à reflexão, pode ser uma alternativa promissora para suprir, até certo ponto, as lacunas deixadas pela formação inicial do docente.

Considerações finais

O artigo apresentou uma experiência de ensino, fundamentada nos conceitos do diálogo e da interculturalidade, desenvolvida durante a Pandemia de Covid-19, nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental do Colégio La Salle São João. Foram expostos o plano de ensino com a descrição das atividades,

um modelo de plano de aula e uma análise da experiência.

O trabalho fundamentou-se na hermenêutica para discutir o conceito de diálogo, compreendido como um elemento constitutivo do ser humano e fundamental para os processos de individuação e socialização dos sujeitos. A interculturalidade foi conceituada como a busca pela relação horizontal e pela articulação de saberes e práticas entre instituições e indivíduos de diferentes culturas. Nesse sentido, argumentou-se que a escola é um ambiente propício para o exercício do diálogo intercultural, para a aprendizagem relativa ao respeito às diferenças e à importância da convivência com os outros, algo já destacado sobremaneira na Proposta Educativa Lassalista.

A sequência didática, apresentada neste artigo, foi planejada para que a temática indígena fosse desenvolvida de forma contextualizada, aprofundando o conhecimento sobre os povos originários desde o período pré-colonial até a contemporaneidade. Além disso, privilegiaram-se materiais, como textos, músicas e vídeos, de autoria indígena. O encontro com Raquel Kubeo, organizado pelas professoras, foi um momento importante para que os alunos pudessem conversar sobre suas dúvidas e curiosidades, ampliando seus conhecimentos sobre essas culturas e ressignificando possíveis preconceitos e estereótipos.

Defendeu-se que o diálogo com as culturas dos povos indígenas, além de contribuir para a formação integral dos educandos e para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa com a diversidade, também pode favorecer o desenvolvimento de alternativas para alguns dos problemas da sociedade contemporânea, como a falta de cuidado com o outro e com a Terra, evidenciados durante a pandemia de Covid-19.

Por fim, destacou-se que o exercício do diálogo intercultural deve iniciar desde os primeiros anos da Educação Básica. Para isso, é necessário que os educadores estejam abertos para ouvir os conhecimentos e os modos de viver das diferentes culturas, reconhecendo seus próprios preconceitos e buscando desconstruir ideias equivocadas e estereótipos. Felizmente, existem muitos representantes das culturas indígenas dispostos a esse diálogo, são autores de livros, musicistas, artistas plásticos, *youtubers*, entre outros, que produzem diversos materiais para que possamos aprender e ensinar sobre os povos originários.

Referências

AVATAR. Direção e roteiro: James Cameron. Intérpretes: Sam Worthington, Zoe Saldana e Sigourney Weaver e outros. [S.l.] Twentieth Century Fox, Dune Entertainment, Ingenious Film Partners e Lightstorm Entertainment, 2009. Bobina cinematográfica.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRITO, M. S. **A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido**. EaD em Foco, v. 10, n. 1, p. 1-10, ju. 2020. Disponível em: <<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/948>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

- CASAGRANDE, C. A. La Pedagogía Lasaliana en diálogo con el mundo actual: pluralidad, fraternidad y transcendencia. *In: GIL, P. M.; MUÑOZ, D. Que la Escuela vaya siempre bien. Aproximación al modelo pedagógico lasaliano.* Roma: Casa Generalicia, p. 251-268. Estudios lasalianos, 2013.
- CASAGRANDE, C. A.; HERMANN, N. Identidade do eu em contextos plurais: desafios da formação. **Pro-Posições**, v. 28, supl. 1, p. 39-62, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/JzvTPgDncvCqc4mp7bPrCpJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 19 jan. 2022.
- CASAGRANDE, C. A.; BIELUCZY, J. A. A Proposta Educativa da Província La Salle Brasil-Chile e suas decorrências à ação pedagógica contemporânea. *In: CASAGRANDE, C. A.; SALAMI, M. C.; FOSSATTI, P. (org.). Estudos lassalistas: fundamentos da educação lassalista.* Canoas: Ed. Unilasalle, 2017.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.
- Desmistificando conhecimentos sobre os povos indígenas para crianças.** Vídeo (10 min). 2022. Publicado no canal Ancestralidade Indígena. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tLzTfAWLilk>>. Acesso em 19 jan 2022.
- FARIAS, J. M. Retomada Mbya-Guarani no Yvyrupá: agenciamentos, produção de subjetividade e criação de estratégias de luta. Orientadora: Inês Hennigen. - 2018. 136 f. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, 2018, Porto Alegre, BR-RS.
- GADAMER, H. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** 7. ed. Petrópolis: Vozes; 2005.
- GOMES, L. B.; FLORES, C. G. de C.; SILVA, G. F.; CASAGRANDE, C. A. Por uma escola intercultural: A sala de aula como lugar de muitas histórias. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. 1, p. 95-112, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/65079>>. Acesso em: 29 ago. 2022.
- GOMES, L. B.; SILVA, D. R. Q.; CASAGRANDE, C. A. A representação dos povos indígenas contemporâneos nos livros didáticos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], v. 28, n. 75, p. 1 - 18, mai. 2020.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- KAÊ GUAJAJARA FEAT NELSON D. **Acalanto.** Kaê Guajajara. 2020. Vídeo (3 min). Publicado no canal Kaê Guajajara. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WQzYdGkvo0g>>. Acesso: 30 dez. 2021.
- KAMBEBA, M. W. **O lugar do saber.** São Leopoldo: Casa Leiria, 2020.
- KRENAK, A. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A.; SILVESTRE, H.; SANTOS, B. S. **O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- LUCIANO, G. J. S. Educação para o manejo do mundo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. **Tese.** (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- MEAD, G. H. **Espírito, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social.** Barcelona: Paidós, 1973.
- MUNDURUKU, D. **Mundurukando 1: sobre saberes e utopias.** 2. ed. Lorena: UK'A Editorial, 2020.
- MUNDURUKU, D. **Mundurukando 2: Sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores.** Lorena: UK'A Editorial, 2017.
- MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira.** São Paulo: Global, 2009.

O que é ser indígena no século XXI. Ep. 1. Vídeo (5 min). 2018. Publicado no canal Wari'ú. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XDaS70F2fPw>>. Acesso em: 30 dez. 2021.

O último Curupira - Nem te conto parente - Ep. 1. Vídeo (11 min). 2021. Publicado no canal Patuá Filmes. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Chxtn6MFUJU>>. Acesso em: 30 dez. 2021.

Povos Indígenas do Brasil. Vídeo (6 min). 2018. Publicado no canal Wari'ú. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=unkNJF_mlNQ>. Acesso em: 30 dez. 2021.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista.** São Paulo, 2014.

REDE LA SALLE. **Matriz Curricular para as Competências - Ensino Fundamental - Anos Iniciais.** Porto Alegre, 2018.

SILVESTRE, H. Alianças antissistema: varrer as ruínas e adiar o fim dos mundos. *In:* KRENAK, A.; SILVESTRE, H.; SANTOS, B. S. **O sistema e o antissistema: três ensaios, três mundos no mesmo mundo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

TELLES, N. A. **Cartografia brasílis ou: esta história está mal contada.** 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996. <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kalank%C3%B3>>. Acesso em: 17 jan. 2022.

XVIII

PROJETOS INTEGRADORES COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO LA SALLE CANOAS

Betina Kappel Pereira

Cledes Antonio Casagrande

Introdução

A escola contemporânea deve oferecer ao jovem experiências que lhe permitam o desenvolvimento de competências para atuação em problemas reais, o que nos aproxima do ideal educativo de “ensinar a bem viver”, proposto por La Salle (2021), há mais de 300 anos. Além disso, ela necessita ser a mediadora entre o estudante e as inúmeras situações, que exigem a utilização de princípios das diferentes ciências na tomada de decisões responsáveis e assertivas.

Considerando este pano de fundo e as constantes buscas por metodologias que coloquem o estudante no centro do processo de aprendizagem, este texto retrata o desenvolvimento de um projeto integrador desenvolvido entre os estudantes das segundas séries do Colégio La Salle Canoas, nas aulas de química, durante o período de pandemia da COVID-19.

O projeto desenvolvido foi intitulado “Cuidando da saúde, do ambiente e da sociedade: um olhar químico sobre os medicamentos”⁷³ e visava ao desenvolvimento de competências previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Além da BNCC, foram utilizadas como inspiração práticas propostas pelo *New Generation Science Standards* (NGSS) (2020), documento balizador das práticas de Ciências da Natureza do Currículo Internacional. As atividades organizadas foram avaliadas cuidadosamente pela professora que, como pesquisadora, pôde observar e registrar o envolvimento dos estudantes, bem como as conexões construídas entre a situação problema apresentada e as habilidades associadas às ciências da natureza.

A utilização de uma situação problema de relevância social contemporânea convida o estudante a refletir sobre questões do cotidiano. Essas situações, quando mediadas, promovem o desenvolvimento de habilidades das ciências da natureza que levam o estudante à construção de competências previstas para esse nível de ensino.

Neste relato, é apresentada, de forma breve, a legislação a qual estamos submetidos, especialmente a BNCC. Em seguida, apresenta-se o projeto, como ele foi conduzido e de que forma foi avaliada a evolução das habilidades e competências junto aos estudantes. A observação das atividades do projeto permitiu a sugestão de algumas práticas que efetivam a participação e a ação protagonista dos estudantes, como veremos na sequência.

A Base Nacional Comum Curricular e a alfabetização científica

A BNCC prevê a formação de jovens críticos e atuantes, que saibam agir perante situações do cotidiano,

⁷³ Este projeto fez parte de uma pesquisa de doutorado, cujo título é “Projetos temáticos integradores como recurso pedagógico: o desenvolvimento de competências da área das ciências da natureza no ensino médio”. Além disso, cumpre destacar que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com parecer consubstanciado número 4.426.438.

mobilizando diferentes conhecimentos associados às ciências da natureza.

(...) cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes (BRASIL, 2018, p. 46).

A autonomia e a capacidade de tomada de decisões estão diretamente relacionadas com as experiências vivenciadas pelos jovens estudantes. Dessa forma, as salas de aula devem reconstruir situações cotidianas para que os estudantes mobilizem habilidades e competências na solução de problemas. No caminho dessas soluções, o professor deve atuar como guia, orientando a busca de alternativas que prezem pela utilização de conhecimentos dos componentes curriculares envolvidos, promovendo efetivamente o desenvolvimento de competências. Essas, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 8), são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana”.

Os significados científicos associados à resolução de problemas convergem com a educação científica, evidenciando os significados associados às experiências vividas e recriadas durante o projeto. A estruturação do projeto deve, entretanto, estar carregada de significados científicos, pois, muitas vezes, atividades rotineiras acabam não promovendo situações de aprendizagem e levam às dificuldades no processo de soluções de problemas.

[...] Para essas dificuldades de aprendizagem e suas possíveis soluções, não há dúvidas que boa parte delas é consequência das próprias práticas escolares de solução de problemas que tendem a estar mais centradas em tarefas rotineiras ou delimitadas com escasso significado científico (POZO; CRESPO, 2009, p. 16).

Posto isso, reconhece-se o papel da educação científica para a formação do cidadão e compreende-se como o contexto sócio-histórico-cultural interfere na geração e utilização do conhecimento. O processo deve formar estudantes ativos, que utilizem a ciência em suas tomadas de decisões perante situações do cotidiano.

A educação científica também deveria promover e modificar certas atitudes dos alunos, algo que normalmente não consegue, em parte porque os professores de ciências não costumam considerar que a educação em atitudes faz parte de seus objetivos (POZO; CRESPO, 2009, p. 18).

Saber ler a linguagem científica e tecnológica do mundo contemporâneo, promovendo o bem-estar do sujeito, torna a educação científica uma via de promoção da equidade na existência. Interpretar diferentes situações do cotidiano e utilizar as ciências da natureza para solução de problemas de forma simples e espontânea evita uma série de situações que podem colocar o ser humano em risco, como, por exemplo, o mau uso de um medicamento. Por isso, no contexto do ensino de ciências da natureza, deve ser compreendida a realidade na qual o estudante está inserido, e promover o desenvolvimento de habilidades que o permitam agir nesse meio, tornando o sujeito alfabetizado cientificamente e permitindo sua contribuição enquanto cidadão (CHASSOT, 2003; ACEVEDO, 2005). Nesse contexto, as instituições educacionais e a comunidade educativa devem ser promotoras de ambientes que promovam efetivamente a alfabetização científica. Ou seja,

[...] cabe às instituições educativas o papel de contribuir para a alfabetização científica e tecnológica dos indivíduos tendo como fim possibilitar-lhes o exercício pleno da cidadania. Essa cidadania relaciona-se com o desenvolvimento das habilidades e competências que possibilitam ao indivíduo a compreensão da realidade social, política, civil e cultural que o cerca (SCHEID, 2018, p. 144).

A promoção de estratégias pedagógicas que levem à alfabetização científica dos sujeitos permitirá o desenvolvimento das habilidades previstas pela BNCC e promoverá o bem-estar social, visto que cidadãos alfabetizados cientificamente tendem a utilizar os conhecimentos das ciências da natureza para a promoção de ambientes ecologicamente saudáveis, socialmente mais justos e economicamente mais viáveis, ou seja, acabam sendo promotores da sustentabilidade. Vemos aqui um real desafio para o Ensino Médio, especialmente aos educadores da área das ciências da natureza.

O projeto desenvolvido, as observações e os resultados obtidos

O projeto desenvolvido, foi criado a partir das competências previstas pela BNCC, alinhado à Matriz Curricular da Rede La Salle e tinha como objetivo o desenvolvimento das competências previstas para as ciências da natureza na segunda série do ensino médio. A temática relacionada ao ciclo de consumo de medicamentos surgiu a partir de reflexões sobre as problemáticas sociais que fazem parte da realidade do estudante. O tema específico, relacionado com a utilização de medicamentos e os impactos no ambiente, foi selecionado devido às possibilidades de associações com as competências, habilidades e saberes conceituais previstos na BNCC.

O projeto foi realizado no Colégio La Salle Canoas, na cidade de Canoas, no Rio Grande do Sul, em três turmas da segunda série do ensino médio, no ano de 2021. Para o desenvolvimento deste, a educadora-pesquisadora utilizou a metodologia ativa de projetos, para o alinhamento e organização das práticas propostas. As metodologias ativas se propõem a colocar o estudante como protagonista da sua aprendizagem, visto que a ação sobre o objeto do conhecimento torna o processo mais significativo e eficiente. Projetos de aprendizagem, como relata Bender (2015), consistem em um desses métodos capazes de colocar o estudante como centro ativo do processo de aprendizagem.

Na primeira etapa, foram criados pelo educador questionamentos, os quais, como prevê o *Guide to Guide to Interdisciplinary Teaching and Learning* (MYP) (2014), são importantes para a orientação do processo e o desenvolvimento das habilidades previstas para os componentes curriculares e o nível de desenvolvimento dos estudantes. Para chegar na construção de relações matemáticas para os cálculos de concentração, por exemplo, questionar como está apresentada a quantidade do “sal” no medicamento, qual a relação com o volume utilizado, qual a quantidade total de volume que será necessário para um tratamento, qual o padrão de referência para o médico. Esses questionamentos devem direcionar o estudante para a construção da relação massa de soluto/volume de solução.

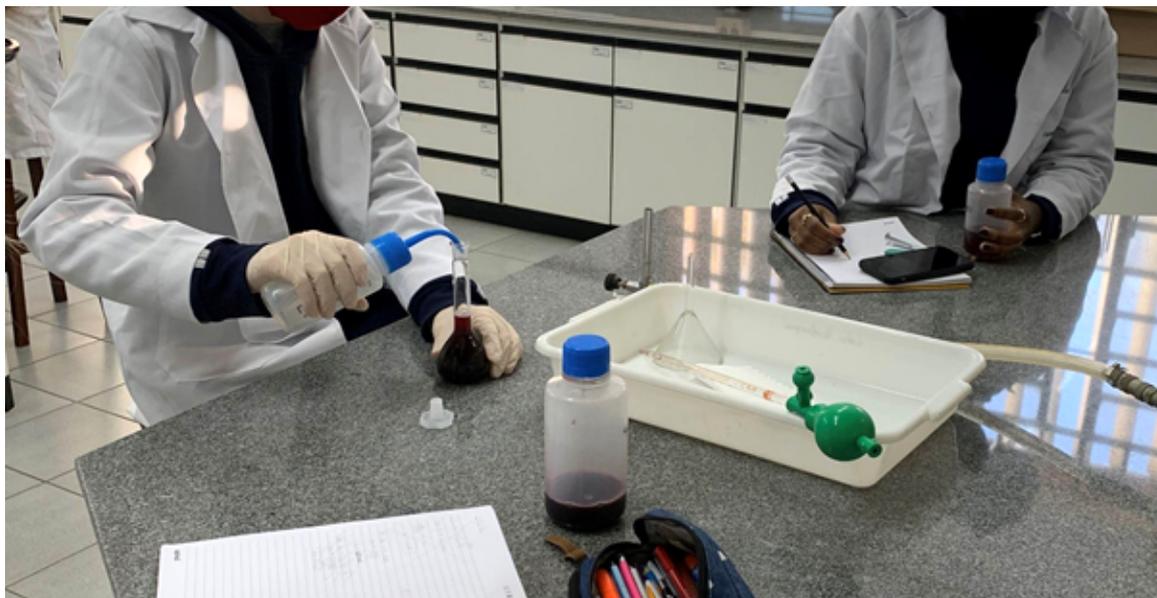
As perguntas mobilizaram os estudantes, promovendo a desacomodação e o surgimento de suas próprias questões acerca do tema abordado. De acordo com Piaget (1976), a aprendizagem acontece quando o sujeito interage com o objeto e, no nosso caso, a promoção da ação durante as atividades do projeto e a interação do estudante com a problemática proposta deveriam potencializar e endossar o método proposto por Bender (2015), BNCC (2018) e o MYP (2014).

O projeto foi iniciado com uma questão âncora como sugere Bender (2015). Para apresentação dessa, foi utilizada a Agenda da ONU de desenvolvimento sustentável para 2030. Além disso, também foi apresentado um recorte de um artigo com a problemática dos medicamentos descartados inadequadamente no ambiente.

Os alunos foram convidados a realizar uma sequência de atividades durante as aulas seguintes, nas quais discutiram a problemática proposta em grupos, propuseram experimentos e associaram procedimentos

laboratoriais de diluição para avaliação de concentrações. Por fim, chegaram aos objetos do conhecimento em questão, associando os mesmos à temática proposta através de um problema, que alavancou as atividades desenvolvidas durante as aulas.

Fotografia 1: Atividades experimentais desenvolvidas para experimentação e associação às soluções discutidas



Fonte: arquivo pessoal (2021)

As atividades realizadas promoveram a associação de objetos do conhecimento das áreas envolvidas na atividade. Essa associação, de forma organizada e planejada, permitiu a aprendizagem real e a associação com matrizes e documentos orientadores da ação pedagógica do educador. É importante destacar que os objetos do conhecimento devem pautar a caminhada do estudante, que no protagonismo da sua ação e guiado pelo educador fará o legítimo uso desses. Entre as atividades realizadas, os estudantes discutiram a problemática com perguntas que os guiaram, como no recorte representado no Quadro 1:

Quadro 1: Guia para discussão de soluções

Questões	Soluções	Questões discutidas pelo grupo	Objetos do conhecimento que surgiram nas discussões.
Qual o princípio ativo e a concentração presentes na medicação escolhida?			
Qual a forma de apresentação do medicamento?			

Fonte: autoria própria (2021).

Ao final da atividade, os estudantes trouxeram suas possíveis resoluções para a problemática discutida, apresentando um quadro de ‘soluções de problema’, no qual discutiram as associações realizadas, os experimentos e todas as conexões construídas ao longo do projeto, configurando-se, dessa forma, em um ciclo de aprendizagem baseado em projetos.

Os questionamentos vinculados ao método mostram que a ação docente deve, inevitavelmente, trazer as vivências do ser humano do mundo contemporâneo para as salas de aula. Nesse sentido, Bender (2015, p. 9) comenta:

A aprendizagem baseada em projetos é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções.

As práticas foram acompanhadas pela educadora e registradas em um caderno de campo. Para análise dos dados, optou-se pela abordagem hermenêutica, que, através do exercício interpretativo, possibilitou a abertura da educadora tanto ao processo de aprendizagem como à compreensão deste processo. Na abordagem hermenêutica,

[...] os envolvidos no processo de educar devem permanecer abertos e dispostos a aprender um com o outro. A hermenêutica expôs essa abertura em toda sua radicalidade, afastando a história e a linguagem como elementos estruturadores de nosso acesso ao mundo e de nosso aprendizado (HERMANN, 2003, p. 83).

O fazer pedagógico diário está associado a este constante ciclo de aprendizagem e aperfeiçoamento do educador, que está aberto a compreender os seus estudantes e as estratégias que mais contribuem para a aprendizagem dos jovens, no espaço e tempo histórico-social em que a escola está inserida, atuando sempre em consonância com as expectativas da comunidade escolar.

Ressalta-se que durante o desenvolvimento do projeto, a interação com os estudantes permitiu a avaliação das estratégias, cuja associação com a aprendizagem foi possível através de rubricas, as quais evidenciaram a evolução cognitiva e atitudinal do estudante. Vemos, desta forma, que o método permite a organização de forma clara, para o estudante, do caminho a ser percorrido e de quais habilidades devem ser alcançadas.

[...] As rubricas são frequentemente usadas para proporcionar alguma estrutura para a experiência de ensino ABP, assim como para avaliar vários artefatos em sala de aula. As rubricas devem ser suficientemente abrangentes para sugerir o nível de detalhe desejado em qualquer solução de problema possível, bem como para identificar os tipos específicos de questões que os grupos devem considerar (BENDER, 2015, p. 132).

A análises destas rubricas permitiu a avaliação do desempenho geral do projeto, pois com as habilidades, claramente definidas, associadas à problemática abordada foi possível perceber o desenvolvimento e o envolvimento dos estudantes com todas as etapas do projeto. Além disso, as dúvidas associadas ao processo avaliativo parecem ser esclarecidas quando o estudante tem conhecimento claro das habilidades que estão sendo avaliadas e onde ele deve chegar ao final das atividades desenvolvidas.

A estruturação clara das atividades nas quais o estudante age sobre o objeto do conhecimento devem priorizar e promover a aprendizagem. Segundo Becker (2012, p. 32), “o indivíduo como único, como tal, ele age sobre o meio, produzindo um fenótipo também único”. Dessa forma, a ação sobre o meio permite a aprendizagem e a transformação do jovem, que ao longo da formação escolar deve ser alfabetizado cientificamente.

Considerações finais

A alfabetização científica, como resultado dos métodos desenvolvidos entre educadores, deve acontecer quando o estudante é colocado no centro do processo educativo como no projeto integrador desenvolvido. A ação do professor, propondo projetos que apresentem situações que levam os estudantes à reflexão e à ação, parece ser uma alternativa ao modelo de professor que apenas professa. Entretanto, independentemente da metodologia ativa escolhida para o desenvolvimento de habilidades e competências, deve haver uma organização sistemática e esclarecedora do percurso formativo, permitindo que o estudante compreenda por que ele deve escolher determinados caminhos para alcançar as aprendizagens propostas.

Nesse sentido, os Projetos Integradores, organizados em etapas previamente descritas e previstas pelo educador, associados às questões que emergem da sociedade contemporânea, as quais se associam ao universo dos estudantes e aos objetos do conhecimento que devem ser desenvolvidos no componente curricular, conformam um autêntico potencial formativo aos estudantes, auxiliando e criando novos sentidos no processo de aprendizagem. Projetos que revivem situações cotidianas são capazes de mobilizar o estudante na solução de problemas, o que deve promover a utilização de objetos do conhecimento das diferentes áreas, promovendo a aprendizagem e colocando o estudante no centro do processo educativo.

O movimento de criação e condução das propostas pedagógicas está diretamente associado ao educador, que deve estar aberto às possibilidades do universo social dos seus estudantes. O educador contemporâneo, inserido nesse contexto, necessita conduzir o estudante ao desenvolvimento de inúmeras competências e habilidades. Entretanto, esse não é um processo meramente intelectual, mas pressupõe engajamento e afetividade. Consoante a isso, será também necessário exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Compreender o contexto em que o estudante está inserido e promover a educação científica nesse contexto auxilia no real desenvolvimento social, pois cidadãos alfabetizados cientificamente resolvem problemas simples do cotidiano utilizando conhecimentos científicos em seu agir.

Referências

- ACEVEDO, J. A.; *Et al.* Naturaleza de la Ciencia y Educación Científica para la Participación Ciudadana. Una revisión crítica. **Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, Cádiz, v. 2, n. 2, p. 121-140, 2005.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Novo Ensino Médio. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viv_Identificacao/lei%2013.415-2017?OpenDocument>. Acesso em 22 out. 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: A educação é a base. MEC, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: A educação é a base. MEC, 2018. Disponível em <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/saiba-mais>>. Acesso em: 13 jul. 2020.
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 89-100, jan./abr. 2003.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro. Editora DP&A, 2003.
- LA SALLE, João Batista de. **Obras completas**. 4. v. Canoas, RS: Unilasalle, 2021.
- MYP- **Guide to Guide to Interdisciplinary Teaching and Learning**, 2010. Disponível em: <<https://balimyp.files.wordpress.com/2010/05/myp-guide-to-interdisciplinary-teaching>>. Acesso em: fev. 2018.
- NEXT GENERATION SCIENCE STANDARDS. 2-PS1-3 Matter and its Interactions. Disponível em: <<https://www.nextgenscience.org/pe/2-ps1-3-matter-and-its-interactions>>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/tema/agenda2030/>>. Acesso em: 7 ago. 2018.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

SCIENCE EDUCATION FOR RESPONSIBLE CITIZENSHIP. European Commission, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280831573_Science_Education_for_Responsible_Citizenship>. Acesso em: nov. 2021.

SCHEID, N. M. J. História da ciência na educação científica e tecnológica: contribuições e desafios. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologias**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 443-458, mai./ago. 2018. Disponível em <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8452/pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2021.

WE ARE LA SALLE: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA A REDE LA SALLE

*Adriana Schneider
Flávia de Sousa Dias*

Introdução

A Língua Inglesa está presente no nosso dia a dia de muitas formas diferentes - nas músicas que escutamos, nas séries que assistimos, nos textos que lemos, nos aplicativos que utilizamos. O conhecimento da língua deixou de ser um privilégio de poucos e passou a ser uma necessidade, não apenas de compreensão, mas de uso efetivo, com habilidades comunicativas bem desenvolvidas e uma percepção cultural que ultrapassa barreiras.

Junto com o crescimento da importância da língua inglesa na nossa sociedade, cresce o número de vezes que os termos bilinguismo e educação bilíngue passam a fazer parte das rotinas escolares e das discussões acadêmicas. Cresce, também, o interesse dos mais diversos setores no desenvolvimento de soluções que atendam escolas e famílias.

A Rede La Salle, atenta aos movimentos e tendências da Educação Básica, lançou em outubro de 2019 o Programa Bilíngue *We Are La Salle* (WALS) para dar seu início em 2020. Logo após o seu início, o Programa também sofreu os impactos da pandemia da COVID-19. Além de uma adaptação curricular, foi preciso adaptar as práticas pedagógicas para um modelo de trabalho remoto. Neste momento, em 2022, o Programa segue o seu ritmo de implantação, já possibilitando oferecer aos estudantes, experiências comunicativas e diferenciadas no processo de aprendizagem da língua inglesa.

O Programa visa, através das aulas de língua inglesa, oportunizar um ambiente acolhedor para o aprendizado e o uso dessa língua, com práticas pedagógicas alinhadas à proposta educativa da Rede La Salle, além de buscar incentivar a comunicação na língua inglesa dentro e fora da sala de aula.

A Proposta Educativa Lassalista (2014) apresenta em seu texto intencionalidades, considerando as diferentes realidades de cada país onde tem sede. Dentre elas, destacamos a seguinte: “estabelecer diálogo com a sociedade contemporânea, gerando respostas atuais às principais questões que envolvem o campo educacional” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 9). Visto isso, a inclusão e o fomento de um Programa Bilíngue em língua inglesa em nossos currículos justificam-se como necessário às demandas atuais, além de proporcionar uma maior qualidade na educação que queremos.

O presente capítulo busca fazer uma análise de referências bibliográficas na área do bilinguismo, assim como trazer um relato da experiência de implantação do Programa *We Are La Salle* nas Comunidades Educativas Lassalistas no Brasil. Buscamos fazer um detalhamento desse processo de implantação, trazendo à luz conceitos estruturantes e discussões acerca do bilinguismo e da educação bilíngue.

O Programa WALS, aliado às tendências de mercado educacional, e em consonância com as diretrizes da educação Lassalista, tem se mostrado eficiente em sua proposição, com a ampliação gradativa tanto em novas escolas, como com a ampliação de oferta nas demais etapas da educação básica.

Bilinguismo e educação bilíngue

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) confere à língua inglesa uma visão ressignificada, incorporando conceitos antes direcionados a um público restrito, possibilitando o acesso a saberes que fazem parte do mundo contemporâneo e que permeiam a vivência de crianças e jovens em seu dia a dia, sendo necessários para o desenvolvimento integral.

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2017).

A partir do reconhecimento da língua inglesa com o *status* de língua franca, o uso dela ultrapassa seus territórios, sendo legitimada sua utilização em diferentes contextos locais, por seus múltiplos falantes no mundo globalizado e multicultural.

No entanto, o ensino da língua inglesa, em sua maioria, ainda é visto como a inserção de mais um componente curricular que compõe a grade de horários na escola, sem fazer as correlações e conexões com os demais objetos de aprendizagem que são propostos em cada etapa do ensino. Nessa perspectiva, a proposta de uma educação bilíngue oportuniza maiores aprendizagens, integrando os saberes e contextualizando os diferentes significados pretendidos.

As definições sobre bilinguismo são muitas. Saer (1922) foi um dos primeiros estudiosos a definir o bilinguismo. Para ele, o sujeito bilíngue era como um duplo monolíngue - a reunião de dois sujeitos monolíngues na mesma pessoa.

Uma outra definição muito conhecida é a de Bloomfield (1933), esse autor entendia o sujeito bilíngue como sendo o sujeito que tinha um controle nativo da língua adicional. Para ser considerado bilíngue, o sujeito deveria ter a mesma capacidade de uso da língua em questão do que um falante nativo.

Haugen (1953), apresentou uma definição que envolve o uso de enunciados completos como necessários para a classificação de um sujeito como bilíngue. Ou seja, para ser bilíngue, o sujeito deveria ser capaz de produzir frases completas e com sentido, uma definição um pouco minimalista, contrabalanceando a visão maximalista de Bloomfield.

Grosjean (1999) apresenta a ideia de um *continuum*, um entendimento de que o bilinguismo não é uma posição estanque, mas um processo. Já Bialystok (2001) defende a ideia de que bilíngues não apresentam um nível linguístico equivalente nas duas línguas porque utilizam cada uma das línguas para objetivos comunicativos específicos.

De acordo com Myers-Scotton (2005, posição 112), o bilinguismo é o “estudo das pessoas que falam mais de uma língua, as motivações que as levam a falar mais de uma língua e o resultado dessas conexões na vida delas”.

García (2011), no seu livro *Bilingual Education in the 21 Century*, nos diz que o bilinguismo hoje em dia não é sobre uma língua seguindo a outra, mas a língua em ação. Ela também lembra que o bilinguismo sempre esteve presente entre nós, com as línguas pidgins e crioulas, que resultaram do contato linguístico e cultural de comerciantes.

A partir da apresentação desses conceitos, buscamos traçar um olhar para o bilinguismo no entendimento de que é um processo contínuo, que envolve a comunicação na língua adicional em diferentes contextos. O bilinguismo não deve ser entendido apenas como um fenômeno da linguagem, mas como uma característica do uso pelo sujeito, pois é a partir do uso das duas línguas que o sujeito vai se tornar cada vez mais bilíngue.

García (2011, p. 113) também nos apresenta um conceito importante sobre educação bilíngue. Para ela, “uma educação monolíngue não oferece às crianças, que vivem nesse contexto dinâmico linguístico, as oportunidades de se desenvolverem cognitivamente, social e linguisticamente”. A educação bilíngue do século XXI precisa ser mais do que uma troca entre línguas, a manutenção das línguas minoritárias ou a adição de línguas de prestígio. Ela precisa estar atenta ao dinamismo do próprio bilinguismo.

Brentano (2020) trata sobre os benefícios do bilinguismo para o sujeito no mundo de hoje. Para a autora, o contato com mais de um sistema linguístico permite ao sujeito acessar conhecimento em mais de uma língua, além de permitir a interação com pessoas e culturas diferentes, desenvolvendo no sujeito bilíngue um olhar mais empático para a diversidade e para as relações interpessoais.

Tornar-se bilíngue no mundo de hoje traz benefícios inegáveis ao sujeito. O contato com (pelo menos) dois sistemas linguísticos lhe permitem compreender e acessar o conhecimento por meio das línguas, interagir com pessoas diferentes no mundo, acessar outras culturas e desenvolver um olhar mais empático para a diversidade, entre tantas possibilidades nos campos social e das relações interpessoais (BRETANO, 2020, p. 127).

Quando pensamos em Educação Bilíngue, pensamos a partir de uma proposta de ensino integrada entre o ensino de língua e o ensino de outros componentes curriculares, com os diferentes professores trabalhando em colaboração, proporcionando experiências de aprendizagem que unem conteúdo e comunicação e que permitem que os estudantes se reconheçam no mundo como falantes bilíngues de uma língua adicional.

Com o crescimento dos chamados Programas Bilíngues na Educação Básica, surgiu a necessidade de regulamentação da oferta desses programas de língua adicional em escolas regulares no Brasil. O Conselho Nacional de Educação, numa tentativa de regulamentar a oferta de educação bilíngue no Brasil, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue. Este Parecer ainda está sob análise do Ministério da Educação e precisa ser homologado para entrar em vigência. No entanto, a intencionalidade desse parecer é a de criar normativas que direcionem a prática pedagógica e organizacional da educação bilíngue no território nacional. Além das questões pedagógicas, o parecer discorre sobre conceitos pertinentes, carga horária mínima semanal para oferta de currículo bilíngue, sobre a formação dos professores, sobre os níveis de terminalidade em cada etapa da educação básica, entre outros pontos.

A partir de todos os conceitos apresentados e das necessidades educacionais do mundo contemporâneo, a Rede La Salle se propôs a organizar uma proposta de educação bilíngue nas suas Comunidades Educativas de Educação Básica, proporcionando aos estudantes um ambiente que favorece o uso comunicativo da língua inglesa integrado ao ensino de diferentes objetos de aprendizagem.

We Are La Salle: características do programa bilíngue da Rede La Salle

Nos últimos anos, com o aumento da oferta de ensino de língua inglesa para atender a demanda por uma educação de qualidade dentro das escolas regulares, surgiram diferentes propostas de programas bilíngues, currículos bilíngues e até de currículos internacionais no Brasil. Observando essa tendência no mercado

educacional, a Rede La Salle, a partir da Direção de Missão e do Setor de Educação Básica, buscou ofertar às famílias uma proposta que atendesse não apenas às demandas da sociedade, mas que estivesse alinhada ao perfil educacional que compõe a educação Lassalista. Foi formatado, assim, um programa destinado às escolas de educação básica da Rede La Salle, com características que dão suporte a uma educação bilíngue e que amplia a oferta de aulas de língua inglesa na grade curricular.

De acordo com o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue, o programa *We Are La Salle* se encaixa como oferta de carga horária estendida. As escolas de educação básica da Rede La Salle oferecem, dentro da carga horária regular de ensino, entre três e cinco períodos de aulas de língua inglesa por semana. As aulas são ministradas em língua inglesa, contam com material didático de apoio da *Cambridge University Press*, e apresentam alinhamento à Matriz Curricular para as Competências da Rede La Salle.

Inicialmente, o programa foi oferecido em nove Comunidades Educativas, que implementaram o currículo de forma progressiva a partir da Educação Infantil e/ou Anos Iniciais ou Finais do Ensino Fundamental, de acordo com as demandas do contexto local. Atualmente, em seu terceiro ano, atende vinte e três diferentes Comunidades Educativas de norte a sul do Brasil, incluindo três escolas assistenciais, com a ampliação gradual da oferta nos diferentes segmentos. Essa implementação gradual já alcança a Educação Infantil a partir da Creche III, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, chegando ao Ensino Médio.

O programa utiliza-se da abordagem comunicativa nas suas concepções metodológicas. Essa abordagem foi desenvolvida na década de 1980 e se contrapõe ao estruturalismo, estudo das formas gramaticais da língua, e ao behaviorismo, comportamento moldado a partir de reflexos condicionados. A abordagem comunicativa busca desenvolver a aprendizagem da língua a partir do que entende ser a sua unidade básica: a comunicação. O que mais importa para essa abordagem é o significado e as relações que se estabelecem a partir delas. Na sala de aula comunicativa, a língua é organizada a partir da função comunicativa que exerce no diálogo. Nesse cenário, ao invés de ensinar o uso do modo imperativo, o professor vai trabalhar com instruções. A estrutura utilizada é a mesma, mas o foco é diferente. Exploram-se, ainda, os diferentes contextos e interlocutores em que aquela linguagem pode ser utilizada, desenvolvendo nos falantes a percepção de adequação, reconhecendo em quais momentos, quais estruturas devem ser utilizadas.

Durante as aulas do Programa *We Are La Salle*, os professores planejam as aulas a partir dessa abordagem, buscando proporcionar aos estudantes, oportunidades de uso da língua adicional nos mais diversos contextos. Os estudantes são apresentados à língua a partir da sua função comunicativa e não a partir da sua estrutura. Com os estudantes de Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio há um momento de maior sistematização das estruturas, com atividades que reforçam o uso de determinados tempos verbais, estruturas gramaticais, mas essa sistematização acontece sempre após atividades comunicativas, em que o estudante já teve a oportunidade de utilizar a língua e percebê-la sendo utilizada em diferentes contextos e em diferentes formatos, na escrita, na oralidade, em contextos mais formais e ou mais informais. Com os estudantes de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o objetivo principal é desenvolver a oralidade, proporcionando situações de uso da língua que estejam relacionadas à realidade dos estudantes. A língua é apresentada a partir de “chunks”, itens lexicais, e o estudante faz uso dessa estrutura sem precisar saber se está utilizando o presente simples ao descrever as principais ações do seu cotidiano.

O principal objetivo da sala de aula comunicativa é buscar a aprendizagem significativa. O professor vai planejar a sua aula buscando desenvolver o sentido, o significado e a interação entre os estudantes, falantes

da língua. As experiências proporcionadas em sala de aula são fundamentais para o sucesso da aprendizagem nessa abordagem. Devemos proporcionar aos estudantes, oportunidades reais de uso da língua, sempre considerando diferentes contextos de uso e aproximando esses contextos do cotidiano do estudante.

Além da abordagem comunicativa, outras abordagens de ensino fazem parte dos pilares metodológicos do Programa *We Are La Salle*. Uma delas é o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Essa abordagem de ensino é apresentada por Coyle, Hood e Marsh (2010, posição 83) e é definida como “uma abordagem com foco duplo, no qual a língua adicional é utilizada para o aprendizado de conteúdo e de língua”. É preciso destacar que, nessa abordagem, o foco não está só no conteúdo e nem só na língua. Não é uma nova forma de ensinar língua e nem uma nova forma de ensinar conteúdos. Os autores descrevem o CLIL como uma fusão dos dois.

Na abordagem CLIL, o professor deve deixar de ser o “doador do conhecimento” e passar a ser um facilitador do processo de aprendizagem. Os estudantes devem ser empoderados nesse processo, para se engajarem na proposta educativa e, juntamente com o grupo, construir conhecimento a partir da análise, da pesquisa e da comunicação. Outra importante característica dessa abordagem é a integração do conteúdo contextualizado, da cognição, da comunicação e da cultura. Na perspectiva de trabalho no programa WALS, o professor de língua inglesa não é responsável por ensinar novos conteúdos na língua adicional, mas ressignificar conhecimentos que os estudantes já possuem nos diferentes componentes curriculares.

Outro importante pilar metodológico no programa WALS é o PBL (*Problem-Based Learning*). O PBL é uma estratégia metodológica que busca desenvolver nos estudantes a resolução de problemas, sempre buscando inspiração nos problemas do cotidiano. Esse processo de resolução de problemas reais desenvolve no estudante habilidades essenciais para o século XXI, porque eles utilizam o conhecimento adquirido dentro de sala de aula para conectar-se e resolver problemas da vida real, o que prepara esses estudantes não só para o mercado de trabalho, mas também para a vida fora da escola.

Os problemas que devem ser apresentados aos estudantes devem instigar a curiosidade, fazer sentido e conectar-se à realidade do educando. Deve-se, também, instigar o estudante a fazer outras perguntas a partir da pergunta geradora, do problema real. O papel do professor no PBL também é o de facilitador do conhecimento e o de promotor de atividades mão-na-massa para os estudantes. O conteúdo relacionado ao problema deve ser significativo e permitir o uso da criatividade na busca da solução.

Trabalhar com a criatividade em sala de aula pode ser muito desafiador. O professor, sempre que estiver trabalhando projetos em PBL, deve oportunizar um ambiente livre de julgamentos, com espaço para a colaboração e a diversificação das fontes de pesquisa e de recursos. A observação é fundamental, assim como o exemplo. Toda a prática deve estar alinhada a uma intencionalidade pedagógica e permitir a inovação.

Buscando alinhamento com a Proposta Educativa Lassalista, os Pilares da Unesco para a Educação também devem estar presentes na prática pedagógica do programa. De acordo com Delors (2003, p. 89):

Para poder dar resposta ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

Esse entendimento do papel maior da educação além do conhecimento é fundamental para o professor Lassalista. Ele deve entender que não deve apenas ensinar o conteúdo e a língua, mas trabalhar de

forma contextualizada com o que acontece na realidade do estudante e no meio em que ele está inserido. Os conhecimentos adquiridos devem promover a vida em sociedade e a resolução de problemas, garantindo a formação integral do estudante.

A partir dos pilares, entende-se que o aprender a conhecer vai além da compreensão do conteúdo. O estudante deve, na prática, aprender a aprender, desenvolvendo estratégias que desenvolvam também a atenção, a memória e o pensamento. Essas habilidades não são apenas importantes para a vida escolar, mas também para a vida fora da escola, para a compreensão do mundo.

O aprender a fazer está firmemente conectado ao aprender a conhecer e à vida fora da escola. É o momento de transpor o conhecimento para a prática, não à prática do material, da economia industrial, mas às habilidades de comunicar-se, de trabalhar dentro de um grupo e ser resolutivo em situações de conflito.

O aprender a viver juntos nos fala sobre um dos maiores desafios da educação - capacidade de ensinar sobre a resolução de conflitos, construindo uma convivência pacífica entre as pessoas e as culturas. Delors (2003, p. 97) nos diz que “a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”. É esse movimento que buscamos fazer dentro de sala de aula, permitindo que os estudantes se reconheçam e reconheçam o outro. Que as diferenças sejam respeitadas e as semelhanças sejam vividas na sua integralidade.

O aprender a ser está relacionado com a formação integral do estudante, do ser humano. A escola deve ajudar a formar pessoas na sua inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. O desenvolvimento da liberdade de pensamento também deve ser estimulado, assim como o discernimento, para que o estudante possa ser capaz de tomar a frente nas decisões que dizem respeito ao seu próprio destino.

A integração desses pilares na sala de aula se dá a partir da proposição de discussão de valores sociais e coletivos, da busca pelo respeito e reconhecimento das diferenças e pelo desenvolvimento do conhecimento que transforma vidas. Desde a Educação Infantil, a Proposta Educativa Lassalista se propõe a desenvolver o indivíduo na sua totalidade e no Programa *We Are La Salle* isso não é diferente. Os professores propõem discussões, apresentam situações e incentivam os estudantes a pensarem soluções para os problemas que são apresentados, usando a língua inglesa como meio de comunicação, relacionando o aprendizado da língua à vida real.

Além desse alinhamento metodológico, o professor é peça fundamental na organização e sucesso do Programa. O grupo atual de professores é formado por mais de 115 educadores. Para iniciar a jornada no Programa WALs, os professores participam de um processo de formação inicial que contempla discussões sobre bilinguismo e educação bilíngue, sobre as abordagens metodológicas que orientam a prática pedagógica, além da apresentação do modelo de planejamento de aula e demais características do Programa.

A caminhada do professor também é acompanhada por outras formações mais pontuais, com temas diversos com impacto direto na prática da sala de aula. As formações buscam atualizar os professores apresentando conceitos e teorias sobre o tema do bilinguismo que estão em discussão em diferentes centros acadêmicos, conceitos sobre educação e diferentes abordagens para a prática em sala de aula.

Outro pilar importante do Programa *We Are La Salle* é o acompanhamento docente. O professor é observado pela Coordenação do Programa e, juntamente com a Coordenação Pedagógica da unidade, é discutido e criado um plano de desenvolvimento individualizado que pode incluir leituras, adaptações na

prática pedagógica, ou ainda a orientação de compartilhamento das práticas com outros professores que também trabalham com a proposta. As observações de aula acontecem periodicamente ao longo dos trimestres letivos e a reunião de *feedback* acontece ao longo da semana em que a observação foi realizada. A presença do coordenador do segmento é fundamental para o sucesso dessa intervenção com o professor. O programa objetiva desenvolver o profissional em relação a sua prática e esse alinhamento com as coordenações e com a escola é essencial.

Como apresentado anteriormente, o Programa *We Are La Salle* foi lançado em 2019 e teve a sua implantação iniciada no ano de 2020. Após algumas semanas do início dos trabalhos, o mundo se viu impactado com a pandemia do novo Coronavírus. Não só a educação foi afetada, mas todas as relações sociais. Em relação ao programa, foi preciso adaptar as práticas e os planos de aula para o contexto de ensino remoto. Os desafios foram inúmeros, principalmente o de proporcionar atividades de práticas comunicativas que envolvessem todos os estudantes.

O ano de 2021 iniciou com perspectivas de mudanças no contexto pandêmico, mas essas expectativas não duraram muito tempo com a chegada das novas variantes e o aumento do número de casos e de óbitos. O planejamento de recuperação de aprendizagens precisou ser revisto e, novamente, adaptado. Em 2022, apesar de a pandemia ainda impactar a nossa sala de aula e a nossa prática, com o uso de máscaras, por exemplo, já é possível perceber avanços na proposta com o aumento do número de estudantes presentes em sala de aula, permitindo que possamos desenvolver atividades comunicativas diversas, proporcionando experiências de aprendizagem significativas para os estudantes.

Alinhamento com a Proposta Educativa Lassalista

O legado de São João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos das Escolas Cristãs é indiscutível para a educação contemporânea. Já em seu tempo, proporcionar uma educação de qualidade, além de humana e cristã, a todas as crianças e jovens era uma premissa do Instituto.

Conceitos e práticas que conceberam a educação Lassalista em seus primórdios são constantemente atuais, transcendentais ao tempo. Dessa forma, na Proposta Educativa Lassalista (2014), concebemos educação como: a) *universal*, oportunizando acesso a todas as pessoas, independente de suas condições; b) *popular*, a fim de atender aos menos favorecidos e desprovidos de recursos econômicos; c) *integral e integradora*, propiciando uma formação humana integral, relacionando conhecimentos com competências socioemocionais, dando significado para além do tempo e do espaço escolar; d) *cristã* em sua origem, orientação e finalidade; e) *centrada na pessoa do educando*, considerando o estudante como centro do processo educativo assim como suas necessidades e especificidades; f) *ligada à vida*, relacionando a teoria à prática e sua aplicabilidade no cotidiano; g) *eficaz e eficiente*, de forma coerente para dar condições de progredir no processo de aprendizagem; h) *fraterna e participativa*, estabelecendo uma relação saudável entre todos os membros da Comunidade Educativa, de forma harmoniosa e de participação ativa; e i) *aberta* à sociedade, à Igreja e à família, através de diálogo com vistas à educação de qualidade.

Esses conceitos se entrelaçam e direcionam a pedagogia Lassalista num mundo contemporâneo e ativo, em que sujeitos ressignificam suas práticas para atender às demandas da sociedade. São conceitos perenes, que se perpetuam no ambiente escolar e constituem a educação Lassalista, de forma a garantir que “a escola vá bem”, pois “viver as turbulências do presente como herdeiros de La Salle nos convoca a repensar constantemente a educação. Somente assim ofereceremos uma educação pertinente às crianças e

jovens da atualidade” (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020, p. 86).

Apesar dos conceitos fundantes e considerando tendências de nosso mundo atual, através de uma sociedade diversa, multicultural e plural, a nossa perspectiva se reinventa, necessitando de atualizações e transformações que atendam às demandas da sociedade em questão. Com isso, o currículo da escola Lassalista é constantemente revisto, com reflexão e criticidade, a fim de se apropriar das tendências atuais, oportunizando a ampla consolidação das aprendizagens. A proposta de um Programa Bilíngue, nos moldes já citados, com carga horária estendida e com metodologias que propiciam as aprendizagens, está coerente com o que nos move enquanto educadores.

A educação Lassalista parte de experiências práticas e prepara a criança/jovem para sua inserção na sociedade, até mesmo direcionando sua caminhada profissional. A formação integral que é proporcionada nas diferentes etapas da educação básica estabelece relação com o contexto e as necessidades de cada região onde a comunidade está inserida. Desta forma, a educação Lassalista prepara para a vida cristã, para a vida cidadã e para a vida profissional.

Ao refletirmos sobre a educação que queremos, alguns princípios nos impulsionam e direcionam nossa trajetória. Seja nas dimensões antropológica, epistemológica, pedagógica, pastoral entre outras, a perspectiva política e sociocultural assim nos define:

Queremos a Educação Lassalista permeada por um compromisso político, social e cultural, à luz dos princípios evangélicos. Esse nos impulsiona a formar pessoas para a cidadania democrática, com capacidade crítica e reflexiva, permitindo-lhes desenvolver um compromisso com: o desenvolvimento humano sustentável e a transformação social; o respeito à diversidade cultural e à pluralidade; a erradicação da pobreza e da marginalização, que permita a equidade social e a vivência da fraternidade (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 19).

Concebendo a escola Lassalista como um espaço de busca de conhecimento, como espaço de pesquisa, de inovações e de descobertas, com acesso à multiculturalidade e que transforma vidas, a educação é essencial para o bem-estar das pessoas e para a qualidade de vida de cada sujeito.

A releitura dos valores fundantes de nossa tradição e o estudo das implicações históricas, sociais, éticas e políticas tornarão mais pertinentes nossas propostas educativas quando forem abordadas a partir da perspectiva dos problemas complexos, das pedagogias para a mediação dos conflitos, o dissenso e a aprendizagem cooperativa (IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2020, p. 120).

Ancorada em metodologias inovadoras e que priorizem uma aprendizagem significativa, o fazer pedagógico no Programa *We Are La Salle* oportuniza vivências criativas que instigam a comunicação, a pesquisa e a resolução de problemas. Nessa perspectiva, o professor busca desenvolver em seus estudantes, competências para além da transposição entre os diferentes idiomas e seus estudos lexicais, mas foca nas competências comunicativas e nas relações que se estabelecem a partir delas.

Outro aspecto importante que é incorporado pelo Programa *We Are La Salle* é a formação e o acompanhamento docente. Os professores são constantemente acompanhados por seus Coordenadores Pedagógicos e pela Coordenação do Programa, estabelecendo uma parceria entre os profissionais envolvidos. Essa já era uma prática do tempo de La Salle, que foi pioneiro na proposição de uma formação de educadores, instigando um comportamento que é essencial para um processo educativo eficiente e eficaz.

O carisma Lassalista, dom concedido à São João Batista de La Salle, perpetuado na comunidade Lassalista através de seus integrantes, sejam Irmãos ou leigos que, juntos e associados, assumiram a educação como seu itinerário de vida, nos impulsiona a estar sempre em busca de ações inovadoras que desafiam,

inspiram e promovem a transposição da aprendizagem para a vida e o mundo real. Portanto, enquanto educação que se preocupa com a formação integral do estudante, necessita de avaliação permanente de seus processos bem como de atualização constante.

A proposta do Programa Bilíngue, ainda em processo de implantação e progressiva implementação em muitas Comunidades Educativas, possibilita a concretização do desejo dos primeiros Irmãos de oferecer aos estudantes tudo aquilo que é útil para sua vida pós-escolarização e profissionalização. A oferta de práticas educacionais que impactam no mundo do trabalho, conforme as tendências apresentadas no mercado e em consonância com os novos paradigmas emergentes da área educacional, agrega valor e impulsiona um processo que está em constante transformação, com vistas à concretização do seu objetivo.

Considerações finais

O Programa *We Are La Salle* tem como finalidade atender as demandas da sociedade atual, com propostas metodológicas que perpassam a problematização e a busca pela solução de problemas, o desenvolvimento de competências sociais e comunicativas, a aprendizagem significativa, e demais proposições que oportunizam e favorecem a reflexão sobre os diferentes modos de ver e analisar o mundo em que se está inserido e suas relações, sejam elas entre pessoas, processos ou atitudes.

A intenção de proporcionar uma educação bilíngue evidencia o desejo de instigar em nossos estudantes uma educação que transcende a mera escolarização, mas que impulsiona a vontade de aprender para além dos muros da escola, oportunizando muito mais que benefícios cognitivos. Cria a oportunidade de se tornarem cidadãos do mundo, através do contato com diferentes pessoas, diferentes culturas, com o uso de diferentes linguagens e em situações diversas.

O Programa *We Are La Salle* está atualmente sendo aplicado em 23 Comunidades Educativas, nas diferentes regiões do Brasil, implementado em diferentes etapas da Educação Básica. Atende cerca de 16 mil crianças e jovens que, através de uma educação formal, estão em constante contato com uma segunda língua e que traz benefícios além de cognitivos, mas culturais e sociais.

Assim como a Proposta Educativa Lassalista, a oferta de uma educação bilíngue em nossas comunidades propicia aos educandos uma educação humana integral, criando oportunidades que promovam a transformação de vidas, de pessoas e da sociedade.

Dessa forma, este relato teve por objetivo apresentar brevemente os conceitos mais utilizados no estudo do bilinguismo e da educação bilíngue na atualidade e que permeiam a prática docente dos professores nas Comunidades Educativas em que o Programa WALs está implantado, além de contextualizar a prática da educação bilíngue com os conceitos da educação Lassalista que nos move diariamente a buscar uma formação integral aos estudantes que nos são confiados.

Referências

BIALYSTOK, E. **Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BLOOMFIELD, L. **Language**. Holt, Rinehart & Winston, 1933.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2017.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta da Educação Plurilíngue. Brasília, 2020.
- BRENTANO, L. S. A experiência bilíngue e a cognição: implicações na sala de aula. *In*: MEGALE, A. (Org.). **Desafios e Práticas na Educação Bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 124-138
- COYLE, D.; HOOD, P.; MARSH, D. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. Cambridge University Press, 2010. Edição Kindle.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Cortez, 2003.
- GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. John Wiley & Sons, 2011.
- GROSJEAN, F. The bilingual's language modes. *In*: J. L. (ed.) **One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing**. Blackwell, 1999.
- HAUGEN, E. **The Norwegian Language in America: a study in bilingual behavior**. Indiana University Press, 1953.
- IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Declaração sobre a Missão Educativa Lassalista: Desafios, Convicções e Esperanças**. Roma, 2020.
- MYERS-SCOTTON, C. **Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism**. John Wiley & Sons, 2005. Edição Kindle.
- PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, 2014.
- SAER, D. J. The Effects of Bilingualism on Intelligence. **British Journal of Psychology**, v. 14, p. 25-38, 1922.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: INOVAÇÃO E ADAPTAÇÃO NAS PRÁTICAS DE ESTÁGIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Moana Meinhardt

Douglas Vaz

Cristiele Magalhães Ribeiro

Introdução

Uma formação de professores adequada, que entenda e atenda as necessidades de cada período histórico, é uma preocupação que atravessa os séculos. E esta era a principal preocupação do sacerdote católico francês João Batista de La Salle (1651-1719) que, entre a segunda metade do século XVII e a primeira metade do século XVIII, construiu escolas com a contribuição de investidores que apoiavam a causa católica (ZEITLER, 2010) e considerava as necessidades básicas dos professores daquela época, como moradia, alimentação e limpeza de suas roupas, com a intenção de desenvolver uma educação cristã e de preparar crianças e jovens de classes menos favorecidas para terem melhores condições de vida.

La Salle dedicou-se também à formação de professores, à busca de investidores para a fundação de escolas e ao acompanhamento e visita às escolas e às comunidades em que elas estavam inseridas (MARQUIEGUI, 2018). Ele fundou a congregação religiosa intitulada Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs (Irmãos Lassalistas), reconhecida pela Igreja em 1725, cujo objetivo central é a dedicação de seus membros à educação de crianças, jovens e adultos e à formação de professores” (FOSSATTI; CARDOSO, 2019, p. 3). Em razão de suas contribuições para a educação, foi declarado por Pio XII, em 1950, como “Padroeiro de Deus de todos os professores que se dedicam à educação da infância e da adolescência” (JUSTO, 2003, p. 354). Ele também foi declarado “Patrono do magistério gaúcho” pelo então governador do Rio Grande do Sul, Hildo Meneghetti, por meio do Decreto n. 9.872, de 22 de dezembro de 1958 (QUADROS; STEPHANOU, 2011). A sua dedicação aos professores e educandos perdura até os dias de hoje, por meio dos Irmãos Lassalistas e leigos que seguem a missão educativa de La Salle, desenvolvendo uma pedagogia que considera todos os componentes da situação escolar, incluindo auxílio financeiro para que estudantes possam acessar e permanecer na escola (ZEITLER, 2010).

A pedagogia de La Salle, considerada em sua criação como “pedagogia do detalhe”, “pois todo o assunto ou ação era atendido pelo professor” (ZEITLER, 2010, p. 5), possui um currículo construído coletivamente, com núcleo humanista, que considera a contemporaneidade e a importância dos diferentes agentes que estão imbricados com o processo educativo (a família, a comunidade, a sociedade e a Igreja). Consiste em promover experiências significativas de aprendizagem que desenvolvam competências e valores aos alunos de diferentes níveis de ensino (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL - CHILE, 2014).

Em Canoas, Rio Grande do Sul, a formação de professores é concebida pelos Irmãos Lassalistas, ainda na década de 1940, quando, em 1941, é criada a primeira Escola Normal de iniciativa privada de formação de Magistério Primário no Estado do Rio Grande do Sul. Já na década de 1970, a Instituição inicia as atividades de educação em nível superior, dando origem à atual Universidade La Salle, iniciando a oferta de diversos cursos de Licenciatura, dentre os quais estavam Estudos Sociais (1975), Letras e Pedagogia (1976). Desde

2018, o curso de Licenciatura em Pedagogia também ocorre na modalidade a distância, contribuindo para a expansão da pedagogia Lassalista em diferentes estados do Brasil. A história e tradição da instituição tornam a Universidade referência na formação de educadores na região, o que é expandido a partir da oferta dos cursos EaD.

No entanto, apesar da sua história na formação de professores e da recente consolidação da modalidade a distância na Universidade, o ano de 2020 trouxe diversos desafios à instituição, os quais também impactaram todas as instituições e níveis de ensino no Brasil e no mundo. O distanciamento social imposto ainda no início da pandemia, como medida de prevenção à propagação da Covid-19, obrigou instituições de ensino públicas e privadas de todo o país a adaptar estratégias e redimensionar processos em um cenário até então incerto: a educação remota para cursos predominantemente presenciais. Nesse movimento, não só os componentes curriculares teóricos foram adaptados ao formato online, mas também aqueles compostos por carga horária prática, como os estágios. Para cada um dos casos, diferentes encaminhamentos foram necessários. No entanto, de modo geral, houve uma intensificação da utilização das tecnologias digitais em sala de aula que, a partir de março de 2020, torna-se um espaço totalmente virtual.

Nesse contexto, os cursos de licenciatura, considerando as orientações previstas no Parecer CNE/CP n. 05/2020 e demais regulamentações oficiais emitidas durante a pandemia, foram reorganizados de forma a atender as necessidades que se apresentaram. Nessa perspectiva, o presente relato busca socializar as estratégias adotadas pela Universidade La Salle para a virtualização dos estágios em cursos de licenciatura presenciais e a distância, possibilitando a construção de uma nova perspectiva no processo de formação de professores. Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como um relato de experiência dos autores em relação ao contexto analisado. Entre as estratégias adotadas pela Universidade exploradas na pesquisa, estão a) o fortalecimento da rede a partir do desenvolvimento das atividades de estágio junto às escolas de Educação Básica da Rede La Salle; b) a apropriação dos estudantes quanto ao uso de diferentes ferramentas tecnológicas no processo ensino-aprendizagem, por meio de curso de formação; c) a construção de um plano de trabalho a ser desenvolvido pelos estagiários nas escolas, considerando a substituição das aulas presenciais por aulas remotas.

Diante deste contexto, após a presente introdução, será apresentado o desenvolvimento da pesquisa, onde serão explorados os seguintes aspectos: a fundamentação teórica do estudo, que busca elucidar conceitos relacionados à formação de professores, ao estágio dos cursos de Licenciatura e às possibilidades e desafios impostos pela pandemia da Covid-19 na formação inicial de professores da Educação Básica; a metodologia da pesquisa e os resultados alcançados com a investigação. Após o desenvolvimento, são apresentadas as considerações finais dos autores em relação à experiência vivenciada na Universidade, bem como as referências bibliográficas utilizadas.

Desenvolvimento

Segundo Barbosa da Silva (2020, p. 24), “as guerras, o renascimento, as revoluções industriais, as grandes descobertas e tantos outros acontecimentos que obrigaram a sociedade a se reinventar”. Dentro desta perspectiva, a eclosão da pandemia da Covid-19 trouxe desafios e oportunidades às instituições de ensino. Tão logo iniciou o ano letivo de 2019, todos os estudantes tiveram sua rotina de estudos habituais interrompidas e/ou reorganizadas para que pudessem se manter em isolamento social, assim como os professores e gestores educacionais. A Universidade La Salle Canoas, que há cinco anos vinha desenvolvendo suas equipes na utilização de tecnologias para a educação, prontamente conseguiu migrar suas aulas para os

ambientes educacionais digitais, utilizando-se, em especial, de ferramentas *Google For Education*. Por dois dias os alunos tiveram aulas assíncronas e, após isso, iniciaram as aulas síncronas com os professores no mesmo horário em que estariam ocorrendo na sede da Universidade.

A Universidade La Salle Canoas, desde muito antes da chegada da pandemia, é reconhecida pela sua excelência na formação de professores. Como já citado anteriormente, a Pedagogia Lassalista possibilita a formação integral do sujeito, fundamentada em alguns dos aspectos que norteiam a rede, como: inovação pedagógica e acadêmica; novas tecnologias; família e fraternidade. Destarte, apesar de todos terem a expectativa de que o isolamento social duraria pouco tempo e, em breve, todos estariam de volta às atividades presenciais, estavam preparados para atuar no ambiente digital, mesmo sem saber que esta situação perduraria por pelo menos dois anos.

Os estágios e as práticas obrigatórias presenciais tiveram seu início adiado em razão dos protocolos de distanciamento social, mas sofreram adaptações e logo foram retomadas, já que boa parte das entidades também haviam migrado para o digital e os alunos precisavam dar seguimento aos seus estudos, assim como dar sua contribuição, na medida do possível, para uma sociedade que estava enfrentando uma pandemia sem precedentes neste período histórico. Os estágios do curso de Psicologia, por exemplo, após as instituições de ensino, conselhos profissionais e locais de atuação desses profissionais se adaptarem e se articularem para que a população não ficasse desassistida em um período em que manter a sanidade mental foi tão desafiador, ocorreram por meio do uso de tecnologias digitais, assim como os estágios dos cursos de licenciaturas, já que as escolas também estavam utilizando-se dessas mesmas ferramentas.

Fundamentação teórica

O estágio supervisionado como elemento potencializador do protagonismo discente

Segundo a Província La Salle Brasil-Chile, o educador lassalista deve agir com proatividade, “ética e zelo, como um sinal de fé, de esperança e de caridade. Na sua *práxis* educativa, seguindo o exemplo de Jesus, alia a ternura e a firmeza, amorosidade, humildade e cooperação, sensibilidade e responsabilidade” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 23). Na perspectiva de La Salle, o educador tem como obrigação “tocar e conquistar o coração” de seus educandos por meio de relações de qualidade. Ele precisa ter uma postura exemplar e praticar o bem, já que o exemplo influencia mais do que as suas próprias palavras. No período em que viveu, considerava como elementos pedagógicos a fé em Deus dos alunos e professores e a sua prática religiosa, como orar e meditar. Na pedagogia lassalista, espera-se que sejam cultivados hábitos saudáveis e a fé, que haja uma formação integral, o estabelecimento de uma relação de afeto com o aluno e um aprendizado direcionado, acessível e claro; uma educação por meio de palavras e gestos amorosos e correções quando há erros (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2013).

[...] o dia a dia do professor é tecido de atividades muito concretas, até rotineiras: estudar e ajudar o aluno a aprender. Ensinar leitura, escrita, cálculo, bons modos, catequese. Exortar e repreender. Velar sobre os educandos e edificá-los com o exemplo da própria vida. Ajudá-los a fugir do mal e a iniciar-se ou a solidificar-se na prática do bem. Relacionar-se com eles equilibrando firmeza e brandura. Selecionar e aplicar as melhores metodologias e instrumentos educativos disponíveis. Examinar-se sobre o exercício do magistério. Propor-se medidas para progredir constantemente (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2013, p. 23).

É preciso entendermos, como o próprio La Salle indicou, o que se espera, na contemporaneidade, do trabalho docente e das escolas. Segundo Gadotti (2003, p. 16), o professor tornou-se “[...] um aprendiz

permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem”. Já para Morin (2011), as escolas têm como missão ensinar os seguintes sete saberes, que, segundo ele, são fundamentais: 1) as cegueiras do conhecimento - o erro e a ilusão; 2) os princípios de um conhecimento pertinente; 3) a condição humana; 4) a identidade terrestre; 5) o confronto com as incertezas; 6) a compreensão, e 7) a ética do gênero humano.

Considerando-se que o momento do estágio é quando o aluno vivencia o papel do profissional que ele deseja se tornar após concluído o curso superior e visualiza como os profissionais de sua área estão realizando a sua atividade, pode-se afirmar que é quando o aluno começa a se assumir e a se reconhecer enquanto profissional daquela área.

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. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu, que me faz assumir a realidade do meu eu (FREIRE, 1996, p. 46).

O estágio possibilita que o aluno aprenda a ter atitude, a realizar procedimentos, tão importante quanto dominar conteúdos de um saber específico (GADOTTI, 2003, p. 25). Consiste em “um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. [...] Ela é propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares - para o conhecimento de como o processo de ensino aí se dá” (PIMENTA, 2006, p. 121). De acordo com a legislação vigente,

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

O estágio, nessa perspectiva, emerge enquanto elo entre a teoria e a prática na formação dos estudantes. Nos cursos de Licenciatura, as práticas de estágio possibilitam a vivência profissional dos acadêmicos em ambientes formais e não formais de educação, corroborando para o protagonismo discente durante todo o período de imersão no campo escolhido. Dentre os princípios que devem orientar a formação inicial de professores para a Educação Básica, apontados nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, está a

[...] centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (BRASIL, 2019).

Assim, segundo as mesmas diretrizes, os cursos de licenciatura devem contar com “400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora” (BRASIL, 2019).

Durante o estágio, são desenvolvidas competências didático-pedagógicas junto aos acadêmicos relacionadas ao planejamento, acolhimento, intervenção, comunicação, entre outras. Segundo as diretrizes previstas na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), a organização curricular dos cursos de licenciatura deve estar articulada com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, prevendo, entre seus princípios norteadores,

X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das

atividades de estágio obrigatório;

[...]

XII - aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros;

Nessa perspectiva, evidencia-se a importância do estabelecimento de um currículo alinhado às contingências que emergem na contemporaneidade, onde seu percurso formativo propicie “[...] experiências em ambientes que potencializem vivências em função das quais as aprendizagens sejam possíveis (NOFFS; SOUZA, 2020, p. 66). Para que isso aconteça, é necessário o comprometimento de todo o corpo docente para a criação de propostas relacionadas aos estágios que sejam significativas e despertem o protagonismo dos estudantes.

Durante os dois primeiros anos de pandemia, repensar as disciplinas práticas em formato virtual foi um grande desafio para as instituições de ensino. Na Universidade La Salle, as atividades de estágio mediadas por meio de tecnologias digitais foram possíveis graças ao trabalho cooperativo realizado junto às escolas da Rede La Salle, que acolheram os acadêmicos dos cursos de Licenciatura em um momento determinante na formação dos estudantes.

Formação inicial de professores no contexto cibercultural contemporâneo

Pensar a educação na contemporaneidade exige considerar uma série de desafios e perspectivas filosóficas, epistemológicas e metodológicas. Para além do arcabouço teórico necessário para a formação inicial de professores, é imprescindível considerar as novas configurações sociais, tecnológicas e comunicacionais que permeiam a sociedade contemporânea. O advento da cibercultura, segundo Lévy (2010), marca a eclosão de um novo ciclo social e cultural, no qual práticas, valores, atitudes e formas de pensamento se desenvolvem juntamente com a expansão do ciberespaço, constituindo uma configuração social cada vez mais dinâmica e interconectada.

Os cursos de licenciatura, nesse contexto, devem contribuir para a formação integral do sujeito, perpassando aspectos teórico-práticos e abrangendo, também, processos de ensino-aprendizagem que preparem os estudantes para as contingências que se (re) configuram constantemente e que se vinculam ao cenário criado pela cibercultura. Destarte, amplia-se a dimensão dos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que “uma nova concepção surge de ‘aprendizagem ao longo da vida’, considerando que o cenário digital dinamiza o processo de aprendizagem, ao gerar novas necessidades, habilidades e saberes” (CERIGATTO; MACHADO, 2018, p. 26).

Neste processo variável e complexo, corroboramos com Nogueira (2008, p. 15), em sua obra “Pedagogia dos Projetos”, ao questionar: “Quem é o sujeito integral que queremos formar? [...] Para que e para quem o estamos formando?”. Ao analisar o contexto educacional emergente, Fava (2014, p. 69) considera que,

[...] cada vez mais, a educação vai se tornando mais complexa, porque o foco está migrando da simples transmissão de conteúdos para dimensões menos integradas, conspícuas, perceptíveis, como as competências e habilidades intelectuais, emocionais e éticas. Ruem as paredes das salas de aula, aglutinando novos espaços de ensino-aprendizagem presenciais e virtuais. Alteram-se as atribuições do professor com a incorporação de novos papéis, como os de mediador, facilitador, gestor, mobilizador, motivador.

As tecnologias digitais emergentes, as metodologias ativas de aprendizagem, conceitos relacionados à

inovação, disrupção e o empreendedorismo, entre outros, integram cada vez mais os currículos de formação inicial de professores. Diante disso, emerge um perfil docente cada vez mais alinhado a esses novos papéis descritos por Fava (2014). Além das tecnologias digitais, outras tendências se apresentam ao professor contemporâneo, como a necessidade de se formar profissionais capazes de atender às demandas de um mundo do trabalho cada vez mais dinâmico e efêmero, pautado na hiperconectividade, no conhecimento e na inovação. Dessa forma:

Mais que nunca, como educadores, precisamos desenvolver, monitorar, transformar, inovar, substituir nossos modelos mentais, arquétipos, hábitos, cultura, buscar o desconforto produtivo, flexibilizar, aceitar, adaptar, o que não exprime apenas aceitar, mas ajudar a transformar (FAVA, 2014, p. 69).

O novo modelo social, permeado pela inovação em diversos setores, pressupõe um novo modelo educacional e, conseqüentemente, novas competências do educador. Segundo Fava (2014, p. 72), “o mundo plano e em redes requer um docente que saiba oferecer causas, muito mais que conteúdo; que promova o desafio, gere necessidade, estimule e não apenas exija”. Para efetivar esse cenário, o professor deve criar condições para um aprendizado cada vez mais ativo e participativo.

Criar condições de ter uma participação mais ativa dos alunos implica, absolutamente, a mudança da prática e o desenvolvimento de estratégias que garantam a organização de um aprendizado mais interativo e intimamente ligado com as situações reais (DAROS, 2018, p. 4).

Em 2020 e 2021, os desafios encontrados na formação inicial de professores são amplificados pela chegada da Covid-19. Etapas fundamentais da formação de educadores, como os estágios curriculares, precisaram ser ressignificados a partir do contexto que emergiu junto à pandemia, marcado por diversas medidas restritivas que tiveram o intuito de diminuir as ondas de contágio. As aprendizagens pré-pandemia, fruto da experiência da cibercultura, foram determinantes para repensar estas atividades em meio a um cenário até então incerto.

Metodologia

Segundo Minayo (2004, p. 8), “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”. Ao decidirmos pela temática da presente pesquisa, buscamos aproximações com os contextos gerados pela pandemia da Covid-19 na condução das atividades do estágio curricular obrigatório dos cursos de Licenciatura da Universidade La Salle.

Este estudo tem uma abordagem qualitativa, tendo por objetivo socializar as estratégias adotadas pela Universidade La Salle para a virtualização dos estágios em cursos de licenciatura presenciais e a distância, durante a pandemia da Covid 19 e suas contribuições para a construção de uma nova perspectiva no processo de formação de professores. Nesse sentido, destacamos que, segundo Flick (2013), uma vantagem da pesquisa qualitativa é a possibilidade de produzir uma análise mais detalhada do universo investigado, permitindo aos participantes mais liberdade para decidirem o que é importante para eles e apresentá-los em seus contextos. Da mesma forma, Zanelli (2002, p. 83) relata que o principal objetivo da pesquisa qualitativa “[...] é buscar entender o que as pessoas apreendem ao perceberem o que acontece em seus mundos”.

Para esta pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica para ampliar a compreensão dos autores sobre o contexto analisado, utilizando, para sua realização, a busca de documentos e publicações relacionadas ao tema em diversos meios, conforme orientado por Lakatos e Marconi (2003). A partir do levantamento, foi realizada a

análise desses materiais de forma integrada aos demais dados da pesquisa. Buscando uma maior compreensão sobre o fenômeno analisado, optamos por elaborar a pesquisa a partir de um relato de experiência, no qual, “[...] além de buscar significados das interações, do contexto e do processo de mudança, se faz necessário o exercício de re-significar vivências únicas ” (FORTUNATO, 2018, p. 41). Sobre a relevância deste método, Fortunato (2018, p. 42) afirma que “[...] o relato de experiência, bem conduzido, assume fundamental importância ao revelar modos de pensar e agir que podem ser regulados em semelhantes circunstâncias”.

Resultados e discussão

As diversas adaptações dos espaços educativos nos últimos anos, provocadas em decorrência da pandemia da Covid-19, impactaram profundamente as formas de condução das atividades acadêmicas nas instituições de ensino no Brasil e no mundo. A pandemia do novo coronavírus, em fevereiro de 2020, ainda parecia uma realidade distante da cidade de Canoas, onde está localizada a Universidade La Salle. Assim, a formação dos seus docentes ocorreu normalmente ao longo desse mês, porém, logo após o início das aulas, na metade do mês de março, a pandemia atingiu praticamente todos os países do globo terrestre. Com isso, rapidamente, dirigentes, equipes pedagógicas e administrativas precisaram reorganizar-se para que os professores pudessem continuar ministrando suas aulas, mesmo que virtualmente com o apoio das tecnologias, e, desta forma, seguir atendendo aos alunos. Diante do contexto, se fez necessário intensificar as ações voltadas à formação dos professores para o uso das tecnologias e realização das aulas de modo remoto.

hizo aún más desafiante la docencia universitaria, requiriendo de las instituciones mayor inversión en la formación de sus docentes, en cuanto a las posibilidades de interacción y aprendizaje en el contexto de la educación en línea, que permitan el desarrollo de prácticas y metodologías en diferentes áreas del conocimiento alineado a los desafíos y posibilidades de la enseñanza remota (MEINHARDT; VAZ; FOSSATTI, 2021, p. 29).

Após a implantação das aulas remotas, nos pelo menos quatro semestres que se seguiram, período em que estas foram mantidas nesta modalidade, os professores foram importantes enunciadore de esperança e fé, pois estavam em contato direto com seus alunos, muitas vezes visualizando sua realidade, o que possibilitou apoiá-los para além das questões técnicas, mas considerando a filosofia de La Salle, que defendia uma educação com perspectiva humanista.

Mesmo os alunos que estavam em final de curso, com a autorização das lideranças políticas brasileiras, por meio do Parecer CNE/CP n. 05/2020 e demais regulamentações oficiais emitidas durante a pandemia, pelos governos estadual e municipal, puderam continuar suas atividades remotamente, inclusive realizando práticas extensionistas e estágios. Na Universidade La Salle, um dos maiores desafios foi a transposição de componentes curriculares práticos para o formato online, dentre eles os estágios curriculares obrigatórios, os quais têm relevante papel na formação acadêmica. De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional da Universidade,

os estágios curriculares e as atividades práticas serão desenvolvidos para superar o distanciamento entre o pensamento e a ação e promover a aproximação concreta com o campo de trabalho, objeto da formação universitária (UNIVERSIDADE LA SALLE, 2020, p. 60).

Considerando o exposto, fez-se necessário construir estratégias que viabilizassem a realização dos estágios, sem comprometer a vivência deste momento formativo tão importante. Nesta pesquisa, apresentamos um recorte das estratégias utilizadas para a organização do Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura que ocorreram no primeiro semestre, em que nos deparamos com a necessidade de manter o distanciamento social, período que demandou maior agilidade no planejamento e tomada de decisão por

parte da Universidade frente ao cenário incerto. Neste sentido, corroboramos com Noffs e Souza (2020, p. 67), ao afirmar que

A pandemia, ao ser anunciada de forma abrupta, causou-nos um grande desmontar de referenciais de ensino. Tivemos que reconfigurar os espaços de ensinar e de aprender a partir de processos abertos de comunicação onde os papéis de professores, alunos, conhecimento e ambiente se assumissem como espaços educativos.

Os estágios curriculares obrigatórios foram inevitavelmente impactados. Em cursos de licenciatura, constituem elemento fundamental na formação inicial de professores, tendo em vista que são a oportunidade dos acadêmicos de articular teoria e prática e vivenciarem *in loco* os desafios da profissão docente.

No primeiro semestre de 2020, realizaram o estágio curricular obrigatório 206 estudantes, distribuídos entre os seguintes cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Educação Física, História, Letras, Pedagogia e Química. As atividades foram realizadas entre os meses de maio e agosto. Importante contextualizar que nesse período parte das escolas de Educação Básica, espaço onde se realiza o estágio dos cursos de licenciatura, estavam atendendo aos seus alunos de modo remoto, por meio de diferentes formas. Algumas escolas utilizavam ambiente virtual de aprendizagem, onde ocorriam atividades síncronas e assíncronas, e outras, considerando o acesso restrito à Internet e às tecnologias de informação e comunicação, apenas por meio da disponibilização de materiais impressos que eram entregues às famílias que conseguiram retirá-los nas escolas, o que dificultou muito a inserção dos alunos estagiários nas escolas, especialmente as integrantes da rede pública de ensino, que enfrentavam as maiores dificuldades para manutenção das aulas.

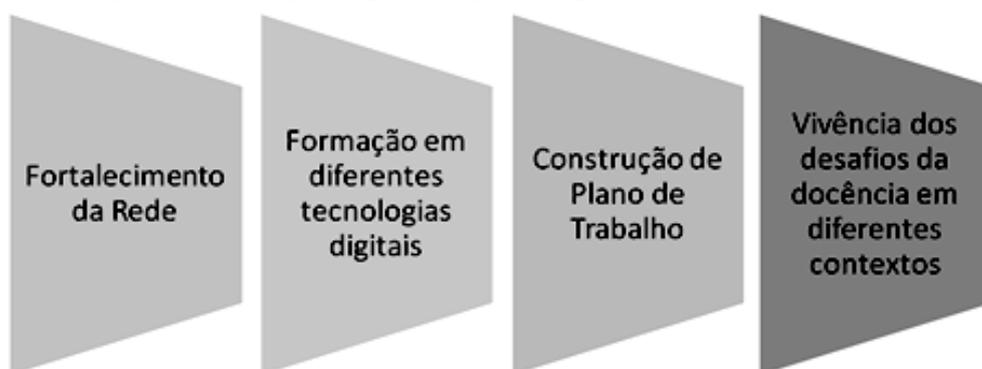
Diante desse contexto, a alternativa foi possibilitar que nossos estudantes de cursos de licenciatura experimentassem a vivência do ensino remoto, vivenciando por meio do estágio, os desafios reais que os professores da Educação Básica estavam enfrentando naquele momento. Tal proposta considerou, também, as orientações do Conselho Nacional de Educação, que por meio de parecer, manifestou-se sobre as possibilidades de virtualização das atividades acadêmicas. Especificamente em relação às práticas e estágios dos cursos de formação de professores o parecer aponta que:

[...] as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. (BRASIL, 2020).

A atuação em rede, por meio da articulação entre a Universidade La Salle e as escolas de Educação Básica que integram a Rede La Salle, em todo o Brasil, foi essencial para viabilizar espaços de estágio que recebessem os futuros professores em formação.

As estratégias e aprendizagens resultantes da reorganização dos estágios dos cursos de licenciatura, em escolas de Educação Básica, integrantes da Rede La Salle, foram categorizadas em quatro eixos, conforme apresentado na Figura 1, a seguir.

Figura 1: Estratégias e aprendizagens das práticas de estágio em 2020/1



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

O desdobramento de cada estratégia será apresentado nos tópicos a seguir.

Fortalecimento da Rede La Salle

Diante do contexto pandêmico que se apresentou no primeiro semestre de 2020, tornou-se inevitável repensar o formato do estágio curricular obrigatório diante das medidas de distanciamento e isolamento social. Dessa forma, em nível de gestão, foram pensadas estratégias para continuidade das atividades de estágio de forma virtual, respeitando as orientações do Parecer CNE/CP n. 05/2020 e demais regulamentações oficiais emitidas durante a pandemia. Segundo o parecer,

Quanto às atividades práticas, estágios ou extensão, estão vivamente relacionadas ao aprendizado e muitas vezes localizadas nos períodos finais dos cursos. Se o conjunto do aprendizado do curso não permite aulas ou atividades presenciais, seria de se esperar que, aos estudantes em fase de estágio, ou de práticas didáticas, fosse proporcionada, nesse período excepcional da pandemia, uma forma adequada de cumpri-lo a distância.

Considerando o exposto no parecer, e a partir das determinações internas, os estágios dos cursos de Licenciatura foram realizados em 18 escolas de Educação Básica da Rede La Salle. A indicação e adesão das escolas da própria Rede La Salle demonstra a sinergia entre as instituições lassalistas que, diante dos desafios impostos pela pandemia, uniram esforços de modo a manter suas atividades, cumprindo com sua missão de educar, reflexo de uma rede de cooperação consolidada no país e no mundo. As práticas de estágio, nesse contexto, se efetivaram a partir do trabalho colaborativo e cooperativo entre acadêmicos, gestores, professores supervisores da universidade e das escolas, fortalecendo a atuação em rede, especialmente em momentos de adversidades.

O relato de uma das professoras supervisoras da Universidade, evidencia as boas relações estabelecidas com a Escola da Rede La Salle que recebeu os estagiários, o trabalho articulado e as aprendizagens proporcionadas aos acadêmicos que puderam também contribuir com as professoras da Educação Básica, especialmente em relação ao uso de tecnologias digitais.

Os acadêmicos foram muito bem recebidos. A diretora, a vice-diretora e as professoras são muito educadas e gentis. Além disso, todos os quatro acadêmicos disseram que ficaram impressionados com a qualidade das aulas vistas e a relação professor-aluno. Ficaram encantados com a experiência. Inclusive, se ofereceram para fazer trabalhos voluntários na Escola, como elaborar Formulários Google, apresentações etc. A escola se mostrou interessada nesse trabalho.

Conforme relato da então Coordenadora do curso de Pedagogia, “A realização do estágio junto às

escolas da rede demonstrou que temos um grande potencial ‘familiar’, ou seja, todos somos lassalistas e comungamos dos mesmos projetos, ainda que em níveis diferentes de ensino”.

Na mesma direção, o relato da coordenadora do curso de Letras ratificou o fortalecimento das ações em rede proporcionado por esta experiência de estágio, que uniu a todos em um momento de dificuldade.

Foi uma experiência marcante e mostramos a força da rede La Salle. Ótima aproximação com as escolas, precisamos intensificar isso em outros momentos e atividades [...] auxiliar na formação docente das escolas e outras necessidades que possam ter e nós possamos corresponder.

Desse modo, observa-se o quanto tal experiência reforçou na prática alguns dos princípios que orientam a Rede La Salle, dentre eles a inovação pedagógica e acadêmica; as novas tecnologias; a família e a fraternidade.

Formação em tecnologias digitais

As tecnologias digitais exerceram papel fundamental na manutenção das aulas durante o período de distanciamento social. Sabemos que o seu uso na educação básica e superior e, especialmente, nos cursos de formação inicial de professores não deveria ser uma novidade, no entanto, ao mesmo tempo, sua inserção na sala de aula ainda anda a passos lentos. Assim, professores e acadêmicos que ainda não haviam incorporado o uso de tecnologias digitais no cotidiano escolar ou universitário tiveram que se apropriar, em pouco tempo, de diversos recursos tecnológicos que permitissem a interação entre acadêmicos, professores e alunos.

Segundo relatório da CEPAL/UNESCO (2020, p. 7),

[...] el profesorado que cuente con competencias para usar las TIC en su práctica profesional dispone de mejores elementos para brindar una educación de calidad y para guiar eficazmente el desarrollo de las competencias del alumnado en materia de TIC. A pesar de la existencia de estos estándares, son aún limitados los casos de instituciones que los han adoptado para transformar sus procesos de formación docente inicial, a fin de preparar a las futuras generaciones de docentes en lo referente a las competencias necesarias para la educación del siglo XXI.

Desse modo, antes do início do estágio junto às escolas, os acadêmicos realizaram uma formação, oferecida pela Universidade, para o uso de ferramentas educacionais Google e outros recursos tecnológicos para preparação das aulas, atividades e materiais didáticos. A turma “Distanciamento social e a nova sala de aula: ferramentas tecnológicas para o processo ensino-aprendizagem” foi criada no Google Classroom e contou com a participação de todos os acadêmicos dos cursos de licenciatura matriculados em disciplinas de estágio pela primeira vez durante a pandemia.

Figura 2: Turma criada no Google Classroom



Fonte: capturado pelos autores (2022).

Tal proposta foi viabilizada por meio da ampliação das ações do Projeto Edutec desenvolvido pela Universidade e que intensificou suas intervenções durante o período pandêmico, momento em que o uso de tecnologias digitais na educação foi impulsionado, acelerando um processo que na educação ainda não havia tomado a velocidade necessária e presente em tantos outros setores da sociedade, nos quais as tecnologias são mais difundidas:

La Universidad se presenta como un espacio de transformación social y, por tanto, debe estar alineada con las diversas demandas y perspectivas que se configuran en la actualidad. En este escenario, la Universidad La Salle invierte en la creación de un proyecto que cumpla con esta premisa, iniciando la creación de una cultura digital que pueda impregnar las relaciones entre profesores, estudiantes y colaboradores (MEINHARDT; VAZ; FOSSATTI, 2021, p. 32).

O acompanhamento dos acadêmicos nas disciplinas de estágio, bem como a formação voltada ao uso significativo das tecnologias digitais oferecida pela Universidade, foi constante durante todo o período de adaptação das práticas de estágio. Para além da formação, foi estruturado um plano de trabalho para as disciplinas de estágio, considerando as especificidades de cada etapa da Educação Básica, bem como de cada curso envolvido, além do contexto vivenciado pelas escolas neste período.

Construção do plano de trabalho

Para viabilizar e organizar a realização dos estágios, a construção de um Plano de Trabalho, de forma coletiva com a coordenação da Educação Básica da Rede La Salle foi outro ponto essencial. Desse modo,

foi possível traçar um percurso de estágio que contribuísse tanto com a formação dos futuros professores quanto para o enfrentamento das adversidades decorrentes da pandemia e seus impactos no processo ensino-aprendizagem nas diferentes etapas da Educação Básica. Historicamente, considerando o legado de São João Batista de La Salle, são privilegiadas as decisões coletivas. Com ele, iniciou-se “a consciência e transparência das relações entre educação, conhecimento e sociedade, assim como da educação como processo (e direito) emancipatório” (RANGEL, 2006, p. 38).

Assim, o Plano de Trabalho do Estágio estabeleceu inicialmente atividades comuns realizadas pelos estudantes nas escolas da rede, independentemente da etapa de ensino, as quais tinham como principal objetivo conhecer a realidade da Rede La Salle, da escola e da turma na qual seria realizada a intervenção. No Quadro 1, a seguir, é apresentada a etapa de caracterização do campo de estágio, comum a todos os acadêmicos.

Quadro 1: Atividades comuns aos acadêmicos

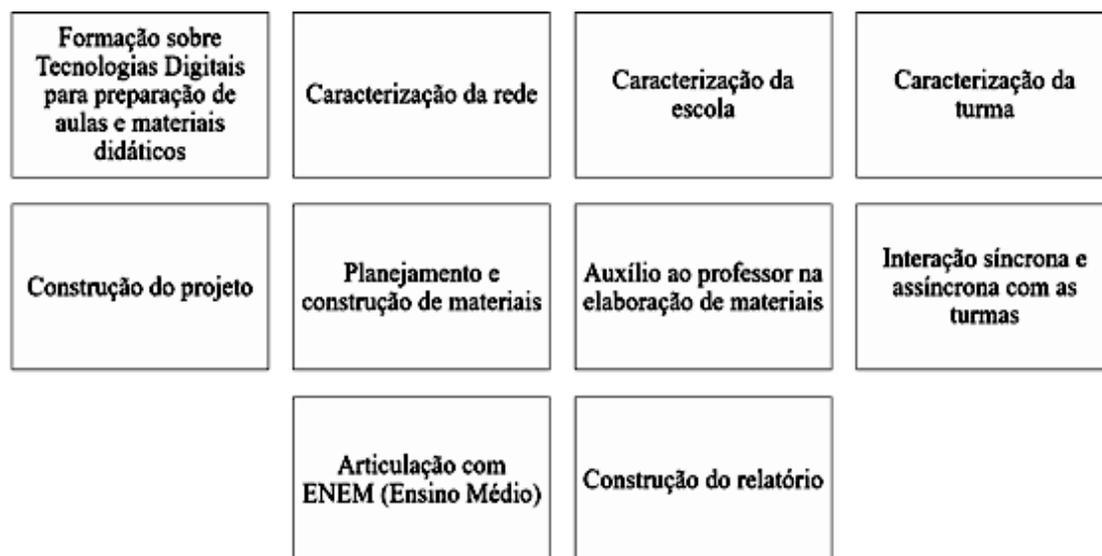
<p>Caracterização da rede</p> <ul style="list-style-type: none">• Análise documental de materiais no site da rede La Salle e outros documentos que possam ser enviados aos alunos. <p>Caracterização da escola</p> <ul style="list-style-type: none">• Análise de documentos - PPP, Regimento e outro que a escola julgar pertinente• Observação de reuniões de professores, se possível (videoconferências)• Questionário com o coordenador (a) pedagógico (a) ou diretor(a) (via Google Forms) <p>Caracterização da (s) turma(s)</p> <ul style="list-style-type: none">• Observação das aulas (de acordo com a realidade da escola): aulas on-line, acompanhamento dos materiais e atividades enviados aos alunos, observação em videoconferências.• Questionário com o professor da turma/disciplina (via <i>Google Forms</i>)

Fonte: elaborado pelos autores (2022).

A etapa inicial de conhecimento da realidade foi fundamental para que os estudantes conhecessem a realidade de cada escola e turma com a qual iriam interagir, especialmente em relação ao modo como a pandemia afetou o cotidiano daquela comunidade escolar e o acesso desta aos recursos tecnológicos, principalmente à Internet, considerando que as escolas parceiras integrantes da Rede La Salle estavam localizadas em diferentes estados e municípios do Brasil.

Após a etapa de caracterização do campo de prática, os acadêmicos iniciaram a construção do projeto de estágio, considerando as especificidades da etapa envolvida e também as possibilidades previstas no plano de ação criado em parceria com a Rede La Salle. As possibilidades de atuação dos estagiários nas escolas da rede contemplaram diversas ações específicas para cada disciplina/curso, como a construção de materiais didático-pedagógicos, atuação em aulas on-line junto dos professores das turmas, construção de projeto articulado aos conteúdos da(s) disciplina(s) com o Exame Nacional do Ensino Médio, auxílio ao professor na elaboração de materiais para aulas on-line e no acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos, conforme apresentado na Figura 3, a seguir.

Figura 3: Possibilidades de atuação durante as práticas virtuais



Fonte: elaborado pelos autores (2022).

Vivência dos desafios da docência em diferentes contextos

Os estagiários foram recebidos, de modo virtual, por 18 escolas de Educação Básica integrantes da Rede La Salle, localizadas em 7 estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Pará e Amazonas, totalizando 13 municípios, que apresentam diferentes realidades socioeconômicas e culturais. Assim, tiveram a experiência do estágio enriquecida a partir do contato com essa diversidade e com os diferentes modos de enfrentamento dos impactos da pandemia pelas comunidades escolares. O relato da professora supervisora de estágio do curso de licenciatura em História evidencia tais aspectos, reiterando suas contribuições para a formação do futuro professor:

Acredito que a experiência desenvolvida nos estágios junto à rede La Salle foi muito rica. Aponto como potencialidades a possibilidade de nossos alunos terem acesso a escolas (e alunos) de outras partes do país, o que os coloca em contato com a diversidade nacional. Além disso, a experiência possibilitou aos estagiários repensar a prática docente de acordo com a realidade em que os professores em todo o mundo têm passado com a pandemia, através da utilização das redes sociais, de plataformas digitais e tantos outros recursos que são necessários no contexto atual. (Prof.^a Supervisora de Estágio do Curso de História)

Da mesma forma, percebe-se que os acadêmicos vivenciaram uma situação ímpar na docência, experimentando o desafio real vivido pelos professores frente à necessidade de adaptar sua prática diante das circunstâncias impostas pelo distanciamento social e todas as suas decorrências. Tal fato nos remete ao que afirma Harari, ao refletir sobre os desafios dos processos educativos na contemporaneidade, considerando que, neste novo cenário imprevisível, “[...] o mais importante de tudo será a habilidade para lidar com mudanças, aprender coisas novas e preservar seu equilíbrio mental em situações que não lhe são familiares” (HARARI, 2018, p. 323). Ainda segundo o mesmo autor, estamos enfrentando revoluções sem precedentes, o que coloca em ruínas nossas antigas narrativas, não havendo até hoje nenhuma narrativa para substituí-las, o que nos leva a questionar sobre como nos prepararmos para um mundo repleto de transformações e de incertezas.

Ao nos remetermos ao contexto educacional, temos que refletir sobre como preparar os futuros professores para um mundo em constante transformação. As potencialidades desta experiência de estágio, apontadas pela coordenadora do curso de de Letras podem ser consideradas pistas para a construção de uma

resposta a esta questão: “[...] a diversidade de estilo de aula, metodologias e formas de interação de acordo com a realidade e talvez antecipando um futuro que será enfrentado por nossos alunos [...]”.

Considerações finais

Durante a pandemia da Covid-19, instituições de ensino do Brasil e do mundo tiveram de repensar suas práticas e processos. O avanço da pandemia trouxe um cenário de incertezas e muitos desafios para a educação contemporânea. As circunstâncias impostas pela pandemia levaram educadores e gestores a repensar diversos processos relacionados à aprendizagem dos estudantes, reconstruindo planejamentos e repensando possibilidades. No contexto da Educação Superior, as atividades práticas, como os estágios, tiveram que ser reformuladas para atender o distanciamento social e as necessidades do ensino remoto.

Neste texto, relatamos a experiência da Universidade La Salle diante da necessidade de virtualização das práticas de estágio nos cursos de licenciatura. Percebemos, a partir dos relatos dos sujeitos envolvidos, a importância da vivência acadêmica e profissional do futuro professor, em diferentes espaços e condições, para a formação de um profissional flexível, autônomo, criativo, inovador e preparado para os desafios e as incertezas da profissão e do cenário educacional.

Podemos também perceber com a experiência vivenciada nos estágios de modo remoto o fortalecimento das ações em rede pelas instituições integrantes da Rede La Salle, especialmente a integração entre ensino superior e educação básica, momento em que todas se uniram para encontrar meios de seguir com sua missão de educar, mesmo frente às adversidades trazidas pela pandemia. Da mesma forma, destaca-se a formação em tecnologias educacionais como elemento essencial para viabilizar a realização dos estágios e para a inovação das práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino.

Ainda merece destaque a construção coletiva de um Plano de Trabalho, com o qual traçou-se um percurso de estágio que contribuísse tanto com a formação dos futuros professores quanto para o enfrentamento das adversidades decorrentes da pandemia e seus impactos no processo ensino-aprendizagem nas diferentes etapas da Educação Básica.

No contexto pandêmico, acadêmicos estagiários tiveram a oportunidade de vivenciar uma situação ímpar na docência, experimentando o desafio real vivido pelos professores frente à necessidade de adaptar sua prática diante das circunstâncias impostas pelo distanciamento social e todas as suas implicações, além de ter contato com diferentes culturas e realidades, elementos enriquecedores em seu percurso formativo.

Por fim, fica o desafio à Universidade e às escolas de educação básica de manterem vivo o legado deixado pelo período de distanciamento social, intensificando o uso de recursos tecnológicos, que aproximaram os dois níveis de ensino e as diferentes instituições, a fim de fortalecer ainda mais os laços e as ações em parceria, que corroboram significativamente tanto com qualificação da formação inicial de professores quanto da educação básica, em uma via de mão dupla.

Referências

BARBOSA DA SILVA, A. V. Coronavírus: a entropia do Século XXI. *In*: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B.; SILVA; M. G. M. (Orgs.). **De Wuhan a Perdizes**: Trajetos educativos. São Paulo: EDUC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 05/2020**, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 32, 01 jun. 2020a. Disponível em: <<https://bit.ly/3nwNGbq>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, pp. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 3, 29 set. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 12 mar. 2022.

CERIGATTO, M. P.; MACHADO, V. G. **Tecnologias digitais na prática pedagógica**. Porto Alegre: Sagah, 2018.

DAROS, T. Por que inovar na educação? *In*: CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 03-07.

FAVA, R. **Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino**. São Paulo: Saraiva, 2014.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa educacional. *In*: FORTUNATO, I.; NETO, A. S. (Orgs.). **Método (s) de pesquisa em Educação**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes práticos à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOSSATTI, P.; CARDOSO, D. S. A dimensão humana e ética na educação: um olhar sobre a pedagogia lasallista. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 273–288, jul./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/4328>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

HARARI, Y. N. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Cia das Letras, 2018.

JUSTO, H. **La Salle, Patrono do Magistério**. 5. ed. ampliada e atualizada. Canoas: La Salle, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

MARQUIEGUI, A. **Contribuições de La Salle à valorização da profissão docente**. [S. l.: s. n.], 2018.

MEINHARDT, M.; VAZ, D.; FOSSATTI, P. Formación docente en tiempos Covid: el caso de Unilasalle Canoas Brasil. **RIAICES**, Espanha, v. 3, n. 2, p. 27-34, ju./dez. 2021. Disponível em: <<https://reunido.uniovi.es/index.php/riaices/article/view/16049/14455>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2011.

- NOFFS, N. A.; SOUZA, C. X. C. Formação de educadores em tempos pandêmicos: dilemas e perspectivas. *In*: ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B.; SILVA; M. G. M. (Orgs.). **De Wuhan a Perdizes**: Trajetos educativos. São Paulo: EDUC, 2020.
- NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: etapas, papéis e atores. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL - CHILE. **Honrar o Ministério**: a dimensão educativa nas meditações de La Salle. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2013.
- PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL - CHILE. **Proposta educativa Lassalista**. [S. l.: s. n.], 2014.
- QUADROS, C.; STEPHANOU, M. Reforma educacional e produção de modos de ser e pensar: A experiência do Rio Grande do Sul nos anos 30 a 50 do século 20. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 18, n. 18, p. 97-110, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/201>>. Acesso em: 04 maio 2022.
- RANGEL, M. A didática em La Salle. *In*: RANGEL, M.; WESCHENFELDER fsc, I. L. (Orgs.). **A Didática a partir da Pedagogia de La Salle**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- UNIVERSIDADE LA SALLE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI 2020-2025. Canoas, RS: Universidade La Salle, 2020
- ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Revista Estudos da Psicologia**, Natal, n. 7, p. 79-88, set. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epsic/a/GdRk6zHHNz4yL6NBsH6P4yH/?lang=pt>>. Acesso em: 28 fev. 2022.
- ZEITLER, T. E. La pedagogía de la modernidad. Una aproximación a las formas y contenidos de la enseñanza en Comenio, los Jesuitas, los hermanos La Salle y la Reforma protestante. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 52, n. 7, p. 1-10, jun. 2010.

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E PANDEMIA: A (RE) EXISTÊNCIA DA ARTE, CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO UNILASALLE-RJ

Angelina Accetta Rojas

Marcelo Maia Vinagre Mocarzel

André Cesari Lima

Introdução

A pandemia do COVID-19⁷⁴ trouxe profundas mudanças para as relações sociais no mundo nos mais diferentes aspectos: isolamento social, restrição de aglomerações, uso de máscaras, vacinação em massa e novas formas de trabalhar, se comunicar e se deslocar. O setor educacional foi um dos mais impactados, uma vez que instituições de educação básica e superior sempre se ancoraram na ideia da convivência próxima e presencial das comunidades educativas. Com o avanço da pandemia, escolas e universidades tiveram aulas presenciais suspensas e grande parte destas migrou para o modo remoto, com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC).

No Brasil, o Artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) afirma que as universidades se basearão no princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, a extensão é um compromisso das instituições de ensino superior (IES) que buscam a autonomia universitária. E durante a fase mais aguda da pandemia, por mais que o ensino tenha migrado para o modo remoto, lacunas foram deixadas, sobretudo no que tange à pesquisa e à extensão.

A Arte e a Cultura são eixos estruturantes da extensão universitária, uma vez que a função desta é aproximar a IES da sociedade. Segundo Fossatti, Hengemule e Casagrande (2011, p. 79),

A dimensão estética, como a dimensão ética, constitui o humano e, como tal, precisa ser considerada nos processos educacionais. Sua relevância está em consonância à importância da sensibilidade, do gosto e da diferença como elementos centrais para a vida das pessoas e das comunidades humanas.

Articular educação, cultura e arte significa compreender o ato de educar como inseparável do ato estético e ético de comunhão com o outro, para afirmá-lo como promoção do devir plural humano. Ocorre que, sem a perspectiva de retorno à antiga normalidade, alternativas foram criadas para que a Galeria continuasse com a sua função social e educativa no bojo da extensão universitária, bem como possibilitasse que a comunidade acadêmica do Unilasalle-RJ pudesse ter acesso à arte e cultura em suas casas.

Nessa perspectiva, este artigo apresenta a solução criada com a inauguração da Galeria La Salle Virtual⁷⁵, enquanto espaço complementar da Galeria física e que se tornou protagonista em tempos de

74 A sigla em inglês designa *Coronavirus Disease 2019*, doença causada pelo novo Coronavírus e descoberta em 2019, tendo seu primeiro registro na província de Wuhan, na China.

75 A Galeria de Arte La Salle, Unilasalle-RJ, interrompeu as suas atividades presenciais em março de 2020. No intuito de continuar a difundir Arte e Cultura foi inaugurada em 22 de abril de 2020 a Galeria La Salle Virtual, com a exposição e concurso fotográfico “MERCOSUL, Uruguai: um outro olhar” com obras de alunos do curso de Relações Internacionais que participaram do Intercâmbio Cultural ao Uruguai em novembro de 2019. Link de acesso da Exposição: <<http://galeria2.unilasalle.org/?p=7129>>.

isolamento. A partir da abordagem crítica das tecnologias, proposta por autores como Selwyn (2017) e Carvalho (2017), buscou-se analisar o papel da Galeria La Salle Virtual como elemento de re (existência) da extensão universitária no Unilasalle-RJ, nos anos de 2020 e 2021.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, buscou-se, a partir da coleta de depoimentos dos visitantes da Galeria Virtual, compreender como as exposições impactaram a comunidade acadêmica do Unilasalle-RJ durante a pandemia. De março de 2020 a novembro de 2021 registrou-se o acesso de 14.354 visitantes que enviaram as suas impressões ao e-mail do Núcleo de Arte e Cultura⁷⁶.

A Galeria de Arte La Salle como pilar da extensão universitária

Quando abordamos a gestão de espaços culturais em ambientes educacionais, precisamos ter como pano de fundo essa interface entre esses dois campos que são intimamente ligados e que se retroalimentam. A educação faz parte da cultura, da mesma forma que a cultura faz parte da educação. Laraia (2001, p. 50), ao consolidar as contribuições de Alfred Kroeber ao debate antropológico, destaca que “a cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores”.

Em relação ao tema cultura, este tem adquirido um espaço importante nos debates da sociedade contemporânea, por ser um conceito com múltiplos sentidos e disputas. No meio acadêmico, deixou de ser apenas assunto das ciências sociais, ganhando atenção também em outras áreas de conhecimento. A cultura, construída a partir das ações e inter-relações sociais no ambiente universitário tem o intuito de promover a interação e a construção de histórias de vida, onde os hábitos e costumes, manifestações, expressões e sentimentos estão inseridos, identificando cada indivíduo, determinando o seu modo de viver, de ser e de se expressar.

Pensar cultura é pensar em um conceito com múltiplos sentidos e disputas, onde temos como característica, o interesse multidisciplinar de diversas áreas de estudo. Williams (2000), entende que a cultura é um processo significativo pelo qual uma ordem social é experimentada, reproduzida, comunicada e explorada. Além disso, para o autor, o termo contém em si mesmo uma tensão entre produzir e ser produzido. Para Hall (1997), a cultura assume uma função de centralidade, pois, apesar de nem tudo se reduzir a cultura, tudo é atravessado por ela, já que cultura é produção de sentido e o *fio condutor* das relações: “centralidade da cultura’ indica aqui a forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p. 22).

Dessa forma, a cultura, entendida como *processo*, deve promover uma relação transformadora entre o centro universitário e a sociedade, fomentando o diálogo de saberes, a democratização do conhecimento acadêmico, a interdisciplinaridade e a participação da comunidade na construção da universidade, bem como, a participação da universidade no desenvolvimento regional. A Cultura é parte integrante de todo o processo educacional e da vida acadêmica, visando integrar a Extensão Universitária ao Ensino e à Pesquisa de forma indissociável.

Como já citado, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) tratam a extensão como parte integrante do tríplice sustentáculo da educação superior, que inclui também o ensino e a pesquisa. O termo “extensão”, segundo Freire (1968), sempre foi carregado de um sentido mecanicista, como se o saber de alguns fosse estendido aos que não

76 <cultura.uni@lasalle.org.br>

sabem, em um processo unilateral de colonização cognoscente. Por isso, o autor traz o debate de que o termo adequado seria comunicação, ou seja, em um plano onde universidade e sociedade, alunos e professores, seriam sujeitos/instâncias cognoscentes, ativos.

A extensão universitária, vista sob essa perspectiva, precisa ser uma ponte entre diferentes saberes que dialogam, interagem, aprendem e ensinam mutuamente. A Galeria La Salle, como espaço de “passagem”⁷⁷, mas também de encontros e aproximações, é uma dessas pontes, entre o que a universidade produz e deseja comunicar à sociedade e o que a sociedade produz e deseja comunicar à comunidade.

Tecnologia e educação: qual o lugar da extensão nesta relação?

A tecnologia é um tema bastante corriqueiro no mundo contemporâneo, que se espalha para todos os setores e campos do saber. Comumente, o conceito de tecnologia é associado a artefatos tecnológicos digitais, sendo símbolos do desenvolvimento e da inovação na sociedade. Em uma visão crítica das tecnologias, ancorada nas ideias de Selwyn (2017), entendemos tecnologias não apenas como artefatos, mas como processos, meios, representações e discursos construídos pela sociedade e na sociedade para se alcançar determinados fins.

Nesse sentido, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) são elementos que compõem esse rol de significações da tecnologia. Enquanto artefatos, podem ser representados pelos computadores, *smartphones*, *tablets* ou outros *gadgets* que venham a surgir; enquanto processos, são condicionantes do *modus operandi* de nos relacionarmos com o mundo, seja pelas videochamadas, aplicativos de comunicação etc.; enquanto discursos, são representações simbólicas da inovação, da modernidade, comumente usadas para enfatizar determinada perspectiva futurista e descartar tudo aquilo que não se encaixa neste novo padrão.

Isso não quer dizer que as TDIC devam ser combatidas, pelo contrário. A visão crítica possibilita que sua utilização não se dê de forma alienada, sem uma falsa promessa de redenção de todos os problemas. O uso que se faz é carregado de sentidos e as TDIC podem ser extremamente úteis para ampliar a conscientização de estudantes de um curso, de espectadores de um programa, de leitores de um jornal ou de participantes de um processo decisório. Porém, um uso alienado ou romantizado pode ter o sentido oposto.

No campo educacional, as TDIC ganham cada vez mais força. No ensino, há um intenso crescimento da oferta de cursos na modalidade a distância, bem como o uso de softwares que auxiliam nos processos didáticos e de gestão. Na pesquisa, as tecnologias são imprescindíveis, tanto do ponto de vista metodológico, como da própria disseminação do conhecimento, a partir de repositórios virtuais para divulgação das pesquisas e seus produtos.

Na extensão, o terceiro eixo da educação superior, a atuação das TDIC sempre foi mais tímida, de maneira geral. A experiência presencial sempre teve papel preponderante nas mais diversas ações, fossem elas artístico-culturais, sociais ou formativas. Peças de teatro, exposições, palestras, ações de voluntariado, cursos e eventos sempre contaram com a interação da sociedade com a universidade, quase sempre de forma presencial, mesmo havendo dispositivos capazes de realizar transmissões, por exemplo.

Com a pandemia, isso se modificou e, por mais que a experiência sensível presencial ainda seja extremamente valiosa, novas possibilidades se abriram com a maior aceitação da extensão por meios virtuais.

77 A Galeria de Arte La Salle está situada no térreo do Unilasalle-RJ. Trata-se do caminho percorrido pela comunidade acadêmica para os diferentes espaços da instituição, ou seja, a “passagem” pela Galeria traz um novo olhar, antes indiferente, visto que o trajeto é preenchido com imagens/obras no meio do caminho.

No Unilasalle-RJ, a Galeria de Arte La Salle foi fechada, assim como todo o prédio da IES. Buscou-se, então, uma alternativa para que fosse possível continuar a levar arte e cultura para os lares dos estudantes, docentes, funcionários e do público externo de forma interativa. Assim surgiu a Galeria de Arte La Salle Virtual.

Um novo papel para os espaços culturais: o caso da Galeria de Arte La Salle Virtual

Os espaços culturais ao reconfigurarem as suas funções, optam por reafirmar a sua ação e compromisso social de forma regenerativa, restauradora, enquanto curadores dos territórios geográficos, temáticos afetivos e tipológicos aos quais estão integrados. A pandemia, ainda desafiadora, provoca o desenvolvimento de novas competências e saberes, que, integrados à atuação presencial e relacional trazem maior amplitude e capacidade de mobilização aos quais não poderiam alcançar somente com as experiências presenciais de pesquisa e exposições. Para Porto (2010, p. 14):

Espaço cultural é um lugar de constituição de experiências, de alargamento do tempo-espaço do sujeito a partir do contato com situações, com obras, com atividades que afetam os seus sentidos, promovendo desejos, fantasias, sonhos, apreensão de conhecimentos ou, simplesmente, emoção.

É um novo convite aos espaços culturais a se reinventarem, ou seja, talvez sejam necessárias outras linguagens artísticas sem que se perca a criatividade e inventividade. A urgente necessidade de adesão ao mundo digital invadiu os setores e instituições mais resistentes à implantação de ferramentas e formas de diálogo e aproximações por meio da tecnologia, um caminho sem volta.

Dessa forma, diante da suspensão das atividades presenciais, a Galeria de Arte La Salle precisou rever os seus objetivos, enquanto espaço de extensão universitária. No intuito de continuar cumprindo o seu papel junto à comunidade, a saída foi a *reformulação* do site da Galeria de Arte La Salle⁷⁸, tornando-a *interativa*⁷⁹, para que os membros da comunidade e público externo pudessem ter acesso às exposições, visto que o Acervo de Arte, os registros dos eventos desde 2007, o Acervo Filatélico e Numismático⁸⁰, bem como o Memorial da instituição, já integravam o espaço virtual do Núcleo de Arte e Cultura/Galeria de Arte La Salle.

A Galeria de Arte La Salle, criada em 2007, tem como objetivo principal o de proporcionar subsídios para ações vinculadas ao ensino, pesquisa e extensão, promovendo e apoiando ações de caráter multidisciplinar de arte, lazer, cultura, cidadania e ética buscando como eixos norteadores o desenvolvimento de atividades com foco em Direitos Humanos, Responsabilidade Social, Empreendedorismo, Inclusão, Sustentabilidade, Interculturalidade/Internacionalidade, Diversidade Cultural e Meio Ambiente. Os elementos do ambiente físico da Galeria de Arte La Salle, incorporada ao Núcleo de Arte e Cultura do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro, constituem objetos de aprendizagem e pesquisa que se descortinam mais ampla e profundamente à luz da visão artística e das inspirações imagéticas.

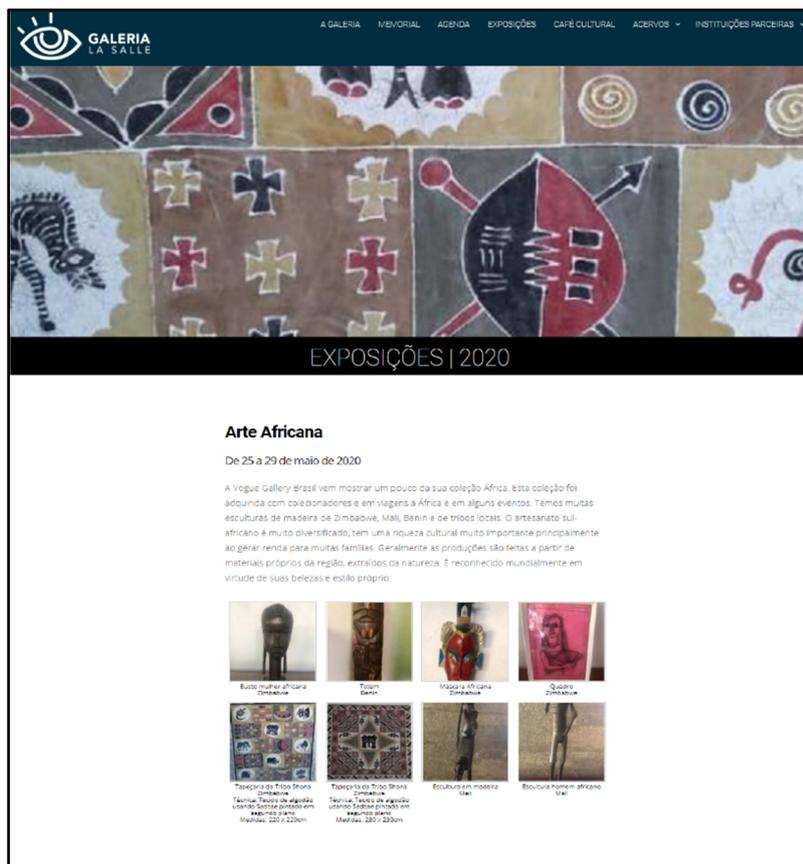
Assim, nos anos de 2020 e 2021, arte, educação e tecnologia se unem como (re) existência cultural, na realização de parcerias com instituições culturais, educacionais e diplomáticas, como por exemplo o Museu Nacional, o Consulado Geral do México no Rio de Janeiro, a *Vogue Gallery* Brasil e o Museu do Índio, como possibilidade de desvelar novas formas de interconectar saberes e linguagens.

78 Site da Galeria de Arte La Salle: <<http://galeria2.unilasalle.org/>>

79 A interatividade proporcionada pela Galeria de Arte La Salle Virtual, ocorre no formato de um tour virtual 360°, enquanto recurso interativo que permite aos visitantes do site visualizarem fotos em 360 graus e navegarem pelos espaços do local.

80 O Acervo Filatélico e Numismático do Unilasalle-RJ, iniciado pela coleção do Ir. Ângelo Taffarel, conta hoje com selos, moedas e cédulas desde 1818 até 2005, de diferentes países. O Acervo é apresentado periodicamente, bem como através do site da Galeria de Arte La Salle. <<http://galeria2.unilasalle.org/acervo-filatelico-3/>>.

Figura 1: Exposição virtual “Arte Africana”



Fonte: <<http://galeria2.unilasalle.org/arte-africana/>>

Em parceria com os cursos de História, Pedagogia, Arquitetura e Urbanismo e Relações Internacionais, em maio de 2020, a realização da II Semana de Africanidades aconteceu no formato virtual. O evento obteve um alcance de mais de 120 mil pessoas através da divulgação por meio das redes sociais e, durante a sua realização, registrou-se a participação de aproximadamente 150 pessoas em cada atividade realizada. A Galeria La Salle Virtual participou do evento com a montagem das exposições **Arte Africana**⁸¹, em parceria com a *Vogue Gallery* Brasil, e *La Salle Moçambique: Educação, Missão e Vida*⁸², em conjunto com a Missão Lassalista- Moçambique, com a participação do Irmão Sebastião Lopes Pereira.

As exposições tiveram um acesso de aproximadamente 700 visitas. Para a aluna LM⁸³, do curso de Pedagogia:

Muito mais que fotos, esta exposição consegue nos levar a um despertar de sentimentos únicos. Ver nos rostinhos estampados, na alegria com as brincadeiras, no sentir das crianças é algo que mexe comigo, ainda mais em um país com tamanha vulnerabilidade social, a margem da fome, da miséria, ver esta alegria dos pequenos ao estudar, ao brincar, que é algo tão importante na vida das crianças é lindo mesmo. Linda missão da Unilasalle, um projeto maravilhoso (LM, comunicação pessoal, 30/06/2020).

Podemos compreender que o reconhecimento da dimensão da arte no cotidiano da universidade, na formação do futuro profissional, pode significar a reflexão sobre o problema do estético como algo intrínseco ao ato de educar. Freire (1978) afirma ser essencial ao processo educativo o seu caráter formador, que vai

81 A Exposição pode ser acessada através do link: <<http://galeria2.unilasalle.org/arte-africana/>>

82 A Exposição pode ser acessada através do link: <<http://galeria2.unilasalle.org/la-salle-mocambique-educacao-missao-e-vida/>>

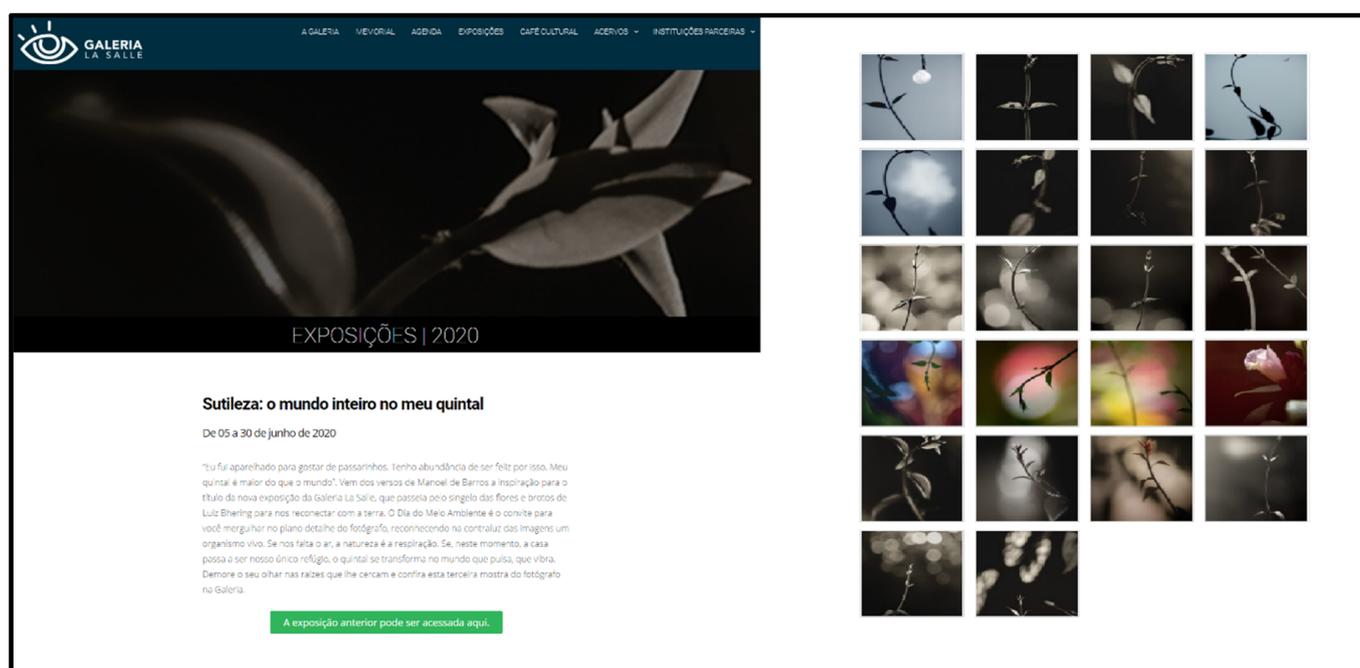
83 Foram utilizadas as iniciais dos nomes dos alunos para preservar suas identidades no artigo.

além de oferecer um treinamento puramente técnico e se volta para a democratização da cultura, a tomada de consciência do ser humano como agente autônomo, crítico e político.

Sobre a potência da arte em sua essência, a Galeria La Salle Virtual apresentou a exposição *Sutileza: o mundo inteiro no meu quintal*⁸⁴, do fotógrafo Luiz Bhering. Por meio das imagens-istantes, as apreensões estético-visuais surgiram a partir da reflexão do real significado da valorização da vida que nasce por meio dos brotos, fase inicial da germinação.

Para Luiz Bhering, a “exposição diz muito de como sinto tudo isso que nos aflige nestes loucos tempos. A necessidade de simplificar a vida sem ser simplório. Valorizar o que realmente tem valor e deixar de lado o que sobra, o que é vazio e puro consumo”.

Figura 2: Exposição virtual “Sutileza: o mundo inteiro no meu quintal”



Fonte: <<http://galeria2.unilasalle.org/sutileza-o-mundo-inteiro-no-meu-quintal/>>.

Na percepção da aluna RA, do terceiro ano do Ensino Médio/Normal do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC):

Imagens incríveis que passam uma linda mensagem, me encontro *admirada* pela forma a qual o artista conseguiu passar a sua mensagem, envolvendo o meio ambiente de forma tão sutil e agradável. Cada imagem tem uma representatividade maravilhosa que nos *transporta* para o local. (RA, comunicação pessoal, 26/06/2020)

Já o olhar da aluna RL, do curso de Pedagogia,

A exposição *sutileza* me chamou a atenção pois aborda a semana do meio ambiente e traz um *olhar diferente* do que realmente queremos para um *planeta melhor*, com a pandemia a exposição mostra o interior do quintal de casa e nos mostra o que podemos fazer já que a casa tem sido nosso *refúgio* (RL, comunicação pessoal, 24/06/2020).

Completar e revelar sentidos ao fruir a obra de arte. Uma das finalidades da arte é contribuir para o apuro da sensibilidade. Na Educação, essa finalidade é uma dimensão de reconhecida importância

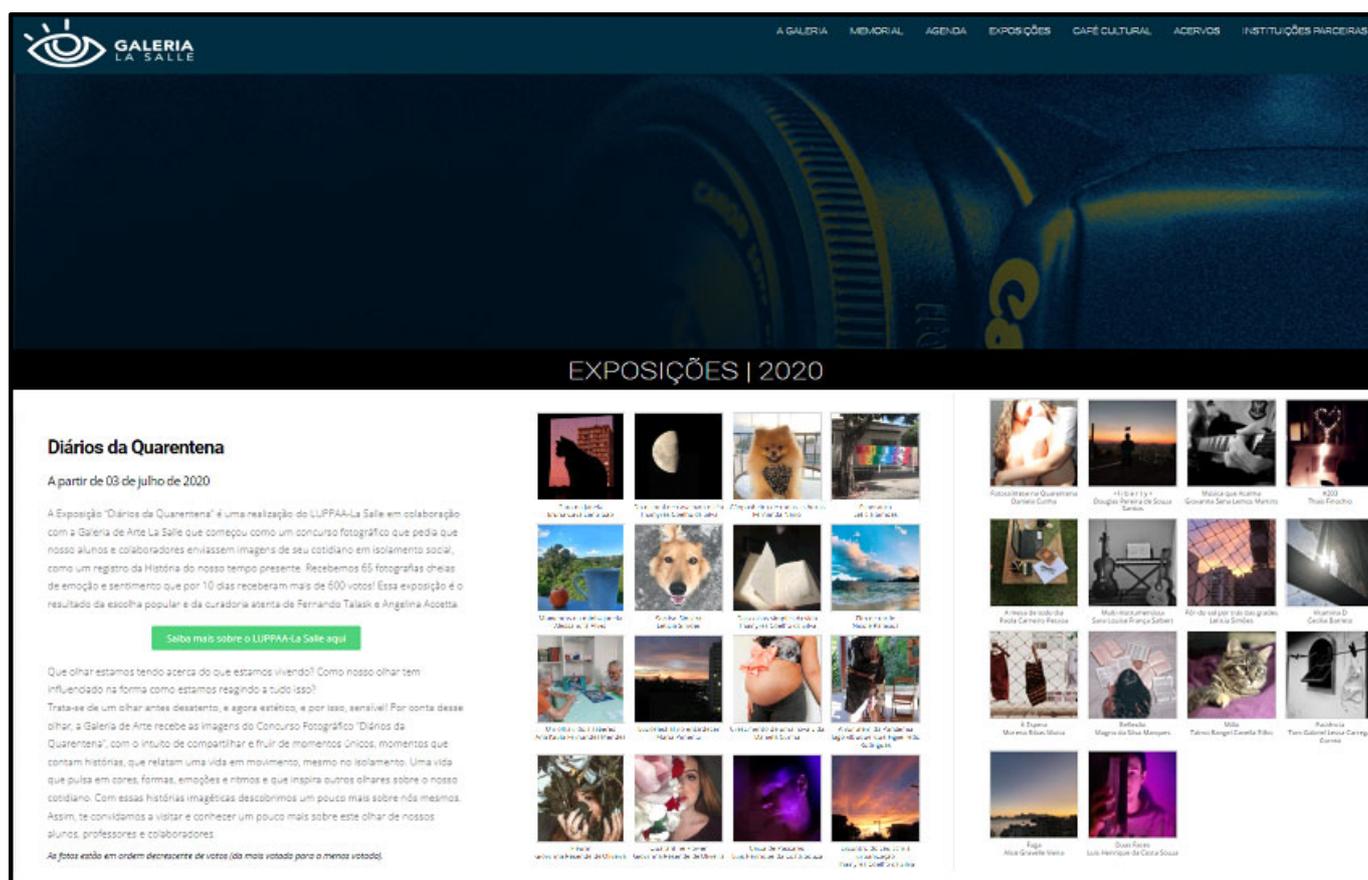
84 A Exposição foi realizada a partir do dia 05 de junho de 2020, por ocasião do Dia do Meio Ambiente e pode ser acessada através do link: <<http://galeria2.unilasalle.org/sutileza-o-mundo-inteiro-no-meu-quintal/>>.

na formação, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas quando se vislumbra novas possibilidades, novas escutas, novos olhares.

Para o semioticista Umberto Eco (1988), a obra é aberta porque se inicia no criador e o espectador completa seu sentido. Segundo Duarte Junior (1988, p. 94), a obra de arte pode indicar um rumo para os sentimentos, porém o modo como se vive cada sentimento é dado pelo observador da obra.

Com a participação do Laboratório Universitário de Pesquisa sobre Práticas Ativas de Aprendizado (LUPPAA-La Salle), do curso de Relações Internacionais, alunos buscaram registrar as suas impressões imagéticas quanto à história presente. Surgiu assim, a exposição *Diários da Quarentena*⁸⁵. A partir do concurso virtual de fotografia a Galeria La Salle Virtual abrangeu a comunidade interna e externa na seleção das imagens ao compor a exposição.

Figura 3: Exposição virtual “Diários da Quarentena”



Fonte: <<http://galeria2.unilasalle.org/diarios-da-quarentena/>>.

Para a aluna TC, do 2º ano do Ensino Médio do Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC):

A exposição mostra uma parte do cotidiano de cada pessoa nesse momento que estamos vivenciando, a foto que mais me chamou atenção foi a “sorriso sincero Letícia Simões” pois nesse momento tão difícil de pandemia tenho passado maior parte do tempo com o meu cachorro. O sorriso sincero dele tem me ajudado e dado forças em momentos difíceis que venho passando por conta da pandemia (TC, comunicação pessoal, 03/07/2020).

Para LS, também aluna do IEPIC, a exposição marcou da seguinte forma:

As imagens já falam por si só. [...] os lugares, as formas que tiraram as fotos, podem nos mostrar

85 A Exposição foi realizada a partir do dia 03 de julho de 2020 e pode ser acessada através do link: <<http://galeria2.unilasalle.org/diarios-da-quarentena/>>.

que, apesar de estar dentro de casa, podemos tirar fotos [...] com o que temos em casa, com o que gostamos de fazer, de tocar, de ver também. Nessa quarentena está bastante difícil para todos. Mas, como uma imagem que tiraram: VAI FICAR TUDO BEM. E isso tudo vai passar e vamos voltar a nossa vida normal (LS, comunicação pessoal, 14/07/2020).

Percebemos uma comunhão de sentimentos nos relatos acima, o que nos faz refletir sobre a prática da dimensão educativa enquanto experiência poética da arte, ou seja, compreender a educação para a criação, para o diálogo e para a alegria de pensar, partilhar e conhecer. O sentido da percepção da arte como atividade simbólica e como parte da fundação do mundo humano, seria uma experiência intensa de nos sentirmos vivos, principalmente em tempos de tantas incertezas.

Entendemos que as narrativas desvelam o ato criador de olhar, perceber e ressoar em diferentes apreensões e saberes. Recorremos à Fisher (2000) quando nos revela que a arte pode ser um meio capaz de levar o homem de um estado de fragmentação a um estado de integridade e totalidade capacitando-o a compreender a realidade, bem como a transformá-la de forma humanista. Ainda segundo esse autor, “a arte é uma realidade social” (FISHER, 2000, p. 13).

Outra exposição virtual, da Galeria de Arte La Salle, integrou o calendário acadêmico durante o *I Encontro Internacional dos Povos Originários das Américas*⁸⁶. Os cursos de História, Pedagogia, Relações Internacionais e o Núcleo de Arte e Cultura desenvolveram ao longo da semana uma série de palestras, debates e exposições. Com o objetivo de romper com os estereótipos, as apresentações envolveram a concepção de História e cultura congeladas no tempo e no espaço, como também a compreensão da necessidade da formação de indivíduos com capacidade de refletir e agir numa nova realidade, na qual a História dos Povos Originários das Américas e, especificamente, dos povos indígenas do Brasil, precisa ser conhecida e reconhecida.

A programação cultural virtual da Galeria de Arte La Salle trouxe as mostras *Arte Indígena*⁸⁷, do artista Arruda Camara, realizado em parceria com a *Vogue Gallery Brasil*; *Imaginário Infantil dos Povos Originários*⁸⁸, que reuniu gravuras das crianças do *Centro Intercultural Nenemi*, do México; *Carne Vermelha*⁸⁹, do artista niteroiense Rodrigo Pedrosa; a exposição filatélica *Etnias Indígenas*⁹⁰, que compõe o Acervo Filatélico do Núcleo de Arte e Cultura;

Para a aluna CS, a exposição *Carne Vermelha* a tocou da seguinte forma:

Fiquei impressionada não só com a riqueza das pinturas, mas com a expressão facial carregada por eles, como se o peso do selo, enquanto carimbo da vigilância sanitária, que foi posto neles estivesse pesando em suas vidas (CS, comunicação pessoal, 21/10/2020).

A aluna CL destaca em sua observação que:

A exposição me fez pensar de forma diferente. Não conhecia, não tinha ideia sobre a cultura indígena e conhecer as obras me fez perceber o quanto somos um povo atrasado em relação as nossas raízes. Senti-me envergonhada, porém feliz pela oportunidade em saber mais e em mudar o estereótipo que eu tinha em relação ao tema.

Nos processos de conscientização do indivíduo, a cultura influencia, também, a visão de vida de cada um, nas orientações de seus interesses e suas íntimas aspirações, suas necessidades de afirmação, propondo possíveis

86 O Encontro foi realizado no período de 20 a 23 de outubro de 2020.

87 A Exposição pode ser acessada através do link: <<http://galeria2.unilasalle.org/arte-indigena/>>.

88 A Exposição pode ser acessada através do link: <<http://galeria2.unilasalle.org/imaginario-infantil-dos-povos-originaarios/>>.

89 A Exposição pode ser acessada através do link: <<http://galeria2.unilasalle.org/carne-vermelha/>>.

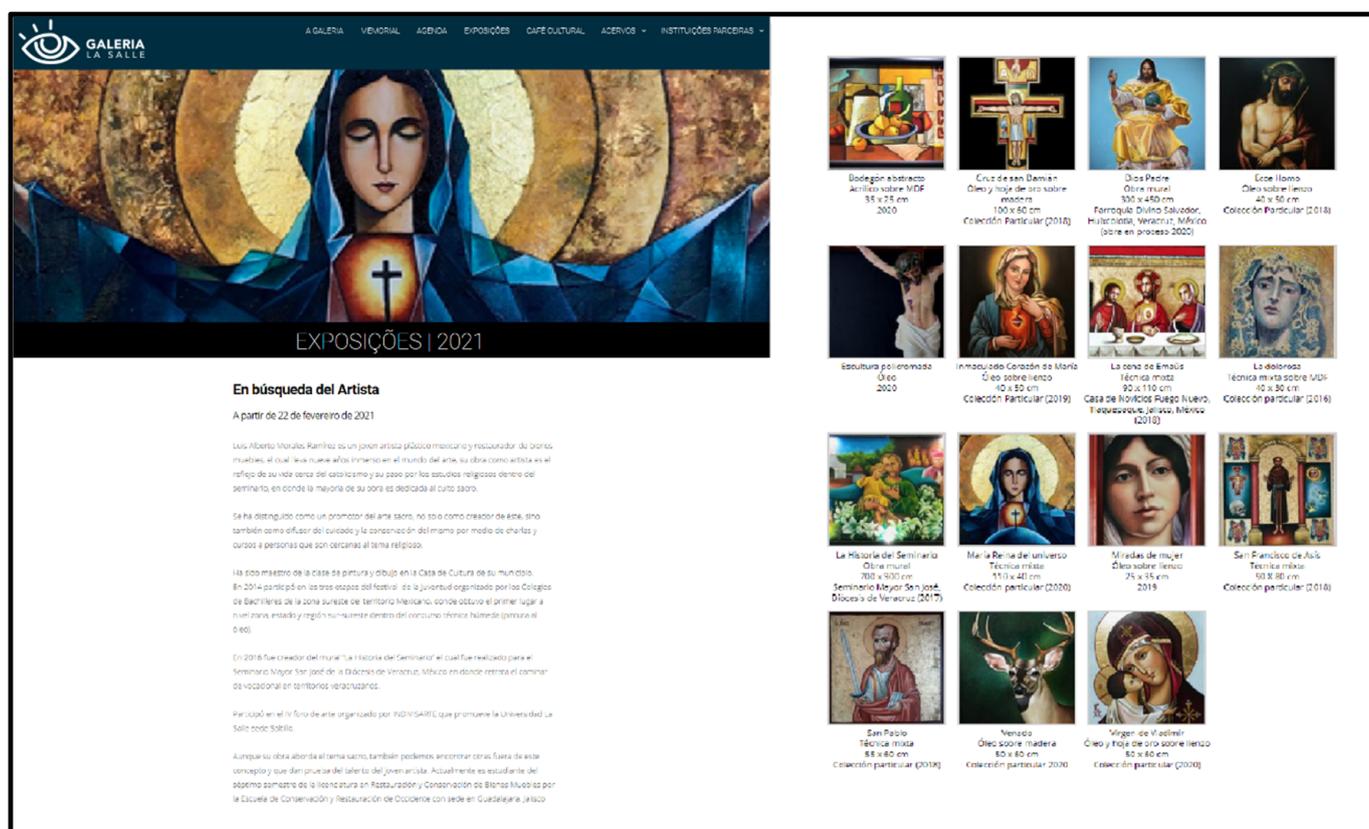
90 A Exposição pode ser acessada através do link: <<http://galeria2.unilasalle.org/indio/>>.

formas de participação social. A cultura orienta o **ser sensível** ao mesmo tempo em que orienta o *ser consciente*. Assim, a sensibilidade do indivíduo é aculturada, e, por sua vez, orienta o fazer e o imaginar individual.

Laraia (2001) compreende o processo de aculturação como sinônimo de socialização, no sentido exposto por Durkheim (2002), como um processo de formação da identidade coletiva, a partir da construção da sua identidade individual e da personalidade (persona). Segundo o autor, o indivíduo socializado passa também a contribuir para a socialização dos demais.

Como primeira exposição da Galeria de Arte La Salle Virtual no ano de 2021, apresentamos a exposição *En búsqueda del Artista*⁹¹, do artista mexicano Luís Alberto Ramírez. Através de um intercâmbio com a *Universidad La Salle Saltillo* do México, pelo Foro Cultural *IndivisArte*, o artista apresentou as suas obras na Galeria de Arte La Salle Virtual.

Figura 4: Exposição virtual “En búsqueda del Artista”



Fonte: <<http://galeria2.unilasalle.org/en-busqueda-del-artista/>>

A percepção do aluno GH, do IEPIC sobre a exposição foi:

Achei muito interessante a história que foi apresentada do autor, por mais que eu tenha achado todas as suas obras incríveis uma ficou em destaque sobre minha percepção: Maria Rainha do universo Técnica mista, achei essa imagem poderosamente profunda e nostálgica pra mim, agradeço muito a oportunidade de ver essa incrível obra (GH, (comunicação pessoal, 23/03/2021).

Para a aluna JC, do curso de Sistemas de Informação, a exposição trouxe a seguinte reflexão:

Ao se conformar às leis estéticas da forma e do conteúdo da arte na mente das pessoas, os pensamentos religiosos podem ser acionados. É a religião que se realiza através da forma de arte

91 A Exposição foi realizada a partir do dia 22 de fevereiro de 2021 e pode ser acessada através do link: <<http://galeria2.unilasalle.org/en-busqueda-del-artista/>>

como a expressão interior do ser humano, e religião e arte são inseparáveis (JC, comunicação pessoal, 17/03/2021).

Percebemos que ao examinar minuciosamente, o sujeito focaliza a atenção, concentra o pensamento e os sentidos com a ímpeto de ver, de apreender, de perceber o mundo, e nele, o outro, para além de si próprio, são percepções sensíveis do ser humano. O olhar sensível educa a atenção e a observação, acrescentando perspectivas de entendimento do contexto social com mais critério e profundidade. Trata-se, portanto, de um estímulo permanente a que se acredite que é viável construir um mundo possível, melhor, com novas oportunidades humanas e transcendentais de vida e convivência.

Assim, a partir da autorização do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação para o regresso das aulas presenciais, com o retorno presencial à Galeria de Arte La Salle, em fevereiro de 2022, organizou-se a Exposição *Utopia dos Afetos*, do artista Bê Sancho, em consonância à Reflexão Lassalista n. 7: *A Utopia: um sonho possível*⁹². No intuito de acolher a comunidade acadêmica no início do semestre letivo, foi pensado, a partir do tema ao qual referencia o poeta Eduardo Galeano, no “ato de caminhar”⁹³ pela Galeria de Arte La Salle, enquanto (re) descoberta da essência da arte e da vida: a emergência da (re) construção do homem. O artista nos revelou que a intenção humana é construída sobre o fundamento dos sonhos para desvelarmos um horizonte mais fraterno na perspectiva de darmos maior sentido à nossa existência. Sua obra, atualmente no formato virtual, nos permite verificar os temas que emergem na relação entre olhares e sentidos, que se afetam mutuamente, para refletirmos sobre os sonhos possíveis enquanto visão de futuro que queremos transmitir à comunidade acadêmica.

Figuras 5 e 6: Exposição “*Utopia dos Afetos*” na Galeria de Arte La Salle e Cartaz da Exposição



Fonte: Núcleo de Arte e Cultura

92 INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Reflexão lassalista 7 - A Utopia: um sonho possível!** [s.l.]. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1jJ7vIUdOrTfl7tc3lna_qRDPASP0DF05/edit>.

93 O “ato de caminhar” pela Galeria La Salle apreende o caminho percorrido pela comunidade acadêmica. Conforme Eduardo Galeano: *A utopia está no horizonte. Me aproximo dois passos, e ele se afasta dois passos. Caminho dez passos, e o horizonte se desloca dez passos mais adiante. Por mais que eu caminhe, nunca o alcançarei. Então, para que serve a utopia? Para isso: serve para caminhar.* (GALEANO apud INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS, 2022)

Após o término da exposição e diante da participação da comunidade acadêmica nas exposições virtuais, ressalta-se a importância da continuidade de conteúdos artísticos-culturais na Galeria de Arte La Salle Virtual, como ressonância da Galeria física, enquanto extensão do conhecimento. Trata-se do registro tanto para fomentar a cultura no espaço acadêmico quanto para estimular a criação, a produção, a circulação, a promoção, a difusão, o acesso, o consumo, a documentação e a memória/história do Unilasalle-RJ.

Considerações finais

As Culturas! Essas que circulam por ruas, pela internet, comunidades e veias! Elas que encantam permanentemente o mundo e nos mostram que sempre há um caminho possível pelas mãos da solidariedade.

Se a crise global de saúde pública por conta da pandemia por Covid-19 repercutiu de forma aguda sobre as sociedades, também foi possível, a partir deste contexto, reconstruirmos novos laços de convivência para além de fronteiras.

Buscamos diálogos com outros olhares, no formato de exposições interativas e seminários e percebemos que a Galeria de Arte La Salle do Unilasalle-RJ continua como um espaço-tempo precioso de elaboração de narrativas que conduzem na afirmação da identidade cultural e institucional. Trata-se da criação de estratégias ancoradas na extensão do conhecimento através da circulação das ideias por meio dos recursos interativos no espaço virtual.

A extensão universitária, vista sob esta perspectiva, precisa ser uma ponte entre diferentes saberes, que dialogam, interagem, aprendem e ensinam mutuamente, numa relação transformadora.

Como Boaventura de Sousa Santos (2005) aponta, precisamos pensar a universidade como uma multiversidade, uma pluriversidade, um espaço no qual a pluralidade, a diversidade e o pensamento crítico estejam a serviço de um projeto emancipatório de sociedade. E a extensão, sobretudo por meio da arte e da cultura, virtual ou presencialmente, é um caminho oportuno para alcançar esses objetivos.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CARVALHO, J. S. Condições para uma educação cidadã a distância: uma proposta emancipatória. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, p. 20-30, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/848/84851132004.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2022.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

ECO, U. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FISHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

FOSSATTI, P.; HENGEMULE, E.; CASAGRANDE, C. (org.). **Ensinar a bem viver**. Canoas: Editora Unilasalle, 2011.

FREIRE, P. **¿Extensión o comunicación?** La concientización en el medio rural. Siglo XXI Editores, Argentina. 1968.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *In: Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez., 1997.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

INSTITUTO DOS IRMÃOS DAS ESCOLAS CRISTÃS. **Reflexão lassalista 7 - A Utopia: um sonho possível!** [S. l.]. 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1jJ7vIUDorTfl7tc3lna_qRDPASP0DF05/view>.

PORTO, M. O espaço que antecede os espaços culturais. *In: SEMINÁRIO DE GESTÃO CULTURAL*, 2., Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: Duo Informação e Cultura, 2010.

ROJAS, A.; *Et al.* Educación estética y acción cultural en la formación de profesores: la construcción sensible del conocimiento mediante el arte. *In: MEZA, C. fsc.; Et al. La formación docente lasallista: conocimiento, prácticas y disposiciones en diferentes contextos culturales*. Bogotá: Ediciones Unisalle, 2021.

ROJAS, A. **Galeria de Arte e Cultura La Salle**: caminho de arte, conhecimento e sensibilidade. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SELWYN, N. Educação e tecnologia: questões críticas. *In: FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. Educação e tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

WILLIAMS, R. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Sobre autores

Adriana Schneider - Graduada em Letras. Assessora Educacional da Rede La Salle.

Contato: <adriana.schneider@lasalle.org.br>.

André Cesari Lima - Mestre em Cultura e Territorialidade. Produtor Cultural do Núcleo de Arte e Cultura e da Galeria de Arte La Salle / Unilasalle-RJ. Contato: <andre.lima@lasalle.org.br>

Angelina Accetta Rojas - Doutora em Educação. Professora Adjunta do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro (Unilasalle-RJ). Coordenadora do Núcleo de Arte e Cultura e Curadora da Galeria de Arte La Salle/ Unilasalle-RJ. Contato: <angelina.rojas@lasalle.org.br>

Aureo Kerbes - Mestre em Educação. Diretor no Colégio La Salle Canoas. Contato: <aureo.kerbes@lasalle.org.br>.

Betina Kappel Pereira - Doutora em Educação. Professora de Química do Colégio La Salle Canoas. Contato: <betinakappel1602@gmail.com>.

Cledes Antonio Casagrande - Doutor em Educação. Professor na Graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Contato: <cledes.casagrande@unilasalle.edu.br>.

Clóvis Trezzi - Doutor em Educação. Professor na Graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Contato: <clovis.trezzi@unilasalle.edu.br>.

Cristiele Magalhães Ribeiro - Doutora em Comunicação Social. Professora da área de Gestão e Negócios da Universidade La Salle. Contato: <cristiele.ribeiro@unilasalle.edu.br>.

Cristine Gabriela de Campos Flores - Doutora em Educação. Analista de Pesquisa Científica na Universidade La Salle. Contato: <cristinegabriela@gmail.com>.

Dirleia Fanfa Sarmiento - Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Contato: <dirleia.sarmiento@unilasalle.edu.br>.

Douglas Vaz - Doutorando em Educação pela Universidade La Salle. Professor da área de Educação e Cultura da Universidade La Salle. Contato: <douglas.vaz@unilasalle.edu.br>.

Euclides Fábio Casagrande - Mestre em Educação. Coordenador do Escritório da Rede La Salle no Distrito Federal. Contato: <euclides.casagrande@lasalle.org.br>.

Evaldo Luis Pauly - Doutor em Educação. Aposentou-se em 2021 na Universidade La Salle. Atualmente colabora com o Grupo de Pesquisa Temáticas Lassalistas. E-mail: <profevaldopauly@gmail.com>.

Fernanda Giroto - Mestre em História. Assessora Educacional Educação Básica da Rede La Salle. Contato: <fernanda.giroto@unilasalle.org.br>.

Flávia de Sousa Dias - Graduada em Letras. Assessora Educacional Bilíngue da Rede La Salle. Contato: <flavia.sousa@lasalle.org.br>.

Hildegard Susana Jung - Doutora em Educação. Docente do Curso de Pedagogia, Coordenadora e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Contato: <hildegard.jung@unilasalle.edu.br>.

Jader Luiz Henz - Doutorando de Administração na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Assessor Educacional da Rede La Salle. Contato: <jader.henz@lasalle.org.br>.

Jardelino Menegat - Doutor em Educação e em Administração de Empresas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis - UCP. Contato: <jardelino.menegat@lasalle.org.br>.

Jorge Alexandre Bieluczyk - Mestre em Educação. Diretor de Missão da Rede La Salle Brasil-Chile. Contato: <jorge.alexandre@lasalle.org.br>.

Lilian Bohn - Mestranda em Educação pela Universidade La Salle. Contato: <lilian.198520069@unilasalle.edu.br>.

Liliane Kolling - Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle. Gestora na Rede La Salle. Contato: <liliane.kolling@lasalle.org.br>.

Luana Barth Gomes - Doutora em Educação. Professora da Educação Básica. Contato: <luana.barth@gmail.com>.

Marcelo Cesar Salami - Doutor em Educação. Diretor de Formação da Rede La Salle. Contato: <marcelo.salami@lasalle.org.br>.

Marcelo Maia Vinagre Mocarzel - Doutor em Comunicação. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UCP, do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesa e professor do Unilasalle-RJ. Contato: <marcelo.mocarzel@lasalle.org.br>

Maria Elisa Schuck Medeiros - Doutoranda em Educação na Universidade La Salle. Coordenadora da Educação Básica da Rede La Salle. Contato: <elisa.medeiros@lasalle.org.br>.

Marlete Teresinha Gut - Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Coordenadora Pedagógica do Colégio La Salle Medianeira. Contato: <marlete.gut@lasalle.org.br>.

Meriele Silva - Especialista em Tecnologias Educacionais e Inovação. Assessora em Tecnologia Educacional da Rede La Salle. Contato: <meriele.silva@lasalle.org.br>.

Michelle Bertóglia Clos - Doutora em Gerontologia Biomédica. Professora do Curso de Serviço Social da Universidade La Salle. Contato: <michelle.clos@unilasalle.edu.br>.

Moana Meinhardt - Doutora em Educação. Professora da área de Educação e Cultura na Universidade La Salle. Contato: <moana.meinhardt@unilasalle.edu.br>.

Moysés Romero Borges Oliveira - Mestre em Educação. Contato: <moyses.romero@lasalle.org.br>.

Naidi Carmen Gabriel - Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Professora na Rede Pública de Santa Catarina. Contato: <naidigabriel@gmail.com>.

Patrícia Coelho Motta de Souza - Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle. Professora do Curso de Ciências Contábeis. Contato: <patricia.souza@unilasalle.edu.br>.

Patrícia Rodrigues de Almeida - Mestranda em Educação na Universidade La Salle, com bolsa Capes/Prosc. Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Canoas, RS. Contato: <patricia.rdealmeida@gmail.com>.

Paulo Fossatti - Doutor em Educação. Reitor da Universidade La Salle e docente do Programa de Pós-graduação em Educação desta instituição. Contato: <paulo.fossatti@unilasalle.edu.br>.

Priscilla Rosa - Pedagoga. Orientadora Educacional na Escola La Salle Esmeralda. Contato: <priscilla.rosa@lasalle.org.br>.

Remi Maria Zanatta Benatti - Mestre em Educação. Professora da Rede Pública de Ensino do Município de Canoas, RS. Contato: <remizanatta@gmail.com>.

Roberto Carlos Ramos - Doutor em Educação. Diretor do Colégio La Salle Carmo e Vice-diretor do Colégio La Salle Caxias. Contato: <roberto.ramos@lasalle.org.br>.

Rogério Ferraz de Andrade - Doutor em Letras. Coordenador de Formação da Rede La Salle.
Contato: <rogerio.andrade@lasalle.org.br>.

Simone Maria Rossetto Belusso - Mestre em Letras. Professora de Língua Portuguesa no Colégio La Salle Medianeira.
Contato: <simone.rossetto@lasalle.org.br>.

Tatiana Fruscalso dos Santos - Doutora em Educação. Assessora Educacional Educação Básica da Rede La Salle.
Contato: <tatiana.santos@lasalle.org.br>.

ÍNDICE REMISSIVO

1. **Alfabetização** 26, 51, 55, 113, 181, 211, 212, 213, 215
2. **Aprendizagem** 6, 8, 10, 13, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 49, 51, 52, 61, 66, 69, 70, 76, 80, 81, 82, 83, 85, 89, 101, 114, 117, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 149, 150, 154, 155, 159, 162, 163, 164, 165, 169, 170, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 189, 191, 192, 193, 195, 196, 199, 200, 208, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 228, 229, 231, 232, 235, 237, 239, 241, 247
3. **Avaliação** 22, 25, 32, 50, 87, 131, 133, 139, 143, 144, 145, 152, 154, 156, 157, 158, 160, 171, 180, 181, 185, 214, 215, 226, 231
4. **Bem Viver** 8, 13, 25, 26, 41, 68, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 89, 92, 153, 208, 211
5. **BNCC** 10, 132, 162, 163, 165, 187, 189, 190, 191, 195, 196, 201, 211, 212, 213, 219, 231
6. **Catequese** 51, 58, 153, 230
7. **Cidadania** 8, 42, 46, 48, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 101, 105, 120, 124, 129, 131, 143, 154, 156, 179, 180, 195, 212, 219, 225, 247,
8. **Diálogo** 8, 10, 39, 40, 42, 44, 71, 72, 75, 87, 90, 92, 95, 96, 101, 104, 121, 122, 123, 129, 131, 132, 140, 151, 152, 154, 155, 157, 158, 159, 165, 172, 176, 177, 187, 198, 199, 200, 201, 206, 207, 208, 216, 218, 221, 224, 245, 247, 251
9. **Digital** 7, 10, 89, 134, 144, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 187, 189, 192, 193, 195, 196, 202, 230, 232, 238, 247
10. **Educação Básica** 7, 10, 11, 13, 46, 47, 48, 52, 61, 62, 66, 108, 112, 138, 152, 153, 155, 162, 163, 168, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 189, 190, 191, 198, 199, 200, 201, 208, 218, 220, 221, 225, 226, 229, 231, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 244
11. **Educação Lassalista** 6, 7, 42, 100, 114, 128, 133, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 160, 168, 218, 221, 224, 225, 226
12. **Educadores** 6, 7, 8, 9, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 31, 35, 36, 43, 44, 61, 62, 68, 69, 70, 71, 72, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 101, 113, 124, 128, 133, 134, 135, 142, 149, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 159, 160, 162, 163, 168, 169, 170, 171, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 207, 208, 213, 215, 223, 225, 229, 233, 241
13. **Ensino** 7, 8, 9, 10, 13, 18, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 78, 85, 88, 90, 91, 96, 101, 106, 107, 108, 113, 114, 116, 117, 119, 121, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 138, 141, 142, 144, 149, 153, 159, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 191, 192, 196, 198, 199, 200, 201, 208, 211, 212, 213, 215, 219, 220, 221, 222, 224, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 237, 239, 241, 244, 245, 246, 247, 249, 250
14. **Ensino Superior** 8, 9, 13, 32, 33, 46, 61, 119, 121, 123, 124, 125, 152, 153, 241, 244
15. **Escola Cristã** 49, 50, 52, 55, 57, 58
16. **Estágio** 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241
17. **Estudantes** 7, 10, 13, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 64, 69, 71, 72, 83, 95, 103, 116, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 143, 144, 151, 153, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 168, 169, 170, 171, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 193, 195, 196, 199, 201, 203, 206, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 231, 232, 235, 236, 239, 241, 246, 247
18. **Formação docente** 7, 25, 49, 50, 90, 142, 153, 168, 171, 172, 237
19. **Formação Integral** 8, 26, 33, 38, 43, 61, 65, 66, 67, 68, 72, 75, 78, 92, 103, 124, 133, 134, 153, 169, 171, 199, 206, 208, 223, 225, 226, 230, 232
20. **Gestão** 6, 7, 9, 51, 61, 62, 76, 90, 100, 101, 108, 120, 123, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 167, 170, 179, 236, 245, 246

21. **Gestor** 9, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 140, 142, 143, 145, 146, 153, 155, 158, 166, 169, 170, 171, 232
22. **Gratuidade** 49, 78, 94
23. **Interculturalidade** 10, 152, 198, 199, 200, 201, 206, 208, 247
24. **La Salle, João Batista de** 8, 13, 25, 41, 42, 44, 46, 75, 86, 87, 88, 91, 92, 94, 95, 110, 128, 130, 149, 150, 153, 154, 160, 162, 163, 166, 167, 168, 171, 176, 177, 198, 199, 224, 228, 239
25. **Método simultâneo** 51, 52
26. **Metodologia** 10, 26, 35, 47, 52, 85, 96, 128, 133, 137, 140, 156, 163, 165, 166, 178, 181, 187, 195, 211, 213, 215, 229, 233
27. **Pandemia** 7, 9, 10, 11, 13, 46, 53, 54, 57, 75, 82, 83, 85, 88, 96, 115, 116, 117, 130, 142, 144, 149, 150, 152, 155, 159, 160, 176, 178, 182, 184, 187, 189, 192, 193, 195, 198, 200, 201, 206, 207, 208, 211, 218, 224, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 254
28. **Pedagogia** 7, 8, 9, 13, 14, 17, 18, 20, 23, 25, 26, 28, 29, 38, 41, 42, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 64, 66, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 91, 110, 114, 115, 117, 123, 131, 142, 162, 167, 224, 228, 229, 230, 232, 235, 236, 248, 249, 251
29. **Pedagogia Lassalista** 8, 26, 75, 78, 80, 83, 115, 224, 229, 230
30. **Polarização ideológica** 57
31. **Prática Pedagógica** 7, 10, 13, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 80, 117, 163, 164, 165, 179, 187, 189, 190, 193, 194, 195, 220, 222, 223, 224
32. **Práxis** 7, 8, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 46, 61, 71, 85, 89, 96, 131, 149, 156, 158, 167, 168, 171, 230
33. **Proposta Educativa Lassalista** 7, 128, 129, 133, 150, 151, 156, 159, 176, 177, 199, 208, 218, 222, 223, 224, 226
34. **Responsabilidade Social** 9, 108, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 247
35. **Tecnologias** 16, 42, 52, 61, 65, 96, 114, 116, 131, 134, 140, 144, 145, 165, 169, 172, 178, 179, 180, 182, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 241, 244, 245, 246
36. **Teoria Educacional** 14, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 27

ESTUDOS LASSALISTAS VOLUME III
A EDUCAÇÃO LASSALISTA
NO CONTEXTO DA PANDEMIA:
PRÁTICAS, IMPACTOS
E TRANSFORMAÇÕES

ESTUDOS LASSALISTAS VOLUME III



ISBN 978-655441029-8



9 786554 410298



Grupo Editorial

LA SALLE

Unilasalle
Editorial