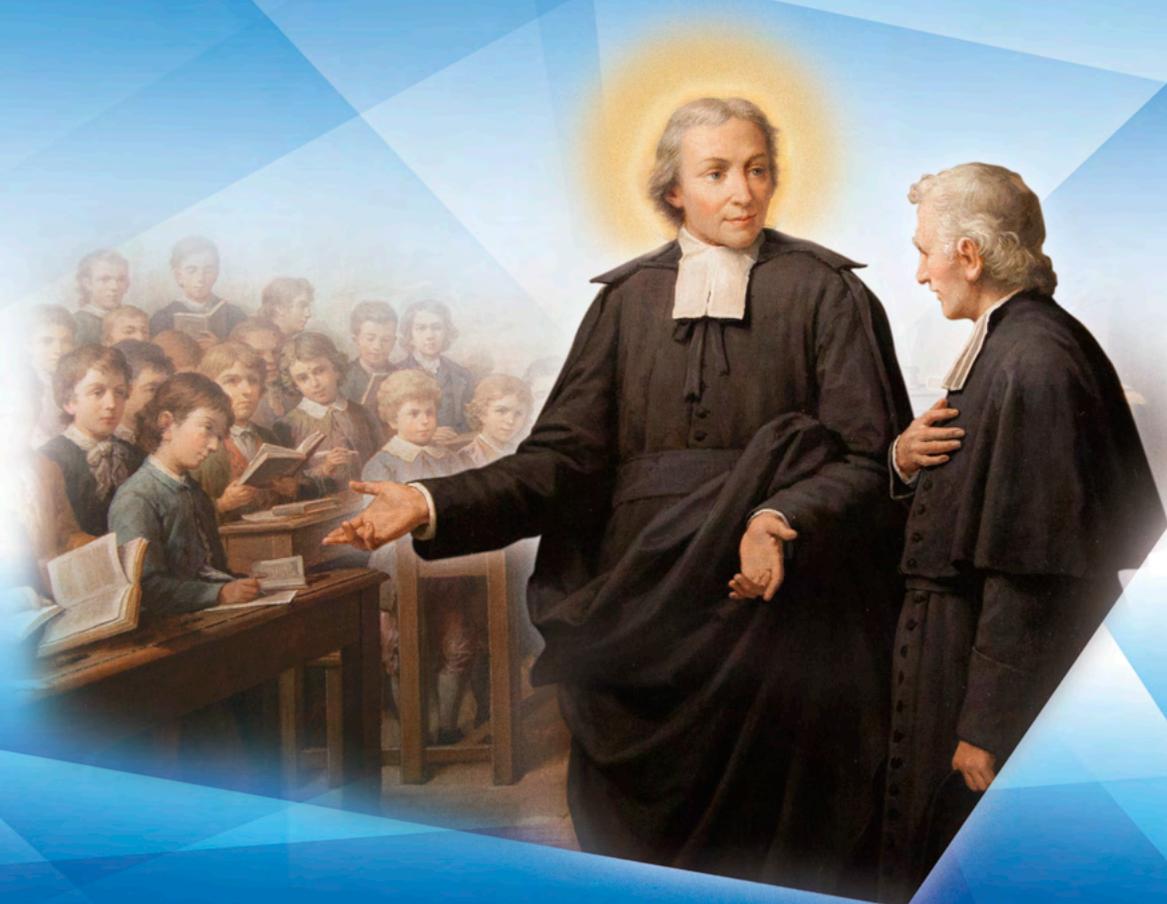


EDUCAÇÃO LASSALISTA: Saberes da prática educativa

ORGANIZADORES

ROBERTO CARLOS RAMOS ★ GIANI WIEBBELLING
KASSIANA BOECK ★ ROSELI SIMONE PINTO ★ ALEXANDRO LIMA



Atena
Editora

Ano 2022

EDUCAÇÃO LASSALISTA: Saberes da prática educativa

ORGANIZADORES

ROBERTO CARLOS RAMOS ★ GIANI WIEBBELLING
KASSIANA BOECK ★ ROSELI SIMONE PINTO ★ ALEXANDRO LIMA



Atena
Editora

Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

São João Batista de La Salle - Flickr

Design da capa

Alexandro Lima

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná



Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadsom Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Educação Lassalista: Saberes da prática educativa

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Roberto Carlos Ramos
Giani Wibbeling
Kassiana Boeck
Roseli Simone Pinto
Alexandro Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação Lassalista: Saberes da prática educativa / Organizadores Roberto Carlos Ramos, Giani Wibbeling, Kassiana Boeck, et al. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Outros organizadores
Roseli Simone Pinto
Alexandro Lima

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-829-5
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.295220701>

1. Educação Lassalista. I. Ramos, Roberto Carlos (Organizador). II. Wibbeling, Giani (Organizador). III. Boeck, Kassiana (Organizadora). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



*Na Escola Lassalista,
“(...) as crianças estão aos cuidados dos mestres
desde a manhã até o entardecer,
para que estes possam ensinar-lhes a bem viver”.
(La Salle. Regras Comuns. 1,3).*

APRESENTAÇÃO

Encontramo-nos diante de uma mudança profunda em nossa sociedade. O mundo educacional sente o impacto transformador das pessoas, dos métodos, da gestão e dos valores. A mudança das formas de ensinar e aprender é um imperativo presente e inadiável.

Este livro apresenta 20 artigos, resultado de estudos no contexto escolar que marcam as pautas das mudanças necessárias, escritas e vividas pelos educadores lassalistas. Com temáticas educacionais variadas, objetiva aproximar as convicções teóricas às eficazes experiências e saberes educacionais, tão necessárias à sociedade do conhecimento e da mudança incessante.

Os escritos desta obra estão centrados no potencial dos profissionais da educação, no qual, são imprescindíveis na missão Educativa Lassalista, desafiando-os ao aprofundamento teórico, a partir dos frutos dos saberes vividos no cotidiano escolar, a fim de ser um instrumento de pesquisa para docentes, gestores e estudantes na busca constante de respostas às questões que chamam atenção para a diversidade educativa.

Os autores desta obra são profissionais da educação, que por meio da pesquisa expressam as experiências nos diversos setores do espaço escolar, falando das da própria vivência, transformando em produção intelectual e buscando compartilhar com você, leitor, as suas indagações, percursos e descobertas.

A Missão Educativa Lassalista é a nossa inspiração e herança, que nos vincula à primeira escola de São João Batista de La Salle, em Reims, na França, no ano de 1679, e assim hoje, com todas as pessoas vinculadas ao Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS, que no seu rico passado de 113 anos de história, somos desafiados a aprimorar as práticas educativas e os fundamentos metodológicos, visando à construção do conhecimento e à formação humana e cristã de crianças e jovens.

Ressaltamos que os saberes da prática educativa, expressos em cada artigo do livro, são ótimos ingredientes que, combinados, produzirão novos conhecimentos e nos inspirarão à dinâmica escolar e a Missão Educativa Lassalista.

Os saberes da prática educativa estão vinculados, especialmente, a uma vivência cotidiana fundante no ato de ensinar e aprender e estão carregadas de distintos conhecimentos, de várias percepções e de concepções de educação e de mundo, gerando uma leitura divergente e fecunda.

Sejam bem-vindos a estas páginas. Esperamos seu olhar curioso se encontrando com as práticas educativas lassalistas, fecundadas de conhecimentos, saberes, vivências e experiências múltiplas, sobretudo esperamos contribuir com a educação de qualidade. Como muito bem disse o grande filósofo Emanuel Kant, “O ser humano é aquilo que a educação faz dele!”

Os autores.

PREFÁCIO

Prefaciар esta obra é viver a experiência de recobrar saberes, legados e sonhos futuros da educação e dos educadores que habitam em nós. Vivemos um novo tempo cronológico e existencial jamais pensado e preparado com a abrupta chegada da pandemia do Coronavírus que forçou a aceleração de processos, modos de existir, de educar e, principalmente, de nos relacionarmos.

Nesse cenário a gestão educacional em diferentes contextos, e em proporções planetárias é provocada a constantes metamorfoses para responder às novas demandas sociais, pessoais e institucionais. O Convite que se impõe convoca-nos a assumirmos nossa adultez respondendo com atitude Antifrágil (TALEB, 2015). Tudo exige, mais que resiliência, adaptabilidade, empoderamento, novos métodos, revisão de processos, e estruturas, de formas de pensar e de trabalhar para responder bem ao que a vida nos pede no momento presente (FRANKL, 2008).

No cenário Educacional a palavra de ordem é reinvenção. Tanto de seus atores quanto de seus métodos, conteúdos e processos. Essa realidade exige mudanças pedagógicas profundas na certeza de que a escola que nos trouxe até aqui, não nos levará adiante caso continuemos a fazer mais do mesmo.

Em meio a tantas janelas de oportunidade que se abrem, em La Salle encontramos um legado inspirador. Em tempos de profundos desafios econômicos, sociais, sanitários e educacionais, ele reinventou a escola para torná-la acessível aos jovens de seu tempo. Hoje ele continua a suscitar interrogações por formas assertivas de responder aos desafios de nosso tempo, em meio a tantas incertezas, e na grande certeza de que mudar é preciso para continuarmos nos reconhecendo educadores. La Salle primeiro faz a experiência de estar com os alunos, de formar professores, de constituir comunidade educativa. Depois, ele sistematiza em seus escritos que continuam nos acompanhando e inspirando na atualidade. Ele faz a experiência com os seus, depois a sistematiza. Esta obra também segue este princípio ao trazer a sistematização de vivências tão atuais, relevantes e marcadas por um tempo existencial profundo e carente de mais tempo para experimentar e não somente vivenciar periféricamente oportunidades que a vida nos propicia para , de fato, estarmos juntos. (BENJAMIN, 1993).

Esta é a era da busca por pessoas que inspiram. Portanto, a recuperação do *Storitelling* legitima-se no mundo atual que busca referenciais para a construção de trilhas existenciais. Nos professores almejamos pessoas que educam pelo saber fazer, pelo ser e pelo conviver além do saber. Ou seja, para além de um conteúdo a comunidade educativa exige, na figura dos educadores, pessoas com história de vida inspiradora, portadora de esperança, sinalizadora de princípios e valores que projetam luzes e mentorias para que os educandos organizem suas trilhas de vida.

Portanto, esta obra nos reúne junto a um grande propósito de educar para a vida. Mais que um *slogan*, é um grande compromisso com a formação das novas gerações. Tal propósito constrói-se na missão que se reinventa, na fidelidade criativa, para continuar a dar respostas às necessidades que se apresentam, de toda ordem, especialmente nestes tempos pandêmicos.

Tal propósito é vivido nesta época que exige a integração de saberes. A aproximação da verdade, o avanço no conhecimento se dá pela colaboração de diversos saberes, dentre eles, o saber fazer e o saber ser e conviver não somente entre humanos mas com a casa Comum (FRANCISCO, 2015).

Estamos ainda vivendo uma educação imersa na travessia pandêmica que exige uma reorganização estética de nossos espaços. Dentre eles, o conceito de sala de aula consolida-se no sentido amplo, seja pelo mundo da virtualidade, da integração com a cidade, com os espaços públicos, sociais, com os espaços privados, entre tantos outros que possibilitam a experiência do aprender.

Para continuar nesta Arena Existencial precisamos desenvolver Habilidades do Futuro que já chegou. Algumas já se mostram claramente. Outras ainda estamos por desenvolver. A exemplo do segundo e terceiro idioma, da alfabetização digital, da produção de conteúdos digitais, além de simples usuários destes, do trabalho colaborativo, da inovação, do pensamento criativo e empreendedor que nos ocupam no momento, legitima-se a pergunta: Que competências aguardam o profissional do futuro? Como podemos educar para um amanhã que já chegou e que ao mesmo tempo encanta, se mostra, se esconde, se anuncia, se denuncia e silencia?

As Competências Educacionais que nos trouxeram até aqui para resolver as grandes questões da humanidade, serão as mesmas que nos levarão daqui para frente? Os indicadores que até então balizam a qualidade educacional nos standares governamentais e não governamentais, continuarão a nos guiar para a educação que queremos?

Em meio a um mundo de incertezas a cooperação mostra-se caminho viável. Nela, as hélices educativas recuperam seu valor no conceito de educação para a vida. Ao recuperarmos as hélices, estamos nos referindo à educação em rede, colaborativa. Esta que integra escolas com governos, empresas, comunidades, enfim, todos os atores sociais. Não se forma para a vida sem considerar estes campos laboratoriais que fomentam competências urgentes e necessárias para a vida que queremos.

Outra certeza de que nos acompanha é a coabitação num mundo híbrido quanto ao uso de novas tecnologias educacionais. Sermos digitais fará, ou já faz parte de nossos processos de identificação, de reconhecimento, de existir em educação. Não temos possibilidade de regredir a um mundo analógico, a um mundo que funcionou por séculos pautado basicamente na presencialidade. Agora, habita em nós o imperativo híbrido que faz a vida ganhar fluxo. Portanto, o presente e o futuro já estão grávidos de novos métodos educativos em que imperam ferramentas digitais que mesclam presencialidade

e virtualidade. Cada vez mais, nossas experiências estarão carregadas dessa realidade.

Outra pergunta importante que continua a trabalhar em nós, neste mundo de metamorfoses, é pelo conceito de Educação de Qualidade nos tempos atuais? Que educação vem responder com maior assertividade as demandas da vida e do mercado de forma mais integral e integradora? Mesmo na fragilidade da resposta, temos indicadores que nos remetem à resolução de problemas reais, ao atendimento dos objetivos do desenvolvimento sustentável conforme (ONU, 2021), dentre outros.

Independentemente dos rumos e tendências educacionais do presente, não questionamos a necessidade do cultivo da Pedagogia do Cuidado de si e do outro. Este cuidado transcende o mero saber, o julgar, a estrita análise ou solução parcial de um problema ou situação existencial. Ele exige o cuidado com a vida em sua plenitude. Cuidado das pessoas, das diferentes manifestações de vida no planeta. Toda nossa partilha, vivências e experiências participam de nosso legado educacional. Não educamos para o imediato, nem para doarmos coisas, mas sim para ficarmos nas pessoas, com nossa acolhida, nossos valores, nossas formas de viver e conviver.

E o futuro da educação? Os desafios são muitos. As possibilidades também. Como La Salle reinventou a educação para que ela respondesse com fidelidade e criatividade aos problemas de sua época, somos convidados à mesma reinvenção. Ou seja, a educação da atualidade precisa se posicionar, com criatividade, inovação e empreendedorismo. Responder aos gargalos pessoais, sociais e institucionais para fidelizar-se é condição necessária e imprescindível para a mudança das pessoas que farão a mudança do mundo que temos para o mundo que queremos.

Creio que nosso futuro educacional está no equilíbrio do hibridismo, aliando novas tecnologias, inteligência artificial com inclusão humana, grande desafio para uma realidade tão desigual entre países pobres, em desenvolvimento e ricos. Pouco adiantará mergulharmos no mundo digital se não fizermos processo de educação e cultura da inclusão num contexto onde o acesso digital é brutalmente desigual e excludente.

Vivenciar o sonho de construirmos uma cidade educadora, onde todas as forças se unem para o bem-estar e qualidade de vida para todos é possível. Acreditemos: grandes coisas são possíveis quando na coletividade encontramos as melhores soluções para nossas dores pessoais, sociais e institucionais. Que a leitura das experiências registradas por educadores, nesta obra, ajude-nos a reinventar a educação no contexto do Pacto Global capitaneado pelo Papa Francisco (ORTIZ, 2020).

Prof. Dr. Paulo Fossatti
Reitor - Universidade La Salle

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. (1993). **La metafísica de la juventud**. Barcelona: Paidós.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si' Do Santo Padre Francisco Sobre O Cuidado Da Casa Comum**. Vaticano, 2015. https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_po.pdf. Acesso em: 04 maio 2021.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Tradução Walter O. Schlupp & Carlos C. Aveline. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

ONU. Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Nações Unidas, 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 25 out. 2021.

ORTIZ, Juan Antonio Ojeda; GARCÍA, Manuel Jesús Ceballos; RAMOS, Beatriz Ramírez. **Luces para el Camino: Pacto Educativo Global**. União Européia: OIEC, 2020. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/08/LIBRO-PACTO-EDUCATIVO-GLOGAL-OIEC-1.pdf> Acesso em: 25 jul. 2021.

TALEB, Nassim Nicholas. **Antifrágil**. Tradução Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Business, 2015.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

EDUCAÇÃO, EDUCADOR E EDUCANDO LASSALISTA: LEITURA A PARTIR DOS ESCRITOS DE SÃO JOÃO BATISTA DE LA SALLE

Roberto Carlos Ramos

William Mallmann

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207011>

CAPÍTULO 2..... 11

EDUCAÇÃO LASSALISTA: MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES AO LONGO DOS SÉCULOS

Daniela Pelissari

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207012>

CAPÍTULO 3..... 17

EVOLUÇÃO DA COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E DA IGREJA EM TEMPO DE PANDEMIA

Paulo Roque Gasparetto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207013>

CAPÍTULO 4..... 28

LA SALLE CARMO: HISTÓRIA, IDENTIDADE E LEGADO PARA A CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS

Alexandro Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207014>

CAPÍTULO 5..... 40

ASPECTOS ARQUITETÔNICOS DO COLÉGIO LA SALLE CARMO

Táisa Festugato

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207015>

CAPÍTULO 6..... 49

UM COLÉGIO CATÓLICO PARA MENINOS EM CAXIAS DO SUL/RS: HISTÓRIA DO COLÉGIO DO CARMO (1908 – 1933)

Vanessa Lazzaron

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207016>

CAPÍTULO 7..... 58

A REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO LA SALLE CARMO

Rosane Lucena

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207017>

CAPÍTULO 8	66
INDICADORES DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO NO COLÉGIO LA SALLE CARMO	
Roberto Carlos Ramos	
Francine Abreu Guerra	
Wanderson Frigotto Fernandes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207018	
CAPÍTULO 9	78
IMPACTOS DOS PROJETOS EDUCACIONAIS DA UNESCO (PEA) NO LA SALLE CARMO	
Roberto Carlos Ramos	
Francine Abreu Guerra	
Wanderson Frigotto Fernandes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207019	
CAPÍTULO 10	90
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DA GESTÃO PEDAGÓGICA	
Adriana Steinmetz	
Giani Wiebbelling	
Liane Kolling	
Rosane Lucena	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070110	
CAPÍTULO 11	104
A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UM OLHAR A PARTIR DA EQUIPE DIRETIVA DO COLÉGIO LA SALLE CARMO	
Adriana Steinmetz	
Cristiane Spindler Feldens	
William Mallmann	
Roberto Carlos Ramos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070111	
CAPÍTULO 12	118
SOU LA SALLE CARMO: EXPERIÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO E MARKETING DE RELACIONAMENTO	
Tácia Stringhi	
William Mallmann	
Alexandro Lima	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070112	
CAPÍTULO 13	130
A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR A HABILIDADE ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	
Paola Rossi Menegotto	
Samira Dall Agnol	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070113	

CAPÍTULO 14.....	146
A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
Janis Moreira de Freitas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070114	
CAPÍTULO 15.....	156
AS FRAGILIDADES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA ESCRITA	
Simone De Mozzi de Castilhos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070115	
CAPÍTULO 16.....	166
O TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Michelle Michelon Sancigolo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070116	
CAPÍTULO 17.....	174
A PLASTICIDADE CEREBRAL E A APRENDIZAGEM	
Juliete Fernanda Facchin	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070117	
CAPÍTULO 18.....	185
A PAISAGEM SONORA COMO ELEMENTO AFETIVO NO AMBIENTE ESCOLAR	
Laura Cardozo Perozzo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070118	
CAPÍTULO 19.....	195
O SOM E O SENTIDO: A MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS SENSÍVEL E CRIATIVA NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19	
Miraci Jardim Alves	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070119	
CAPÍTULO 20.....	202
AMOROSIDADE E DIALOGICIDADE NO CONVIVER: O PAPEL DA EMOÇÃO E DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Karlani Machado	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070120	
SOBRE OS ORGANIZADORES	205

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO, EDUCADOR E EDUCANDO LASSALISTA: LEITURA A PARTIR DOS ESCRITOS DE SÃO JOÃO BATISTA DE LA SALLE

Data de aceite: 01/12/2021

Roberto Carlos Ramos

Pós-doutor e doutor em Educação pela Universidade La Salle Canoas/RS. Diretor do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

William Mallmann

Formado em Teologia pela Universidade La Salle Canoas/RS. Graduado em licenciatura em matemática pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Vice-diretor do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“A educação lassalista, possui um aspecto profético e carismático. Um carisma recebido gratuitamente como dom e benefício daqueles que Deus nos confia. Os educadores e educandos constituem a essência da missão educativa lassalista.”

1 | INTRODUÇÃO

Passados 341 anos da fundação da primeira escola lassalista, por São João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos, a missão de educar permanece viva e se faz presente em cada ação educativa no Colégio La Salle Carmo, realizada por todos nós, Irmãos e educadores lassalistas.

Acreditamos que a educação que faz a diferença é aquela que consegue “tocar os

corações” dos estudantes, os educadores que têm a “firmeza de pai e a ternura de mãe” e a missão de ensinar a “bem viver” – nosso modo de fazer educação desde a época de La Salle.

O presente texto tem a intenção de fortalecer a convicção fundacional de João Batista de La Salle e da missão que desempenhamos diariamente junto aos estudantes a nós confiados, dando continuidade o educar com amor, pois a educação precisa ser incentivada, mas com amor, com sentimentos, com o envolvimento de todos, tendo presente o que La Salle quão bem nos lembra como primeira condição para educar: “mover o coração” dos nossos estudantes.

Ao revisitar os textos escritos por La Salle, por meio de uma investigação bibliográfica, fica evidente que nos deixou um legado a cumprir que é a educação para o amor. A missão dos educadores e educandos é que sejamos, por meio das ações educativas, multiplicadores do amor de Deus para as pessoas que convivemos diariamente no ambiente escolar e sociedade.

Sendo assim, o texto procura resgatar as origens fundacionais e compreender a concepção de educação, do educador e do educando, a partir dos textos escritos pelo fundador do Instituto dos Irmãos Escolas Cristãs – Meditações de João Batista de La Salle (Med.); Regras que me Impus (RI); Regras Comuns do Instituto dos Irmão das Escolas Cristãs (RC); Cartas de La Salle(C) e Guia das Escolas (GE) -

e que eles nos inspirem a continuar a missão lassalista no Colégio La Salle Carmo.

2 | QUEM FOI SÃO JOÃO BATISTA DE LA SALLE?

São João Batista de La Salle nasceu em Reims, na França, aos 30 de abril de 1651, em uma época de riqueza para poucos, e de pobreza, principalmente educacional, para muitos. João Batista de La Salle era filho de família ilustre em Reims, que por sua vez foi beneficiado pela educação aristocrática. A família fazia parte da alta nobreza da sociedade francesa e o pai de João Batista de La Salle era conselheiro da cidade de Reims. João Batista de La Salle é o mais velho dos sete filhos, sendo cinco rapazes e duas meninas. (MAILLEFER, 1991).

Desde os 10 anos, queria ser padre. Iniciou seus estudos no Colégio dos Bons Meninos em sua cidade natal. Realizou, depois, estudos de Filosofia e Teologia na Universidade de Reims e na Sorbonne, em Paris. (MAILLEFER, 1991).

Aos 27 anos foi ordenado sacerdote. Seu sonho era ser um bom pároco. Mas Deus o encaminhou para a missão de criar escolas para crianças pobres. Para isso teve de preparar educadores. Reuniu os professores em comunidade e os tornou religiosos educadores leigos, consagrados a Deus no serviço da educação humana e cristã da infância e da juventude. (MAILLEFER, 1991).

Com esses professores, fundou em 1680, na cidade de Reims, França, o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs. Esses educadores passaram a se chamar “Irmãos das Escolas Cristãs”, também conhecidos por lassalistas. Aqui, no Brasil, são conhecidos por Irmãos Lassalistas.



Figura 1 – La Salle e os primeiros irmãos em sala de aula.

Fonte: Iconografia - lasalle.org

Esse foi o primeiro Instituto religioso masculino constituído exclusivamente por religiosos leigos, isto é, não sacerdotes (Padres) e dedicados exclusivamente à educação.

Ao falecer João Batista de La Salle, aos 68 anos de idade, em 1719, o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, por ele fundado, estava presente em diversas regiões da França, estendendo-se para todos os continentes ao longo dos 343 anos de sua fundação.

La Salle, por sua vida e ação em prol da educação humana e cristã da infância e da juventude, foi proclamado santo, em 1900, pelo Papa Leão XIII e, em 15 de maio de 1950, o Papa Pio XII o proclamou Padroeiro Universal dos Educadores. O governador do Rio Grande do Sul, Ildo Meneghetti, no uso de suas atribuições, declarou-o “Patrono do Magistério Público do Rio Grande do Sul” em 1954.

3 | A HERANÇA LASSALIANA

João Batista de La Salle e os primeiros Irmãos fundaram o Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs em 1680, na cidade de Reims, França, e assumiram como a principal atividade apostólica: “o serviço aos pobres por meio de escolas gratuitas, oferecendo-lhes educação cristã”. A explicação mais sensível para essa opção é que utilizavam essas palavras para com todas as crianças e os jovens que buscavam a escola e eram classificados como pobres, ou seja, pertencentes à classe de artesãos.

Esse processo de institucionalização da congregação religiosa e das escolas

era acompanhado de algumas decisões importantes para aquela época, pois para La Salle era necessário ter uma identidade própria para aquele grupo de educadores, congregados em comunidade; essa identidade era oferecer educação escolar a crianças pobres. (POUTET; PUNGIER, 2001, p.33).

As Regras Comuns dos Irmãos das Escolas Cristãs de 1705, no seu primeiro capítulo, definem bem o perfil das Escolas Cristãs, cuja finalidade do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs como sendo “uma sociedade na qual se faz profissão de manter as escolas gratuitamente” (LA SALLE, 2012, v. II-A, p 18-19), mais especificamente com o objetivo de oferecer

[...] educação cristã aos meninos; e é com este objetivo que o mesmo dirige as escolas, 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 a educação que lhes convém. (LA SALLE, 2012, v. II-A, p. 18).

Ao relatar a história e a motivação da fundação do Instituto dos Irmãos está claro que a principal inspiração de Deus na visão de La Salle era buscar, por meio de escolas gratuitas, romper os círculos viciosos da pobreza, do abandono e da ignorância que assolavam a sociedade naquele tempo histórico.

A intenção de La Salle, em sua ação, era firmemente apoiar a educação das crianças menos favorecidas, sendo que no entender de Poutet e Pungier (2001, p. 129),

sua rejeição absoluta de continuar, como era o costume, as escolas-gueto reservadas para os pobres, inova de forma radical, fazendo com que as crianças mais abandonadas se beneficiassem do tratamento igual ao das crianças mais favorecidas que buscavam aproveitar o valor educativo exemplar de suas escolas.

Nesses termos, “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). Aos Irmãos 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 devemos interpretar a insistência de La Salle sobre a gratuidade: para facilitar que os pobres pudessem fazer-se presentes nas escolas. “Os Irmãos, em todos os lugares, darão aula gratuitamente, e isto é essencial a seu Instituto.” (NAVARRO, 2005, p. 7).

La Salle e os primeiros Irmãos formam o Instituto, congregam-se em resposta àquilo que eles percebem como necessidade urgente, pelo nome, a provisão de instrução

religiosa e uma educação cristã, isto é, polidez cristã, leitura, escrita, aritmética, entre outros conhecimentos, a meninos pobres que, de outra forma, não as recebiam mediante as escolas ordinárias que pudessem encontrar e frequentar.

4 | A EDUCAÇÃO NOS ESCRITOS EM DE LA SALLE

Nos escritos de La Salle (2012), a educação é fundamental na sociedade e a valorizava, possibilitando o acesso de todos a ela pela gratuidade universal, assim como popular, integral e integradora, cristã, centrada no aluno, orientada para a vida, eficaz, eficiente, fraterna, participativa e aberta (HENGEMÜLE, 2007).

a) *Universal* - “Deus quer que todos cheguem ao conhecimento da verdade e se salvem.”(Med.193,1 e 3) e que a educação deve ser gratuita, atraente aos estudantes, sob medida para os pobres por meio do método simultâneo de ensino. (HENGEMÜLE, 2007);

b) *Popular* - La Salle (2012, RI 1,4 e 1,5) afirma que “este Instituto é de grandíssima necessidade: proporcionar aos filhos dos artesãos e dos pobres as instruções de que necessitam e educação adequada e cristã” (Regras que Impus 1,4 e 1,5) na qual somos desafiados a criar programas e escolas populares, prepara mestres, programa métodos e contribui para o surgimento de uma cultura popular. (HENGEMÜLE, 2007);

c) *Integral e integradora* - pedi ao Espírito de Jesus Cristo que “seja Ele quem Aclare o Espírito (dos alunos) e os mova a amarem e praticarem o bem que lhes ensinais.” (LA SALLE, 2012, Med. 195, 3,2). A educação desenvolve todos os níveis e potencialidades e dá sentido e direção à vida à luz da Fé. (HENGEMÜLE, 2007);

d) *Cristã* - “o fim deste Instituto é dar educação Cristã às crianças.” (LASALLE, 2012. RC 1,3). Compreendendo na origem o desígnio salvífico de Deus; *no fim*: dar educação cristã; na ação formadora: oração, relações, espírito. (HENGEMÜLE, 2007). Expressa no desejo de Cristo fazer presente em nosso coração, a partir da saudação – “Viva Jesus em Nossos Corações”;

e) *Centrada no aluno* - “na profissão vossa, o tempo não é de vocês, mas de seus alunos.” (LA SALLE, 2012. Med. 92,3,1). Todo ele deve ser utilizado em proveito das crianças, assim como todo o tempo do servo deve ser aplicativo a serviço de seu senhor. Esforço em conhecê-lo e adequar a ele o ensino, o que exige flexibilidade e atenção personalizada. (HENGEMÜLE, 2007);

f) *Orientada para a vida* - na escola lassalista as crianças estão “aos cuidados dos mestres desde a manhã até o entardecer, para que estes possam ensinar-lhes a bem viver”. (LA SALLE, 2012. R.C 1,3), ou seja, parte da vida e prepara para a vida: cristã; cidadã e profissional;

g) *Eficaz e eficiente* - “procure que suas escolas marchem bem. De minha parte, farei tudo o que me for possível para contribuir com isso”. “Cuide ao máximo para que

(seus alunos) progridem, e muito”. (LA SALLE, 2012. C. 75,8 e 58. 16). Para que vá bem, prevalece na tomada de providências: preventivas, corretivas e estimuladoras dos estudantes.;

h) *Fraterna e participativa* - os mestres “amarão ternamente a todos os seus alunos”. (LA SALLE, 2012. R.C. 7,13). Dos mestres entre si: Irmãos e juntos por associação; dos mestres com os alunos: firmeza e ternura; e dos alunos entre si: ajuda, caridade;

i) *Aberta* - “Se vocês têm com (seus alunos) firmeza de pai para retirá-los do mal e afastá-lo dele, devem igualmente ter-lhes ternura de mãe para atraí-los e beneficiá-los com todo o bem que esteja a seu alcance!” (LA SALLE, 2012. Med. 101,3,2), nos espaços da Sociedade; na Igreja e na família.

A educação estendida para todos, motivo que leva La Salle a defender o valor fundamental do ser humano, partindo da “fé otimista no esforço educativo” (HENGEMÜLLE, 2000, p. 69), e por crer que a “educação pode fazer o milagre de conquistar corações” (HENGEMÜLLE, 2000, p.70) e ao desenvolvimento da educação, “evidenciando o vanguardismo de La Salle que atuou resolutamente na França pela educação do povo por meio de ações efetivas para a formação de educadores, abertura de escolas e contribuição para a pedagogia.” (HENGEMÜLLE, 2000, p. 70).

5 | O EDUCADOR NOS ESCRITOS EM DE LA SALLE

La Salle, fez-se educador na medida em foi respondendo aos sinais de Deus em sua trajetória de vida. Foi-se descobrindo educador, vivendo tal realidade.

a) *Tem alto conceito de sua missão* - “não somente sois ministros de Deus; também o sois de Jesus Cristo e da sua Igreja” (LA SALLE, 2012, Med. 201,2,1). E continua “Sois embaixadores, representantes, cooperadores de Jesus Cristo.” (LA SALLE, 2012, Med. 195 e 196), e no exercício da missão deve aprender a cada dia ser educador e sê-lo sempre melhor;

b) *É competente, intelectual, técnico e espiritual* - “é preciso instruir-vos a fundo das verdades, pelo estudo, porque vossa ignorância seria criminosa, porque causaria a ignorância naqueles que vos foi confiado.” (LA SALLE, 2012, Med. 153,1,2). É uma tarefa complexa que exige ação cooperativa do coletivo de educadores;

c) *É pessoa de fé* - “é de grande importância que os Irmãos - que têm como finalidade educar no espírito do cristianismo - considerem os princípios e as máximas de fé como regra de suas ações e de toda a sua conduta.” (LA SALLE, 2012, CT 11, 1,1). Ou seja, a sua missão de educador deve transcender;

d) *É zeloso* - caracterizado pelo interesse criativo para o bem do aluno, no qual “o espírito deste Instituto consiste no zelo ardente de instruir os meninos.” (LA SALLE, 2012, CT 11,16). O cultivo da autoimagem positiva de si, educador pensando em todo o bem que realiza e que ainda está chamado a continuar a fazer;

e) *É autocontrolado e equilibrado* – “pedi a Deus que nunca permite vos deixeis levar por algum descontrolo.” (LA SALLE, 2012, Med. 404, 2,2). A responsabilidade de educar não permite um professor medíocre. Isto se exige que seja um profissional competente;

f) *Ama seus alunos* – “procedei de tal maneira que, por vosso zelo, deis prova sensíveis de que amais aos que Deus vos confiou.” (LA SALLE, 2012, Med. 201, 2,2). Portanto, o educador deve ser referência teórica e prática na vida dos estudantes com quem trabalha, tocando-lhes o coração;

g) *Educa pelo exemplo* – “para tornar vosso zelo eficaz, é preciso que o exemplo corrobore as vossas instruções. (LA SALLE, 2012, Med. 202,3,1).” Colabora para promoção dos que mais necessitados por intermédio da educação;

h) *É generoso* - “o zelo ardente pela salvação das almas dos que vos cabe instruir é que vos deve ter decidido a sacrificar-vos e a consumir toda a vossa vida para dar-lhes educação cristã.” (LA SALLE, 2012, Med. M 201, 3,2). Aluno sujeito da sua própria educação, e o professor o mediador com o mundo e facilitador da aprendizagem;

i) *Vive integralmente a sua vida profissional e espiritual* - “estai certos de que nunca assegurareis melhor vossa salvação nem adquirireis maior perfeição do que desempenhando bem os deveres do vosso estado.” (LA SALLE, 2012, CT 16,1,4), para tal, temos a missão de continuar promovendo a Educação Cristã.

Portanto, de acordo com La Salle (2012), os educadores têm a obrigação de tocar os corações de seus alunos e isso só pode se realizar pelo Espírito de Deus. Mas manifestem, em toda a conduta, respeito aos alunos 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 alunos que Deus lhe confiou.

6 | O EDUCANDO EM DE LA SALLE

É perceptível - nos escritos de La Salle - a preocupação com a organização e o zelo pela disciplina e a ordem das crianças de forma preventiva, o silêncio, ensino de qualidade, registros documentais da vida escolar e dos alunos, a formação e o aprimoramento dos mestres foram responsáveis pelo sucesso dessa iniciativa nas origens da instituição. (HENGEMÜLE, 1992).

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 professores, eficazes às necessidades emergidas nas escolas, justamente pelo perfil de alunos que os buscavam. Eis o perfil:

a. *Cuida do seu físico* - é necessário que as salas sejam bem iluminadas e arejadas. (LA SALLE, 2012, GE 19,0,0,4). O mesmo ocorre em relação ao descanso, à alimentação, à atividade física, ao cuidado com o ambiente de estudo, à postura correta, entre outras;

b. *Faz do estudo sua profissão* - é profissional do estudo. Aprenda compreensivamente e saiba responder ao porquê das coisas. “Aos alunos se lhes ensinará compreensivamente o motivo de umas (letras) serem chamadas vogais e outras consoantes.” (LA SALLE, 20012, GE 3,7,1). Para La Salle (2012) a profissão do aluno é ser estudante e se dá pela a aprendizagem ativa - “ação do aluno”; compreensiva, inteligente e permanente. Conhece e exerce os seus direitos e deveres como cidadão;

c. *É educado, generoso e caritativo* - “em cada classe, haverá um aluno encarregado de recolher as esmolas, isto é, os pedaços de pão que serão dados aos pobres durante o desjejum e a merenda.” (LA SALLE, 2012, GE 18,1,3). Essa prática, acontece pelos “bons modos”, solidariedade, caridade cristã realizada por motivos e expressão da fé;

d. *Prepara-se para enfrentar o concreto da vida* - Os alunos estão aos “cuidados dos mestres desde a manhã até o entardecer, para que estes possam ensinar-lhes o bem viver.” (LA SALLE, 2012, RC 1,3). Mudanças rápidas: criatividade, multiplicidade, transformação as informações em sentido de vida: hierarquizar e aplicar o conhecimento;

e. *Aprende a servir* - “nas escolas haverá diversos ofícios (prestadores de serviços) para exercerem variadas e diferentes funções” (LA SALLE, 2012, GE 18,0,1), esses expressos por meio do serviço, a palavra, as ações e os gestos concretos na vida diária;

f. *Tem sentido de pertença e envolvimento na escola* - “em cada classe haverá dois ou três alunos que serão encarregados de controlar a assiduidade dos alunos de várias ruas de determinado quarteirão da cidade, que lhes for assinalado.” (LA SALLE, 2012, GE 18,9,1). Os estudantes são formados e desafiados a agirem de forma proativa, nos diversos grupos, movimento e atividades escolares;

g. *É responsável* - este aluno (chaveiro) “estará igualmente (...) que nada será levado.” (LA SALLE, 2012, GE 18,14,4). Numa leitura atual, na escola devem aprender a responder pelos seus atos e assume as consequências, assim como assume o seu processo educativo.

h. *É pessoa de fé* - “os mestres não deixarão em só aluno na ignorância, aos menos das coisas que o cristão está obrigado a saber, tanto no referente à doutrina quanto à prática.” (LA SALLE, 2012, GE 9,3,10). Desenvolve um sentido para a vida. Respeita as variadas crenças. Assume consciente e ativamente a sua fé;

i. *Vive integradamente sua fé e vida* - “de que serviria (conhecer as verdades teóricas) sem se preocupar com o bem que deve praticar.” (LA SALLE, 2012, Med. 144, 3,1), portanto, o estudante, na formação espiritual, como atitude prática, reza a

sua vida e eleva a sua oração à vida.

Portanto, La Salle deixa clara a missão do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, que é dar uma educação humana e cristã aos filhos de artesãos e pobres, considerando os estudantes o sujeito e o destinatário primeiro da missão educativa, por meio de um movimento pedagógico realista ao contexto dos estudantes. (KNAPP, 2001).

7 | REFLEXÕES CONCLUSIVAS

No presente estudo, procuramos resgatar a herança fundacional lassaliana a partir da leitura dos textos escritos por São João Batista de La Salle no referente à educação, ao educador e ao educando. Temos lançado um olhar sobre as origens e tentado estabelecer os princípios sobre os quais eles continuam sendo vivenciados, desenvolvidos e crescendo no espaço educativo do Colégio La Salle Carmo.

Um carisma recebido gratuitamente, como dom e em benefício daqueles que Deus nos confiou e são centro da missão lassalista: educação, educadores e educandos.

A educação lassaliana possui um aspecto profético e carismático. La Salle sonhou com uma educação social, especialmente aos mais pobres, assim como uma educação integral, dada pela riqueza das relações humanas, produzido pela decisão e pela ação de seres lúdicos, livres e criativos, fazendo nos dias de hoje continuadores de uma obra tricentenária e desafiados a viver e fazer educação, mantendo a fidelidade fundacional, valendo das demandas desse século, valendo-se dos recursos das ciências e das técnicas para a educação.

Como educadores lassalistas somos desafiados a mover corações dos estudantes. Somos os primeiros responsáveis em possibilitar os objetivos da educação lassalista e a conduzir os estudantes a bem viver, nos tempos atuais, cuja missão é ser coração, memória e garantia do carisma lassalista.

Em relação aos estudantes, a preocupação de prepará-los para a vida concreta e para a sociedade. Valores que em La Salle aparecem na sua meta de ensinar a “bem viver”; na assimilação das “verdades práticas” junto às especulativas (LA SALLE, 2012. Med. 194,3); no aprendizado de coisas úteis para a vida, no preparo profissional; ofertando uma educação humanista na linha da escola moderna. (HENGEMÜLE, 1992).

REFERÊNCIAS

BASSET, Raphael. Pobres. In **Hermanos de las Escuelas Cristianas**. Temas Lasalianos, Roma, n. 2, nov. 1994.

GONZÁLEZ. Pedro Chico, FSC. **Perfil do Educador Cristão. Segundo La Salle**. La Salle Gráfica e Editora: Canoas, 1997.

HENGEMÜLE, Edgard. **Educação Lassaliana**: Que Educação? Canoas: Salles, UnilaSalle, 2007.

HENGEMÜLE, Edgard. La Salle: uma leitura de leituras. O Padroeiro dos professores na História da Educação. Canoas: Editora La Salle, 2000.

KNAPP, Léo Inácio. **O aluno nos escritos de João Batista de La Salle**. 172 f. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo, 2001.

LA SALLE, João Batista de. **Obras completas**. V. I, II A-B, III, IV A-B. Canoas: Unilasalle Editora, 2012.

MAILLEFER, Francisco Elias. Vida do Senhor João Batista de La Salle, sacerdote, doutor em teologia, ex-cônego da igreja catedral de Reims e fundador dos Irmãos das Escolas Cristãs. **Coleção lassaliana**, Canoas, v. 3, 1991.

NAVARRO, José Maria Pérez. A catequese e o ensino religioso na história lassalista. **Caderno MEL**, Roma, Itália, n. 17, p. 1-38, abr. 2005.

POUTET, Yves; PUNGIER, Jean. **La Salle e os desafios de seu tempo**. Canoas: La Salle, 2001.

SILVA, Valdir Leonardo. **Serviço educativo a pobres**: a Rede La Salle entre a missão institucional e as recentes implicações da legislação brasileira sobre filantropia educacional. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.

EDUCAÇÃO LASSALISTA: MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES AO LONGO DOS SÉCULOS

Data de aceite: 01/12/2021

Daniela Pelissari

Mestranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Professora de Matemática no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“As escolas lassalistas são instituições de ensino originadas no século XVII na Europa, precursoras de uma pedagogia que perdura até hoje. Ao observar os movimentos dos Irmãos lassalistas, guiados por João Batista de La Salle, percebe-se que um dos pontos principais das práticas pedagógicas era voltado à formação de professores para atuação nas instituições por ele fundadas.”

1 | INTRODUÇÃO

O contexto educacional vivenciado pelos profissionais da área da educação necessita de constante reflexão sobre diversos aspectos da prática docente. Em pleno século XXI, as ações dos professores demandam conhecimento da cultura digital, de recursos e de técnicas, com a finalidade de tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais significativo e relevante possível para os estudantes. Como resultados das pesquisas atuais, Moreira e Schlemmer

(2020) ressaltam a importância do modo *online* para o processo educativo, paralelamente a Camargo e Daros (2018), que destacam como as metodologias ativas são necessárias para que os estudantes desenvolvam as habilidades propostas.

Para tal, os profissionais da educação buscam formações iniciais e continuadas, visando a adquirir novos conhecimentos sobre técnicas e metodologias de ensino que possam ser usadas em suas aulas. As formações docentes podem ser realizadas de forma independente ou proporcionadas pelas redes de ensino, de abrangência municipal, estadual ou particular.

Uma rede de ensino privada originou-se da educação lassalista europeia, no século XVII. Desde seus primeiros registros, observou-se a presença de ações de formação de professores para a atuação no conjunto de escolas lassalistas.

Destaca-se no presente ensaio, a importância de observar os movimentos históricos para a compreensão de elementos do presente e do futuro. Para isso, utilizam-se os relatos de autores que refletem sobre a história da escola lassalista e da educação popular a partir do século XVII, incluindo diversos aspectos sobre os precedentes da formação de professores. Em contrapartida, analisam-se pesquisas atuais sobre a formação de professores e a gestão da educação lassalista

séculos após seu início.

O presente estudo de caso (YIN, 2005) busca analisar quais são os movimentos de formação de professores no colégio La Salle Carmo e quais as suas consequências no ensino atual, alicerçados em pressupostos teóricos, cuidadosamente selecionados e que fundamentam a formação dos professores das escolas lassalistas na educação contemporânea.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Educação Lassalista da Idade Moderna

Na França do século XVII, João Batista de La Salle juntamente com os Irmãos das Escolas Cristãs desenvolveram um projeto de criação de escolas voltadas à educação de todos.

De acordo com Boto (2019), em 1679, La Salle inaugurou sua primeira escola na França e fundou uma congregação religiosa católica por “acreditar ser oportuno reunir os educadores na escola para além dos horários letivos”. Percebe-se, então, a primeira menção de reunir professores da escola lassalista, inicialmente, a partir da perspectiva religiosa. Ainda, segundo Boto (2019), La Salle começou a trabalhar com homens simples, leigos e que queriam ser professores.

La Salle pretendia organizar os espaços e o tempo das aulas de suas escolas, formalizando práticas pedagógicas e comportamentais. Boto (2019) elenca inúmeras práticas que se popularizaram a partir das escolas lassalistas e que perduram até os dias atuais, entre elas: a organização das crianças por classes e níveis de aprendizado, os horários e o tempo para realização das tarefas, os conteúdos curriculares, os registros e o uso de sinais.

Em 1700, La Salle redigiu o “Guia das escolas cristãs”, documento que, segundo Boto (2019), “deveria nortear a ação de todas as escolas sob a jurisdição de sua ordem”. Com a expansão das escolas, aumentou o cuidado com a formação docente e com a ideia de “ensinar a ensinar”.

Dalcin (2018) afirma que La Salle buscava formação intelectual, religiosa e humana de seus mestres-professores. Tem-se a ideia inicial de formação das primeiras Escolas Normais, com preparação para o magistério e também das escolas de aplicação, sendo que os mestres-professores que estavam em formação contavam com a supervisão de um Irmão mais experiente.

Dalcin (2018) relata as doze virtudes que um bom mestre deve ter, segundo a pedagogia lassalista, sendo eles: a gravidade, o silêncio, a discrição, a prudência, a sabedoria, a paciência, a reserva, a bondade, o zelo, a vigilância, a piedade e a generosidade. A autora também apresenta, a partir da análise do “Guia das Escolas Cristãs”, as atitudes

que os mestres precisavam abandonar: o falar, a agitação, a leviandade, a precipitação, o rigor, a severidade, a impaciência, a aversão a alguns, a lentidão, a negligência, a frouxidão, o desânimo fácil, a familiaridade, as preferências e as amizades particulares, o espírito de inconstância e de improvisação e o exterior desconcentrado, avoado ou pregado. Percebe-se que o objetivo dos documentos de La Salle era obter um controle, tanto comportamental, quanto em relação à prática pedagógica dos professores em salas de aula.

Leubet, Bieluczyk e Pauly (2015) destacam que, nas escolas lassalistas, as regras foram criadas para medir a qualidade da educação, para controlar os processos de ensino e de aprendizagem e para garantir o exercício profissional da docência. Identifica-se uma grande familiaridade às atitudes realizadas no contexto atual para obtenção dos indicadores educacionais apenas utilizando diferentes recursos.

2.2 Um salto no tempo e a Educação Lassalista Contemporânea

O legado de João Batista de La Salle perdura ao longo de alguns séculos, de modo que a pedagogia lassalista existe em escolas contemporâneas.

Em pesquisa atual, Fossatti e Cardoso (2019) ressaltam que, na pedagogia lassalista contemporânea, a figura do professor é essencial, pois ele é um verdadeiro interlocutor entre a sociedade e os alunos. Também cabe ao professor significar e dar sentido ao processo de ensino e de aprendizagem.

Fossatti e Cardoso (2019) destacam que as escolas lassalistas têm preocupação com a formação integral dos alunos e a compreensão do que é ética. Isso exige dos professores um novo relacionamento com os alunos, pois esse conhecimento não se forma em uma disciplina isolada. Percebe-se, de forma indireta, um olhar sobre a conduta do professor, sobre sua ética e a necessidade de vínculo afetivo e humano.

Fossatti e Cardoso (2019) identificam um grande desafio imposto pela instituição educativa, ou seja, os professores devem ser os promotores da formação humana, atuando como interlocutores entre os alunos e seus meios, abrindo espaço para diálogos a partir de suas vivências, valores e múltiplas competências profissionais. Para tanto, a formação continuada é de extrema importância, uma vez que se exige tanto dos professores. Sabe-se que formações necessitam de investimentos, financeiros ou não.

Leubet, Bieluczyk e Pauly (2015) apresentam uma tabela que compara alguns fundamentos em três contextos: o parecer CNE/CEB nº 8/2010, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública e dos resultados de pesquisas atuais sobre educação e a obra de La Salle. A partir das análises, os autores identificam semelhanças nos documentos e referenciais consultados, no que diz respeito ao investimento em educação, na estabilidade docente, na proposta pedagógica centrada no aluno, na formação continuada de professores e de gestores e na busca por práticas pedagógicas mais efetivas.

Rangel (2006) ressalta que, segundo a pedagogia lassalista, a docência é cuidada em seus aspectos de qualidade e, por isso, a formação continuada destaca-se nos parâmetros pedagógicos e legais. A autora salienta que os princípios pedagógicos e critérios que definem a educação lassalista foram escritos há séculos e permanecem até a atualidade. Destacam-se o afeto, o diálogo, o ensino contextualizado, a transposição didática, as metodologias múltiplas e a educação como emancipação social.

2.3 Formações docentes em meio a pandemia – Um olhar sobre o Colégio La Salle Carmo

O Colégio La Salle Carmo, localizado na cidade de Caxias do Sul, foi fundado há mais de cem anos. A formação docente está presente no cotidiano escolar, na busca de recursos para a promoção da educação integral e de qualidade. Movimentos de formação docente ocorreram e ocorrem ao longo dos anos. Destacam-se as formações *Google for Education*, formações Lassalistas e formações docentes continuadas.

As formações na área cristã e formações lassalistas, que incluem as Jornadas Formativas Lassalistas, são propostas pela Pastoral da Rede La Salle, pelo Colégio La Salle Carmo e por outros organizadores de outras instituições.

Formações na área de humanas, pedagógicas e profissionais também integram as formações docentes no período analisado. As formações em parceria com o *Google for Education* foram iniciadas no ano de 2020. Assim, cursos para apropriação de ferramentas digitais, *lives* práticas e certificações por níveis foram recursos oferecidos aos docentes nesse período. A seguir, o quadro 1 mostra os dados referente às formações *Google for Education*.

Formação <i>Google</i>	Participantes
Guia de Viagem	Todos os funcionários técnico-administrativos, monitoria, coordenações e docentes.
<i>Lives</i> semanais de capacitação	Professores e coordenação de todos os níveis.
Certificação <i>Google</i> Nível 1	54 colaboradores: 45 professores, coordenadores e direção, 7 funcionários técnico-administrativos.
Certificação <i>Google</i> Nível 2	8 professores.
<i>Trainer</i>	5 professores e diretor

Quadro 1 – Formações *Google for Education*.

Fonte: Colégio La Salle Carmo.

Além das formações *Google for Education*, outras formações realizadas pelos docentes foram atestadas em diversas áreas. O quadro 2 contempla a carga horária anual referente às formações docentes.

Area	2019	2020
Cristã/lassalista	1.580 horas	3.880 horas
Humana/profissional	4.058 horas	2.433 horas
Outros	876 horas	606,2 horas

Quadro 2 – Formações docentes do Colégio La Salle Carmo.

Fonte: Recursos Humanos Colégio La Salle Carmo.

Observa-se, a partir dos dados do quadro 2 que as formações na área cristã e lassalista apresentaram um aumento de 2.300 horas entre os anos de 2019 e 2020. Tal aumento deve-se à implementação das Jornadas Formativas Lassalistas - que consistem em um programa de 40 horas anuais de formações, presenciais e à distância, por um período de 3 anos.

As formações nas áreas de humanas e profissionais apresentaram uma diminuição de 1.625 horas entre os anos de 2019 e 2020. Mesmo com a inclusão das formações *Google for Education* e de diversos cursos na modalidade *online* não se evidencia aumento na realização desses cursos. Destaca-se que os dados apresentados são procedentes de comprovações e, portanto, podem divergir dos dados reais.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fossatti e Cardoso (2019) destacam que as ações que buscam inspiração na proposta lassalista concebem a educação como um direito do sujeito e um itinerário de humanização, de aprendizagem e de crescimento permanente. Mas que tipo de profissional está capacitado para essa formação?

Ao analisar os princípios da formação de professores nas escolas lassalistas modernas e contemporâneas não são encontrados os mesmos objetivos. Enquanto nas escolas lassalistas modernas o que fundamentava a formação docente era, principalmente, o controle sobre a conduta do professor e sobre a sua prática pedagógica, nas escolas lassalistas contemporâneas nota-se uma preocupação na educação centrada no estudante e isso demanda um profissional formado e preparado para a mediação das práticas e dos conhecimentos a serem construídos.

No princípio das instituições lassalistas, os professores eram leigos, que, por vezes, possuíam conhecimentos limitados sobre leitura, escrita e cálculos e trabalhavam sem remuneração, vivendo para a educação. No contexto atual, professores são profissionais com formação acadêmica de nível superior e que escolhem a docência como profissão e para seu sustento financeiro.

Seja na escola de formação lassalista ou na formação acadêmica atual, um investimento é feito em relação à prática docente dos futuros professores. As escolas de aplicação muito se assemelham aos estágios, nos quais o ser professor torna-se real após

muito estudo e reflexões. E essa etapa é muito importante na formação docente.

A formação docente no século XVII tinha como objetivo a apropriação de regras e costumes para determinar a ordem, pois os estudantes serviriam apenas para o trabalho. Em contrapartida, a formação no século XXI tem como objetivo uma formação completa, para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

Percebe-se a modernização das metodologias de ensino, da formação e da importância dada aos estudantes e aos conhecimentos construídos. Portanto, conclui-se que a marca deixada pelo movimento da formação de professores, a partir das escolas lassalistas, é um incentivo às demais formações escolares frente ao seu tempo.

Em linhas gerais, mesmo com o passar dos séculos, o ensino lassalista ainda deixa marcas nas práticas pedagógicas e, principalmente, nos movimentos de formação de professores, tornando-os prioridade, para que se possa garantir a qualidade do ensino proposto.

REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na idade moderna**. Papirus Editora, 2019.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora** [recurso eletrônico]: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

DALCIN, Andreia. **La Salle e a formação de mestres-professores**: as orientações contidas no guia das escolas cristãs para o ensino da aritmética. *Perspectiva*, v. 36, n. 2, p. 447-467, 2018.

FOSSATTI, Paulo; CARDOSO, Daniela dos Santos. **A dimensão humana e ética na educação**: um olhar sobre a pedagogia lassalista. *Revista da Faculdade de Educação*, v. 32, n. 2, p. 273-288, 2019. Disponível em: <https://doaj.org/article/9e6f76829492474d996a06957a0f45ad> Acesso em: 17 mar. 2021.

LEUBET, Angelo Ezequiel; BIELUCZYK, Jorge Alexandre; PAULY, Evaldo Luis. **Que a escola vá bem**: contribuições de João Batista de La Salle (1651-1719) para o debate contemporâneo sobre a qualidade da educação. *Jornais de Políticas Educacionais*, v. 9, n. 17 e 18, p. 168-184, 2015.

LEUBET, Angelo Ezequiel; BIELUCZYK, Jorge Alexandre; PAULY, Evaldo Luis. **A gestão da qualidade da educação Lassalista no Brasil**. 2015. Disponível em: <http://dspace.unilasalle.edu.br/handle/11690/720>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MENEGAT, Jardelino. **O ideário educativo lassalista e os marcos regulatórios de educação**: pilares para uma educação de qualidade. 2016. Disponível em: <http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/924>. Acesso em: 15 mar. 2021.

MOREIRA, José Antônio. SCHLEMMER, Eliane. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital online**. *Revista UFG*, v. 20, p. 1-35, 2020. Disponível em: revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079. Acesso em: 22 mar. 2021.

RANGEL, Mary (org.). **A didática a partir da pedagogia de La Salle**. Petrópolis: Vozes, 2006.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

EVOLUÇÃO DA COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E DA IGREJA EM TEMPO DE PANDEMIA

Data de aceite: 01/12/2021

Paulo Roque Gasparetto

Doutor em Comunicação, pela Universidade Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/São Leopoldo/RS. É sacerdote no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“A pandemia proporcionou aprendizados e não impediu os educadores de olharem para o futuro com experiência e planos, mesmo sabendo que acentuou a diferença entre aqueles que tinham mais dificuldades de aprender; exigiu um novo educador, que precisou se reinventar, teve que se adaptar à novas tecnologias, novas metodologias e assim uma “nova escola”.”

1 | CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O objetivo deste artigo é problematizar a tecnologia no campo religioso e educacional. Examinam-se aspectos do funcionamento da midiaticização da religião e da educação em tempo de pandemia. Do ponto de vista teórico e metodológico, chama-se atenção para novas formas de relações e de fazer religião e educação hoje. A técnica como fenômeno organizador das práticas sociais passa a redesenhar o modo de ser dos campos em estudo e, conseqüentemente, reorganizar o

campo educacional e religioso e suas práticas.

A palavra comunicação significa a ação de tornar comum: “*cum* mais *munus*: interação”. Assim, podemos dizer que comunicação é um dom ofertado, tarefa partilhada e um dever público. O que caracteriza a comunicação enquanto este “comunicar comunicando-se” é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo.

Quando analisamos, ao longo do tempo da seleção “humana”, percebemos uma ação social sobre a técnica. A realidade humana é atravessada pela técnica desde o tempo pré-histórico. Em um primeiro momento, na fabricação das primeiras ferramentas, assim, a necessidade de sobrevivência e do domínio da técnica para poder alimentar-se e viver fez o ser humano adaptar-se, depois com as gravuras nas rochas e os primeiros pergaminhos contendo a escrita e com a comunicação por meio dos sons dos berrantes e sinos. Já no século XVIII, as locomotivas a carvão que uniam as cidades e, no século XIX, a criação da energia elétrica.

Depois, com o advento dos meios de comunicação de massa, há cerca de um século, deu-se início a uma dinâmica de mudança e de evolução dos modos de interação da sociedade, mediadas por tecnologias midiáticas. Por um lado, as tecnologias digitais produzem uma extrema fragmentação dos códigos culturais que combinam com a multiplicidade de estilos e formas de sociabilidades fluidas, efêmeras,

dispersas e pouco comprometidas com os projetos coletivos.

O surgimento dos campos sociais ocorre a partir de um processo de secularização, do qual resulta a autonomia dos diferentes domínios da experiência e que acaba organizando a constituição de campos de saberes específicos, assim, a secularização é uma característica da modernidade. Seu início histórico é marcado pela rejeição de antigos estatutos de relacionamento instituições-mundo, que estendem-se à tutela das organizações sociais.

As mídias entram em cena e passam a fazer o que antes era papel das instituições (contar histórias, alimentar o imaginário, oferecer promessas de felicidade). Na tentativa de um novo “encaixe” do sentido, a pós-modernidade recorre à matriz do sagrado. O sistema midiático desponta como um manancial capaz de “matar essa sede”.

Constata-se, de forma paradoxal, como o desenvolvimento da técnica tem contribuído poderosamente para a crescente secularização e desencantamento do mundo, mas serve também para abrir novas formas de reencantamento na sociedade atual. O que, na verdade, está ocorrendo é um reencantamento do mundo, um retorno às dimensões, que se atualizam, contudo, pela mediação específica das operações midiáticas.

Nessa perspectiva teórica, há uma recuperação do processo de secularização situado no desenvolvimento da modernidade, que indica para o surgimento dos campos sociais em termos de sua autonomização, ao considerar, sobretudo, os diferentes domínios da experiência que engendrou a constituição de campos de saberes específicos. As instituições sofrem um declínio, passando a não ser mais referência fundamental na orientação dos sujeitos que buscam outras formas de adaptação social e cultural nas sociedades modernas, deixando de ser o quadro “unificador da experiência”.

Podemos dizer que o reencantamento do mundo é um fenômeno causado, de um lado, pelo cansaço do “modelo de representação” em que as pessoas não se sentem mais representadas pelas antigas mediações e, de outro, pela emergência do fenômeno da técnica, favorecendo as novas formas de tecnointeração. Os dispositivos tecnológicos fizeram a diferença de outra ordem, ou seja, da ordem da midiaticização. A mídia passa a ser um dispositivo que promove novas formas de organização e que transformam os “antigos” modos de agir das instituições, em suas políticas e estratégias de reconhecimento, na medida em que essa nova realidade de fluxos e redes faz emergir uma nova realidade.

No mundo em que vivemos, no início do século XXI, as muralhas estão longe de serem sólidas e não estão fixadas de uma vez por todas; eminentemente móveis, parecem ser divisórias de “papelão” que são colocadas segundo mudanças sucessivas de necessidades e de caprichos. Como nos diz o sociólogo Bauman, nesse novo ambiente, denominado de “comunidade líquida”, derretem-se as sólidas lealdades tradicionais, recolocando o espaço / tempo segundo novas modalidades. As relações que as redes estabelecem são tão ágeis que não têm ponto fixo determinado. A sociedade em rede é uma sociedade de fluxos, não uma sociedade de comunicações locais, mas globais.

Se é verdade que o fenômeno midiático exige da religião e da educação uma negociação das formas de sua mediação, deve-se ao fato de que a técnica organiza a visibilidade pública na atualidade e estrutura esse novo modo de fazer educação. Os indivíduos deparam-se diante de símbolos que propõem a solução do mal-estar provocado pela falta de referência de inserção no mundo em que vivem.

A noção de midiatização é entendida como fenômeno técnico-social-discursivo pelo qual as mídias se relacionam com outros campos sociais, afetando-os e por eles sendo afetados. Entende-se as mídias não apenas como foco, mas como campo de operações e, ao mesmo tempo, constituídos por dispositivos que tratam de organizar e reger, segundo certas competências, as interações entre os campos sociais.

Nesse sentido, as práticas midiáticas afetam as práticas sociais e, também, as práticas midiáticas afetam de tal ponto as práticas religiosas e educacionais, trazendo-as para o seu ambiente, nas suas lógicas e nas suas operações. Em outras palavras, a midiatização generaliza-se de tal modo que não existe, hoje, prática social sem a presença de suas marcas, como é o caso do fenômeno da educação e da religião nos tempos em que vivemos.

Nesse novo ambiente, a compreensão do conceito de midiatização é pertinente para se perceber os fenômenos que envolvem a transformação e a reorganização das práticas educacionais e religiosas na emergência de um novo estar no mundo.

2 | AMBIENTES E PRÁTICAS COMUNICACIONAIS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO E DA RELIGIÃO

O fenômeno da comunicação tem sido uma constante na reflexão do campo religioso, como também no educacional, sendo uma maneira de poder dialogar com o mundo diante das novas descobertas tecnológicas. A Igreja foi quem mais escreveu e se preocupou com a comunicação a partir da elaboração de documentos importantes e avançados. Já no campo da educação, a evolução na compreensão da comunicação ocorreu muito mais na prática, do que no pensar fazendo.

O que se quer dizer é que a experimentação não aconteceu por acaso. Existe certa “costura” entre essas reflexões, com maior ou menor coerência de iniciativas, por meio dos campos sociais que nos mostram, ao longo do tempo, sua relação com o fenômeno da comunicação.

No que diz respeito às formulações de comunicações postas em prática pela Igreja no decorrer dos tempos, vale referir a um conjunto de questões que nos mostram que, no momento em que a Igreja critica a comunicação, é justamente no momento do desencanto do mundo, devido à emergência do racionalismo e do iluminismo. É nesse contexto que os intelectuais da educação percebem a técnica moderna como força negativa que manipulam as mentes das pessoas.

Anos depois, reconhecem a positividade da comunicação, curiosamente, é o momento do reencantamento do mundo, isto é, o mundo moderno secularizado que afetou as relações entre as pessoas e a mídia apresenta-se como motivadora por meio do simbólico, do lúdico, para restabelecer o sentido perdido. É um redimensionamento que a técnica faz no sentido de promover um *novo religare*, em uma aliança da técnica com o sensorial afetivo.

É preciso a ocorrência do Concílio Vaticano II para que a Igreja perceba a necessidade de repensar esse ponto de vista. Foi lá que os bispos convidaram os responsáveis dos meios de comunicação, os intelectuais, os cientistas, os políticos, os criadores de arte, os empresários, os operários empenhados na construção de uma sociedade pluralista, justa e democrática. Mais particularmente, a refazer a reflexão sobre a importância da comunicação dos *media* no trabalho de evangelização. O foco dos debates está no poder do uso dos novos meios, motivo pelo qual os católicos são convocados a recuperar o “tempo perdido”, abandonando um ponto de vista puramente denunciante sobre a técnica.

Na medida em que o debate passa, a preocupação no uso dos meios de comunicação para o reconhecimento de que as novas técnicas de comunicação são uma das maravilhas do mundo moderno, os campos sociais se reconciliam simbolicamente com a sociedade moderna, gerando uma nova atitude com relação ao fenômeno da comunicação. Passa de uma visão de rejeição aos valores da modernidade e conseqüentemente de tudo o que trouxe para uma compreensão da necessidade da criação de serviços e metodologias educacionais, a quem se confiaria a formulação e execução de possíveis e futuras políticas de comunicação.

Desenvolvendo a reflexão intelectual sobre o tema, a Igreja publica a instrução pastoral “*Communio et progressio*”, a qual amplia as proposições do “Inter Mirifica”, detendo-se na questão das finalidades da comunicação e, especialmente, o direito à informação. Nesses termos, aborda a comunicação em termos societários e propõe para a sociedade um pensar por meio de questionamentos sobre a presença dos modernos instrumentos de comunicação no mundo moderno. É um dos documentos mais analíticos e menos preconceituosos sobre a comunicação social.

Já no campo da educação, percebe-se que ela não pode se limitar a preparar as pessoas para o mercado de trabalho. O ensino não pode ser reduzido a um simples processo de treinamento. A constatação sobre a necessidade de transformar a educação em um processo de libertação, de visão crítica da realidade, está associada à questão da cidadania. Uma mídia que seja democrática pela participação deve passar pela educação. A comunicação não era vista como problemática para as instituições, mas como uma solução. O importante não são os meios, mas a transmissão da mensagem. Uma reflexão própria em que a sociedade se sentia mediada pelos meios. Hoje, podemos dizer que a sociedade não é mais média, mas é midiaticizada.

Ancorada nessa visão, evolui-se para uma compreensão da comunicação como

serviço à sociedade. Os campos sociais vão ao encontro das realidades da sociedade. Sai de uma posição intelectual e começa a tematizar suas questões permeando-as com os acontecimentos que envolvem o dia a dia das pessoas. O foco dessa problemática é deslocar a realidade social e vai nessa direção propondo, em termos de comunicação, a valorização do contexto em que as pessoas estão inseridas, segundo dimensões culturais, políticas e econômicas, aproximando seus valores ao papel da comunicação. Valorizam-se os processos sociais e culturais, subordinando-os ao uso dos meios associando, mais do que um fazer, um pensar referido.

Antes de tudo isso, a nossa realidade estava envolta nos livros, nos jornais, nas revistas; as crianças tinham os desenhos e a imagem para poder copiar, as fotografias, as gravadoras de discos e de rádios. Tudo isso foi sintetizado numa única linguagem: *bits*. Os celulares viraram uma extensão do 'eu'. A máquina tornou-se parte do corpo. Estar conectado passou a ser uma exigência da própria existência.

Sabemos que a educação é o fator primeiro e indispensável, tanto para construirmos, como para transformarmos nossa história. É indispensável resgatar o direito humano à comunicação, pois é por meio da possibilidade de dizermos nossa palavra, expressar nossa opinião, manifestar nosso pensamento, é que podemos construir cidadãos. Sem dúvida alguma, é a escola o lugar privilegiado para essa tarefa.

A consequência mais imediata é o deslocamento do espaço tradicional, acanhado e restrito dos templos das escolas e das igrejas para um campo aberto e multidimensional. Mais ainda, a lógica da escola, direta e dialogal, é substituída pela lógica da mídia moderna que se dirige a um público anônimo, heterogêneo e disperso. Tudo isso em um espaço virtual, isto é, um mundo virtualmente infinito, o que se convencionou chamar de ciberespaço.

Assim, no campo da educação, diante das múltiplas possibilidades de acesso, o mais importante é preparar os jovens para que consigam selecionar, fazer perguntas para discernir o que realmente vale a pena. As informações estão disponíveis instantaneamente. Mas o que as mídias digitais não podem oferecer, é mostrar o que é mais importante e orientar a fazer as verdadeiras escolhas.

Nesta parte do artigo, enfatizamos quatro tendências no desenvolvimento da comunicação no campo educacional e religioso: a) uma moralista, que parte da defesa de que os meios de comunicação iriam perverter a sociedade; b) uma culturalista, que procura dar as cidadãos elementos necessários para ler de forma adequada os meios de comunicação; c) uma terceira tendência crítica, em que os receptores deveriam ter presente que a realidade é feita pelos homens e mulheres e por eles podem mudar; e d) uma quarta em que a ambiência midiática afeta diferentes práticas sociais, especialmente, o papel da mídia, nesse processo, com ênfase na midiatização e nas práticas do campo educacional e religioso.

Isso posto, no terceiro tópico, refletiremos sobre a midiatização e as práticas sociais de um modo geral, ou seja, construindo o lugar da conversação em tempo de pandemia, para

que possamos perceber o fenômeno que envolve a organização das práticas educacionais e religiosas e suas modalidades de prática social adaptada a novos tempos.

3 | CONSTRUINDO LUGAR DA CONVERSAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA

A partir das colocações feitas, percebemos que os campos da religião e da educação tornaram-se complexamente relacionais com o campo das mídias, na medida em que os campos religioso e educacionais apropriam-se dos processos midiáticos e acabam estabelecendo outras formas de presença numa sociedade midiaticizada.

Seguindo esse raciocínio, uma questão importante a ser levantada é como a midiaticização organiza o funcionamento das práticas educacionais e religiosas nos dias atuais? Assim, se é verdade que as novas tecnologias têm a função estratégica de organizar o funcionamento das novas práticas religiosas e educacionais, de modo especial, em tempo de pandemia, vale perguntar-se: qual a educação e a religião que emergem da mídia?

Sabemos muito bem que a pandemia da COVID-19 teve grande impacto em todo o mundo e também no que se refere ao campo educacional e religioso, na rotina das salas de aula e das celebrações da Igreja Católica. Um dos reflexos mais imediatos foi a suspensão da presença de fiéis nas celebrações e, conseqüentemente, tiveram que recorrer aos serviços virtuais, como as *lives* ou outros meios (televisão, mídias digitais e rádio). Com certeza, não foi um pedido das autoridades da Igreja, mas sim um movimento espontâneo diante da necessidade de poder chegar até as pessoas.

Nesse sentido, foi um apelo em favor da vida, evitando, com isso, as aglomerações de pessoas e impedindo que o vírus circulasse. Atendendo às recomendações das autoridades de saúde, a Igreja Católica restringiu a participação presencial dos fiéis nas celebrações religiosas como forma de prevenção. Cada comunidade religiosa usou dos recursos que possuía, a partir dos meios de comunicação disponíveis. Um exemplo disso, foram os canais criados na internet – as chamadas *webtv*. Assim, fiéis católicos utilizam tecnologias de comunicação e mídias sociais para transmitir missas, palestras e até *shows* nas redes sociais.

Uma imagem que ficará em nossa memória durante muito tempo, foi a do Papa Francisco caminhando sozinho pela Praça de São Pedro, em março de 2020, para realizar a bênção *urbi et orbi*. Essa bênção é realizada apenas em dois momentos durante o ano, nas solenidades principais: na Páscoa e no Natal. Um resumo do momento difícil que a humanidade estava vivendo. A Igreja aproveitou esse momento para marcar presença em todos os canais de televisão do mundo e mídias digitais.

Existe uma mobilização para o ambiente virtual seguindo lógicas midiáticas. O campo religioso é afetado pelas lógicas midiáticas, ou seja, pelos processos técnicos. O campo dos *media* oferece-se para produzir operações discursivas, capazes, entre outras ações, de repor o problema afetivo, por meio de novos aglomerados que instituem uma

espécie de ‘nova comunidade’. É com isso que os fiéis encontram algo para depositar as desilusões e os problemas da vida.

Podemos afirmar que o campo midiático adquire um papel central na constituição das relações sociais e dos processos de produção de sentidos, cumprindo uma função significativa e estratégica na experiência moderna. Estrutura-se como um processo social mais complexo que traz no seu bojo os mecanismos de produção de sentido social. Na internet e nas mídias digitais, a sociedade como um todo reconstrói comunicacional, social e publicamente a matriz original das mensagens religiosas.

O novo ambiente tecnomidiático tem configurado um espaço privilegiado para uma ressignificação da religião, graças à organização de novas “estratégias e táticas” das igrejas na cultura em que vivemos. A religião deixa de ser um fenômeno institucional específico e passa a ser praticada pela “mediação” dos *media*, assumindo uma dimensão autorizada. Assim, representa, em nosso entendimento, um passo importante para a transformação das relações do campo midiático com o campo religioso, que se aplica a opção encontrada pela instituição para se reconectar com seus fiéis durante o período de isolamento social, necessário ao enfrentamento do vírus causador da doença Covid-19.

A consequência mais imediata é o deslocamento do espaço tradicional, acanhado e restrito dos templos, para um campo aberto e multidimensional. Nesse sentido, a lógica do templo, direta e dialogal, é substituída pela lógica da mídia moderna que se dirige a um público anônimo, heterogêneo e disperso. Um outro exemplo disso é a transmissão de *shows* pela internet, com a presença de músicos ligados à Igreja Católica. Desse modo, as táticas dos pregadores, a oratória e a performance deixam-se impregnar pelas leis da comunicação de massa principalmente do rádio e da televisão.

As mudanças operadas são de duas ordens: do ministro do culto e seus acólitos, de um lado, e dos fiéis, de outro. No primeiro caso, o conteúdo da mensagem cede lugar à postura corporal, aos gestos, ao canto, à dança. E assim, a mensagem religiosa é adaptada às exigências midiáticas, para que tenha eficácia e atinja as pessoas diretamente em seus sentimentos. Passamos do ‘contrato’ para o ‘contato’. No segundo caso, os fiéis deixam de ser os atores do evento religioso para se tornarem assistentes.

Por meio dos *smartphones*, televisores com acesso à internet, computadores e similares foi possível acessar conteúdos e estabelecer vínculos com familiares, amigos e parceiros de trabalho durante o isolamento social. E essas novas configurações sociais formadas e transformadas em função da midiatização repercutem sobre os modos de pensar, de agir e de formular os próprios modos de construção de sentidos e de representações simbólicas da Igreja.

Nesse contexto, sinaliza-se, por parte da Igreja, uma mudança no modo de conceber as novas tecnologias, isto é, as novas descobertas não são entendidas como meios de prolongamento da voz, mas como construtores de outros modos de agrupamento. Um outro exemplo é o uso da internet como uma saída para manter a catequese, que, por conta

da necessidade de isolamento social, está acontecendo por meio de videoconferência. As atividades são enviadas para os membros por *e-mail*, ou *WhatsApp*, a fim de dar continuidade a formação.

Sabemos que isso não é uma novidade dentro da perspectiva de usar a internet como uma ferramenta de aproximar os fiéis. O papa Bento XVI, com o público jovem, lançou no dia 21 de maio de 2009 o portal “Papa para você”¹, com isso, a comunicação inaugura o advento de um complexo modo de viver que interage com a cotidianidade das pessoas, onde se constroem novas formas de compartilhamento.

Já no campo educacional, no momento mais difícil da pandemia da Covid-19, acaba entrando em uma crise generalizada. A educação tenta compreender os *new media* não somente como instrumentos para serem usados, mas começa a referir-se à cultura midiática como que a um ambiente no qual todos estamos imersos e do qual participamos. De um lado, a importância do fechamento das escolas para preservar vidas e, do outro lado, a corrida para a adaptação de um sistema de ensino a distância.

Nessa direção, os conflitos com os professores foram inevitáveis devido às dificuldades. De um momento para outro, foram adotadas as tecnologias digitais, de forma instantânea, sem qualquer treinamento. Com isso, surgem debates intensos sobre a formação de professores para o uso das tecnologias digitais, a aquisição de computadores e, de modo especial, o acesso ao uso de tecnologias digitais e o próprio custo da conexão à internet.

Efetivamente, as mídias e as suas possibilidades de linguagem colaboram largamente para que a educação realize estas novas ‘políticas de contato’ com a comunidade, e, para isso, está construindo novos mecanismos de interatividade. Mas, tudo isso não é fácil, surgem as desigualdades gigantescas entre os sistemas públicos e privados de educação. Mais de 1,5 bilhões de alunos e 60,3 milhões de professores de 165 países foram afetados pelo fechamento das escolas. A grande maioria dos docentes já tinham algum contato com as tecnologias digitais como: *Google Meet*, *YouTube*, *Facebook*, *Instagram*, *e-mail*, *Whatsapp*, *Moodle*, *Jitsy* e *Skype*, mas precisam de tempo para se adaptar a um novo sistema de ensino remoto.

Nesses termos, a midiática é um fenômeno que colabora para produzir um novo tipo de vivência educacional, espécie de atividade na qual estruturam-se novos protocolos de interação, onde o viver do saber se faz calcado pelas operações de outra modalidade de comunicação, a midiática. A técnica apresenta-se para operar os novos processos de educação, conjugação de fatores tecnointerativos e emocionais que vão gerar uma “nova escola”, cuja vivência permite o compartilhamento de informações e comunicações, desenvolvendo trabalhos colaborativos e permitindo ao aluno participar dos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, a comunidade educativa acaba se organizando em torno de novos

¹ Disponível em: www.pope2you.net.

agrupamentos, encontra na técnica e em seus processos midiáticos, novas possibilidades para a sua estruturação e reconhecimento social da sua missão, que é ensinar. De acordo com esse pensamento, as novas tecnologias têm a função estratégica de organizar o funcionamento das novas práticas educativas.

Disso, resulta a constatação de que essa nova ambiência tem repercussão sobre a forma de interpretar o mundo e, também, dos sujeitos que fazem parte dele. Com certeza, a escola, após a pandemia, não vai ser mais a mesma. A pandemia proporcionou aprendizados e não impediu os educadores de olharem para o futuro com experiência e com planos, mesmo sabendo que a pandemia acentuou a diferença entre aqueles que tinham mais dificuldades de aprender; exigiu um novo educador, que precisou se reinventar, teve que se adaptar às novas tecnologias, novas metodologias e assim uma 'nova escola'.

4 | NOTA EM CONCLUSÃO

Nos dias atuais, um dos modos de fazer a experiência educacional e religiosa é por meio das novas tecnologias. Os antigos templos educacionais e religiosos fechados cedem espaço à dinâmica da hibridização de conteúdos e de formas diversificadas da apropriação do sensível. Constata-se, assim, no âmbito educacional e religioso, uma nova concepção frente aos processos midiáticos.

Na verdade, existe uma ação de processos midiáticos no interior de um campo, chamado de educacional e religioso, reconfigurando e dando a eles uma nova forma de existência. A técnica como fenômeno organizador das práticas sociais passa a redesenhar o modo de ser dos campos e, conseqüentemente, reorganizando suas práticas.

Constatamos que, em sua essência, o campo midiático é responsável por promover conexões e interações entre os campos sociais. Os campos estão sendo exigidos pelas aceleradas inovações tecnológicas e pelas rápidas mudanças socioculturais, a redefinir suas estratégias, seus discursos, suas posições. Acreditamos que é a partir disso que resultam os processos que colocam um novo fazer educacional e religioso no mundo em que vivemos.

É verdade que a emergência das novas tecnologias proporciona uma nova organização educacional e religiosa no mundo em que vivemos. No entanto, também reconhecemos que esse novo modo de fazer não se move autonomamente, mas as suas ações se assentam em uma pluralidade de lógicas que surgem das inserções com o mundo da vida que exigem mudanças diante da nova realidade em que vivemos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BAUMAN, Z. **Comunidade: A busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Ediciones Paidós Ibérica: Albino Santos Mosquera, 2006.

BRAGA, José Luiz. **“Mediatização” como processo interacional de referência**. GT Comunicação e Sociabilidade, 15 Encontro Anual da Compós, Bauru: jun. 2006..

FAUSTO NETO, Antonio. **Ensinando à Televisão**. Estratégias de recepção da TV ESCOLA. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

FAUSTO NETO, Antonio; VERÓN, Eliseo (orgs.). **Lula presidente: televisão e política na campanha eleitoral**. São Paulo: Hacker, 2003.

FAUSTO NETO, A., GOMES, P.G., HARTMANN, A. **Processos Midiáticos e Construção de Novas Religiosidades** - dimensões discursivas. PPGCC, Unisinos, São Leopoldo, 2004.

FAUSTO NETO, A., GOMES, P.G., HARTMANN, A. **A pesquisa vista de dentro de casa**. In: *Tensões e objetos da pesquisa em comunicação*. Porto Alegre: Compós, Sulina, 2002, p. 21-35.

FAUSTO NETO, A., GOMES, P.G., HARTMANN, A. **A sentença dos “Media”. O discurso antecipatório do Impeachment de Collor**. In: Revista Textos de Cultura e Comunicação. UFBA, nº 30, 1993, p. 5-33.

FAUSTO NETO, A., GOMES, P.G., HARTMANN, A. Fragmentos de uma “analítica” da midiatização. In: **Revista Matrizes**, Ano 1, n. 2, Jan-Jun. São Paulo: ECA/USP, 2008.

FAUSTO NETO, A., GOMES, P.G., HARTMANN, A. **Será que ele é? Onde estamos? A midiatização de um “discurso proibido”**. Texto apresentado no VIII Seminário Estadual de Comunicação, no minicurso TV e cultura da paz. Unisinos/ São Leopoldo, 25 ago. 2006.

FAUSTO NETO, A., GOMES, P.G., HARTMANN, A. **Mudanças da Medusa? A enunciação midiaticada e sua incompletude**. In FAUSTO NETO, Antônio. <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0880-1.pdf> Acesso em: 20 set.2021.

GASPARETTO, Paulo Roque. **Midiatização da religião: processos midiáticos e a construção de novas comunidades de pertencimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

GOMES, Pedro Gilberto; BRAGA, José Luiz; FERREIRA, Jairo (orgs.). **Midiatização e processos sociais na América Latina**. São Paulo: Paulus, 2008.

GOMES, Pedro Gilberto; BRAGA, José Luiz; FERREIRA, Jairo (orgs.). **O Círio em disputa: sentidos da fé e/ou sentidos da mídia**. Trabalho apresentado no Folkcom, Intercom, Campo Grande, 2001.

GOMES, Pedro Gilberto; BRAGA, José Luiz; FERREIRA, Jairo (orgs.). **Enunciação midiática: gramáticas, transversalidades e “zonas de pregnância”**. Paper. São Leopoldo: Midiatização e processos sociais – aspectos metodológicos, de 19 a 21 de novembro de 2008.

GOMES, Pedro Gilberto; BRAGA, José Luiz; FERREIRA, Jairo (orgs.). **Desmontagens de sentidos. Leituras de discursos midiáticos**. Paraíba: Editora Universitária João Pessoa, 2001.

GOMES, Pedro Gilberto; BRAGA, José Luiz; FERREIRA, Jairo (orgs.). 'Ver' para 'mandar olhar...'. In: **Revista ECOS**, v. 7, nº 2, jul/dez. Universidade Católica de Pelotas, RS, 2003. p. 5 – 17.

GOMES, Pedro Gilberto; BRAGA, José Luiz; FERREIRA, Jairo (orgs.). Processos midiáticos e construção das novas religiosidades - Dimensões Discursivas. **Revista In Texto**. Nº 07 do ILEA da UFRGS, 2002.

GOMES, Pedro Gilberto; BRAGA, José Luiz; FERREIRA, Jairo (orgs.). A religião teleterapeutizante: discursividades dos templos mediáticos. In: **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos**. VI (2), julho/dezembro. São Leopoldo (RS), Brasil, Unisinos, 2004. pp. 25-46.

GOMES, Pedro Gilberto; BRAGA, José Luiz; FERREIRA, Jairo (orgs.). **'Fala que eu te escuto' . A 'pragmática' dos Discursos Tele-religiosos**. In: Desmontagens de sentidos. Leituras de discursos midiáticos. Paraíba: Editora Universitária João Pessoa, 2001.

GOMES, Pedro Gilberto. Decifra-me ou te devoro... Sobre a Evangelização e a mídia do ponto de vista da comunicação. In: **Perspectiva Teológica**, Nº 34, set-dez. Belo Horizonte, MG: CESCJ, 2011. p. 335-350.

GUARESCHI, Pedrinho. **Psicologia social crítica**: como prática de libertação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

GUARESCHI, Pedrinho. **Mídia, educação e cidadania**. Evangraf. Porto Alegre, 2017.

SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: Afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.

SODRÉ, Muniz. 2002. **Antropológica do espelho**. Uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2002.

LA SALLE CARMO: HISTÓRIA, IDENTIDADE E LEGADO PARA A CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS

Data de aceite: 01/12/2021

Alexandro Lima

Formado em Publicidade e Jornalismo pela Universidade de Caxias do Sul. Analista de Comunicação e Marketing no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“O Carmo em sua história centenária, cresceu junto com a cidade de Caxias do Sul. Preparou lideranças, ensinou para o trabalho e formou para a vida.”

1 | INTRODUÇÃO

Toda escola tem histórias e toda história está cercada de memórias. Assim, as instituições escolares têm grande importância na construção social dessas memórias e revelam traços de tempos passados. Tempos e espaços dos quais as culturas escolares são preciosos e significativos testemunhos para a construção da sua própria história e para a constituição identitária da instituição, de alunos e de professores. (BASTOS; JACQUES, 2014).

Muitas instituições de ensino tradicionais e históricas, desde as origens, tem se empenhados na organização de espaços para a preservação do patrimônio histórico-educativo, de memórias vividas, documentos e registros fotográficos, tornando fundamental manter a

história acessa, para a análise da historicidade de práticas escolares, através de distintos dispositivos que nos permitem narrar o cotidiano das escolas, revelar concepções educacionais e geracionais de um determinado tempo e lugar. (BASTOS; JACQUES, 2014).

Recontar a história do Colégio La Salle Carmo é ir aos lugares da memória e de rememoração que buscam trazer aos dias de hoje a história vivida, que foram e continuam sendo construídos com laços de identidade e vínculos afetivos. Assim, identidade e memória se tornam componentes essenciais da interação social e, por isso, não poderiam estar ausentes de espaços museológicos que pretendam dar conta dos aspectos fundamentais de uma sociedade viva, quer seja no presente, quer no passado. (FISCHER, 2012).

O Colégio La Salle Carmo, fundado em 4 de fevereiro de 1908, está enraizado com a história de Caxias do Sul/RS, que começa quando a região era percorrida por tropeiros, ocupada por índios e chamada Campo dos Bugres. Onde iniciaram-se oficialmente com a colonização italiana na região, que ocorreu a partir de 1875, cujo objetivo dos primeiros imigrantes era a busca de um lugar melhor para viver. Dois anos após o início dessa ocupação, o território recebeu a denominação de Colônia de Caxias. Em 20 de junho de 1890, foi criado o Município, desmembrado de São Sebastião do Caí. O nome, Caxias do Sul, foi uma homenagem

ao Duque de Caxias. (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, 2021).

A pesquisa, tipo Estudo de Caso (YIN, 2001) tem como objetivo resgatar, preservar e divulgar a memória e história centenária por décadas do Colégio La Salle Carmo. Os dados, coletados por meio da análise documental (APPOLINÁRIO, 2009), serão analisados com base na Técnica de Conteúdo (BARDIN, 2001), dos principais dos Registros documentais, históricos e fotográficos do Colégio La Salle Carmo (1908-2021) e do autor Irmão Bonifácio (1998).

Passados 113 anos da fundação, o colégio é uma das mais antigas, qualificadas e tradicionais das escolas privadas de Caxias do Sul/RS, com uma história de relevantes serviços prestados à educação e à cultura local. Nessa perspectiva, analisaremos, a seguir, o caráter histórico e da memória escolar por décadas do Colégio La Salle Carmo. Em seguida, apresentaremos o vínculo que o memorial tem com a pesquisa, o qual fornece e preserva diversas imagens e documentos da história da instituição, assim como identidade visual e selos jubilares. E por fim, os principais achados da pesquisa para e o legado para continuarmos garantindo a preservação das memórias e identidade do colégio.

2 | GINÁSIO DO CARMO 1908: FRAGMENTOS DOS PRIMEIROS PASSOS FUNDACIONAIS

Partindo da premissa de que a memória é conduzida pela vida e a história reconstrói o que não existe mais (NORA, 1993), vemos perfeitamente acontecer a consolidação dessa ideia, quando, ao ler o primeiro fragmento, da fundação do então Ginásio do Carmo, no dia 28 de janeiro de 1908, escrito por religiosos lassalistas franceses.

Na figura 1, o texto original, no idioma francês, do primeiro registro realizado pelos religiosos lassalistas na chegada a Caxias, traduzido na citação abaixo.

1908. Em 28 de janeiro, seis Irmãos das Escolas Cristãos, partindo de Porto Alegre, chegaram a Caxias 'a pérola das colônias italianas'. Eles foram chamados por um padre de coração zeloso: Dom Carmine Fasulo, que em outra ocasião havia convidado os Irmãos na Itália, onde é originário. (GINÁSIO DO CARMO, 1908, p. 1, tradução nossa).

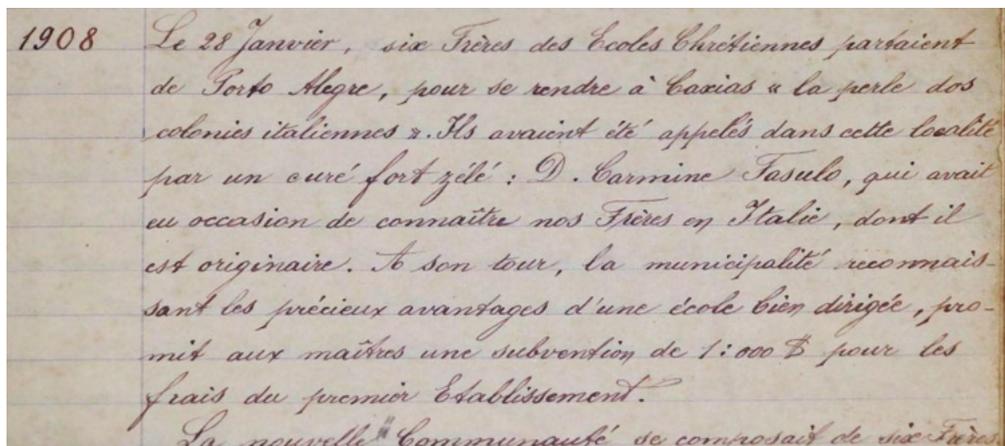


Figura 1 – Fragmento do primeiro registro fundacional do Carmo.

Fonte: Historique do Ginásio do Carmo (1908).

De acordo com o registro fundacional da “Históricque do Ginásio do Carmo” (1908, p. 1), inicialmente, os seis Irmãos das Escolas Cristãs fundaram a comunidade religiosa, com definição das funções de cada Irmão: “Frère Anastace Pascal, Directeu; Freres. Inocente Vital, Frumence-Bertin, Xavier-Dominique, Professeurs; F. Fabien- Albert, économe et F. Fructule Léon.”, conforme é representado na figura 2.



Figura 2 – Irmãos fundadores do Carmo.

Fonte: Arquivo histórico do Colégio La Salle Carmo, 1908.

Nos escritos fundacionais, nos chama atenção, os sentimentos vividos e expressos no idioma Francês, pelos primeiros Irmãos Lassalistas chegados a Caxias do Sul.

Da viagem por rio e por terra a mente ia se acalmando e na memória pensamentos mais agradáveis, amenizando um pouco a ansiedade de ter que dar aulas em uma língua estrangeira, mal aprendida, e sem convivência com nenhum dos costumes do país. O primeiro encontro com os habitantes de Caxias, a poucos metros da cidade, foi particularmente comovente: com aclamações, foguetes, abraço 'ao estilo brasileiro', cumprimentos e saudações, fomos acolhidos. (GINÁSIO DO CARMO, 1908, p. 1, tradução minha).

E continua os relatos de acolhida dos primeiros Irmãos Lassalistas, em Caxias do Sul.

Esta primeira manifestação de acolhida, feita aos Irmãos, foi no caminho de acesso à cidade, foi liderada e seguida por um grupo bastante numeroso de cavaleiros, tendo à sua frente o Padre Mauro, pároco de Anna Rech, localizada perto de Caxias. Ao final da cerimônia, os irmãos, na companhia do Pároco, se renderam à sua nova residência, de propriedade do Sr. François Balen, um dos principais comerciantes do lugar. (GINÁSIO DO CARMO, 1908, p. 2, tradução minha).

No dia 6 de fevereiro de 1908, inicia-se o Colégio, conforme o fragmento abaixo,

Até 4 de fevereiro, dia da inauguração do colégio, os Irmãos completam a sua instalação na cidade. Os alunos iam ao encontro dos Irmãos e se apresentavam para estudarem, no dia seguinte, na abertura do colégio eram 46 alunos matriculados. O número ia aumentando. Para facilitar o trabalho, eles foram divididos em 4 classes, algumas semanas depois, o Irmão Innocente estava encarregado da 1ª Classe; o Irmão Xavier com a 2ª classe, o Irmão Fructule 3ª Classe e Frumence de la 4ª classe. (GINÁSIO DO CARMO, 1908, p. 2, tradução minha).

E por fim, nesse primeiro ano de presença dos irmãos, é vista com bons olhos e um crescimento significativo de alunos.

Nada de notável a partir dessa altura, até o dia dos exames de fim de ano, que decorrem nos dias 11 e 12 de Dezembro, sob a presidência do pároco, o padre Carmine Fasulo. Os exames terminaram de forma positiva para a satisfação dos pais presentes, para a honra dos Irmãos e para os alunos. Assim terminou com 97 alunos o primeiro ano letivo da nossa casa em Caxias. (GINÁSIO DO CARMO, 1908, p. 3, tradução minha).

O nome do educandário, Ginásio do Carmo foi escolhido apenas em 1911, para homenagear a despedida do então pároco de Caxias, o italiano Carmine Fasulo, que fora um apoiador da iniciativa desde o início da fundação e leva o nome de Nossa Senhora do Carmo, conforme figura 3. (GINÁSIO DO CARMO, 1908, tradução minha).

Durante o passar dos anos, o então Ginásio do Carmo alterou seu nome de acordo com o momento histórico como: Instituto Nossa Senhora do Carmo, Colégio de Nossa Senhora do Carmo, Colégio Nossa Senhora do Carmo e o atual Colégio La Salle Carmo,

sob proteção de Nossa Senhora do Carmo e gestão dos irmãos Lassalistas, que atravessou o Século 20 levando aos educandos o que havia de mais atual na educação, se estendendo até hoje o projeto educativo iniciado aos imigrantes italianos.

31 COLÉGIO LA SALLE CARMO 1908 – 2021: HISTÓRIA CENTENÁRIA CONTADA EM DÉCADAS

“Escrever com a história das instituições de ensino não é tarefa fácil, pois não podemos correr o risco de apenas desenterrar histórias e vultos significativos do passado da instituição escolar”, como afirmam Nosella e Buffa (2009, p. 30). Construímos diariamente a história do Colégio La Salle Carmo, sentimos a vontade/necessidade de vasculhar o passado, escrever sobre ele.

Neste capítulo vamos contar por décadas a sua história centenária, associado a iconografia, que segundo os autores Nosella e Buffa (2009, p. 36), “cumpre a finalidade de transcender o imediato, o útil, a banalidade do cotidiano. Este “ir além” cultural é uma necessidade que faz parte da dimensão estética do homem cuja essência é a transcendência do imediatismo.”

Ao recordar a história do Carmo, baseamos fundamentalmente na obra *Crônicas do Carmo* (1988), escritas pelo Irmão Olindo Müller (Irmão Boni), que atuou por 40 anos no Colégio La Salle Carmo, relatórios anuais de atividades e histórico fotográfico.

a) *Década de 1908 - 1918* - No dia 04 de fevereiro de 1908, seis Irmãos Lassalistas Franceses fundam a Escola, localizada na rua Alfredo Chaves, 777.

A partir de 2011, passou a ser chamado de Ginásio do Carmo, conforme logotipo da figura 3, em homenagem ao padre Carmine Fasulo, “a ele que que a escola dos Irmãos recebeu no nome de N^a Sra. Do Carmo” (BONIFÁCIO, 1988, p. 12). E nos anos seguintes houve um crescimento significativo de alunos e criação de curso comercial e batalhão escolar.

b) *Década de 1918 - 1928* - Em 1918, o então Ginásio do Carmo passa a ser chamado de Instituto Nossa Senhora do Carmo. Ao completar sua primeira década, a escola já se encontrava nos fundos da Catedral, com direito a curso noturno sob orientação do clero e dos Irmãos Lassalistas. (BONIFÁCIO, 1988).

De acordo com Irmão Bonifácio (1988), neste mesmo ano, faleceu o Irmão Anastácio, fundador do colégio e assumiu a direção o Irmão Fulberto, com características dinâmicas, tratou de levar para frente a obra iniciada e com projeto de construir um colégio amplo e novo. Em 1925, adquire-se o terreno onde está o pátio e inicia-se a construção da segunda ala do colégio. (BONIFÁCIO, 1988).

c) *Década de 1928 a 1938* - No dia 18 de maio de 1928, os Irmãos Lassalistas inauguraram a segunda ala do Colégio, com a bênção de Dom João Becker, bispo de Porto Alegre em 1929, começa a funcionar o Internato E por fim, em 1932 realiza a colação de

grau da primeira turma de formandos. (BONIFÁCIO, 1988).

d) *Década de 1938 a 1948* - De acordo com Irmão Bonifácio (1988), a década se completa com o início da construção da ala oeste e a inauguração dos laboratórios de Química, Física e História Natural. Nesse período é oficializado o Curso Comercial e inaugurada a Escola de Datilografia. Em 1941 inicia-se as aulas da Escola Superior do Comércio. O ano de 1942 traz a inauguração da estátua de São João Batista de La Salle, doada por Abramo Eberle. (BONIFÁCIO, 1988).

e) *Década de 1948 a 1958* - Em 1951 inicia-se o Curso Científico, com 18 alunos. A ala da rua Marquês do Herval é inaugurada em 1953. Em 1957 renova-se o calçamento do pátio e inicia as aulas do Escritório Prático de Contabilidade. (BONIFÁCIO, 1988).

f) *Década de 1958 a 1968*. Em 1958 é criado o novo brasão do Colégio. Em 1960 inaugura-se o Laboratório de Línguas. O ano de 1966 apresenta a criação do Coral dos Canarinhos do Carmo e a compra do terreno para a construção do primeiro Ginásio de Esportes. (BONIFÁCIO, 1988).

g) *Década de 1968 a 1978* - Em 1972, inaugurou-se o Ginásio de Esportes. Com a Reforma de Ensino, em 1973, o Carmo oferece mais cursos técnicos: Contabilidade, Administração, Arquitetura, Análises Químicas e Técnico de Eletricidade. Com 2400 alunos, encerrou a década como Escola Modelo da Região. (BONIFÁCIO, 1988).

h) *Década de 1978 a 1988* - O Grupo Escoteiro Bandeirantes do Carmo foi criado em 1980. De 1982 a 1986, foi edificado o Recanto, Jardim e área coberta para os pequenos. Já em 1984, o Auditório foi montado em novo espaço e surge o curso de Informática. (BONIFÁCIO, 1988).

i) *Década de 1988 a 1998* - Neste período nasceu a Gincana Cultural e o Colégio adota novo Regimento Escolar, adequando assim as Bases Curriculares. No ano de 1996 a nova capela é inaugurada e a instituição pulsava com 2600 educandos. (COLÉGIO NOSSA SENHORA DO CARMO, 1996).

j) *Década de 1998 a 2008* - Em 2003, o colégio foi eleito melhor Escola Voluntária do RS, com grande atuação da Pastoral em ações na cidade. Os cursos técnicos profissionalizantes ganham destaque no mercado local. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2003).

k) *Década de 2008 a 2018* – No centenário da fundação o então Colégio Nossa Senhora do Carmo, passa a ser chamado de Colégio La Salle Carmo. Uma ampla reforma administrativa e de acessibilidade foi efetuada, com os elevadores, catracas eletrônicas, as salas colaborativas, ampliação do Laboratório de Informática, o Projeto *Languages* e o polo da Universidade La Salle, adequando e modernizando o Colégio para novos tempos. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2018).

l) *Período de 2018 – atual*. Desde 2018, o Colégio La Salle Carmo em seu planejamento estratégico e pedagógico tem se ancorado nas boas experiências do passado e com o olhar na educação do futuro, na modernização interna das suas infraestruturas,

continua a sua missão de formar humanamente e cristãmente seus educandos, por meio das habilidades e competências, preparando-os para a vida e os novos tempos.

No ano de 2020, pela primeira vez da história, as aulas foram ministradas praticamente de forma online e 2021 com o modelo de ensino híbrido, onde os alunos têm a opção de estudar desde online e presenciais simultaneamente, mudanças essas, provocadas pela Pandemia do COVID 19.

No mosaico de fotos da figura 5, apresentamos a evolução por décadas do edifício do colégio.

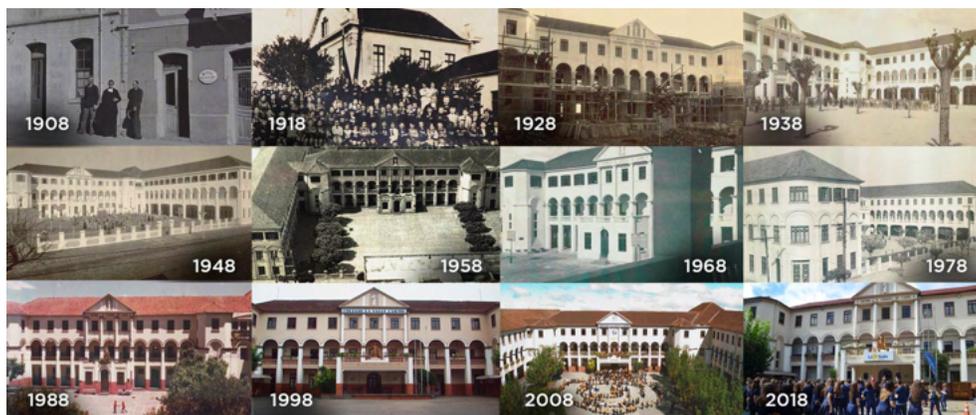


Figura 3 – Imagem por décadas do Colégio La Salle Carmo.

Fonte: Arquivo histórico do Colégio La Salle Carmo.

No decorrer de 113 anos de história, o La Salle Carmo teve 26 diretores, conforme figura 4, destes 24 Irmãos Lassalistas e 2 professores, nos quais destacamos o período de gestão e o ano: 1911 a 1912 - Ir. Bretoin Joseph; 1913 a 1917 - Ir. Júlio Guilherme; 1918 a 1921 – Ir. Inocêncio Vital; 1921 a 1922 – Ir. Fulbert Vincent; 1924 a 1931 / 1948 a 1951 – Ir. Isaac Maurice; 1932 a 1934 – Ir. Fidel de Maria; 1935 a 1938 – Ir. Augusto Duflot; 1941 a 1945 / 1960 a 1965 – Ir. Gabriel Norberto; 1946 a 1950 – Ir. Basílio Marcos; 1951 a 1954 – Ir. Francisco Albert; 1955 a 1956 – Ir. Gregório Mathias; 1956 a 1959 – Ir. Benildo Amadeo; 1966 a 1969 – Ir. Oscar Valentim Schneider; 1970 a 1973 – Ir. Raymundo Zandomenghi; 1974 a 1978 / 1996 a 2001 – Ir. Olírio Bertuol; 1979 a 1981 – Ir. Odullo Ignácio Steinmetz; 1982 a 1986 – Ir. Nelson Bordignon; 1987 a 1989 – Ir. Jardelino Menegat; 1990 a 1992 – Loiva Maria Rossi; 1993 a 1995 / 2008 a 2010 – Ir. Olir Facchinello; 2002 a 2006 – Ir. Valdir Ludwig; 2006 a 2007 – Ir. Alvaro Luiz Wermann; 2011 a 2016 – Ir. Léo Inacio Knapp; 2017 – Ir. Lauro Bonnenberger; 2018 – Wendell de Albuquerque Freire e desde 2019 o Ir. Roberto Carlos Ramos.



Figura 4 - Galeria de Diretores do Colégio La Salle Carmo.

Fonte: Arquivo histórico do Colégio La Salle Carmo.

Na caminhada centenária, apresentamos a evolução dos Brasões e identidade visual do Colégio, conforme figura 5. Os mesmos expressam as dimensões da Fé, Fraternidade e Serviço dos Lassalistas, que nos inspiram a continuar a missão educativa das crianças e jovens.



Figura 5– Evolução da identidade visual do Colégio.

Fonte: Arquivo histórico do Colégio La Salle Carmo.

Apresentamos na figura 6, os selos jubilares de 60, 75, 80, 90, 100 e 110 anos do Colégio.



Figura 6 – Selos jubilares da caminhada centenária

Fonte: Arquivo histórico do Colégio La Salle Carmo.

Percorrer a história fundacional e por décadas, nos faz reviver sua memória e das pessoas que aqui dedicaram suas vidas, na qual busca evitar o esquecimento por meio da construção de laços de identidade. Assim, identidade e memória se tornam componentes essenciais da interação social, e, por isso, não poderiam estar ausentes do espaço escolas, que pretendam dar conta dos aspectos fundamentais de uma sociedade viva, quer seja no presente ou no passado. Nessa perspectiva, a memória é o conhecimento do passado que se organiza, ordena o tempo, localiza-o cronologicamente, pois lembrar não é apenas reviver, mas refazer, reconstruir com imagens e ideias de hoje as experiências do passado (BASTOS; JACQUES, 2014).

4 | LEGADO DOS IRMÃOS LASSALISTAS ETERNIZADAS NAS RUAS DA CIDADE DE CAXIAS

As ruas de uma cidade precisam de uma identificação e, para isso, os poderes públicos dão a elas nomes de pessoas, datas ou termos importantes. E, muitas vezes, caminhando pelas vias nem percebemos que essas denominações são homenagens a pessoas que marcaram a história ou tiveram destaque por suas ações. E os educadores

Lassalistas são um grande exemplo no mapa de Caxias do Sul destacando-se as seguintes ruas (LEGISLATIVO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL, 1959):

a) *Rua La Salle* - leva o sobrenome do fundador da Congregação das Escolas Cristãs, localizada no coração do Bairro São Pelegrino, onde localiza o Colégio La Salle Caxias, que foi fundado em 14 de fevereiro de 1936. A rua foi nomeada em 28 de dezembro de 1959, na administração de Bernardino Conte, então prefeito municipal.

b) *Rua Irmão Anastácio* – localizada no Bairro Sagrada Família, em honra a um dos Irmãos pioneiros e fundadores do Carmo, em 1908, o francês Félix Barthélemy Pascal que foi o primeiro diretor da Escola.

c) *Rua Irmão José* - também localizada no Bairro Sagrada Família, homenagem o Irmão francês Joseph Richer-Brétoin Joseph, segundo diretor do Carmo, responsável por assumir a instituição em 1911 e gerenciá-la por dois anos, implementando grandes melhorias e considerado um grande alfabetizador nas décadas de 20 e 30;

d) *Rua Irmão Maurício*, localizada no Bairro Sagrada Família, uma grande homenagem ao Irmão Léon Hippolyte Benoît Isaac-Maurice, diretor de 1924 a 1931 e entre 1948 a 1951;

e) *Rua Irmão Martinho* - no Bairro Sagrada Família, o holandês Martin Plasmans, que exerceu sua atividade de professor e tesoureiro no Colégio La Salle Carmo durante trinta anos, o que lhe rendeu o apelido carinhoso pelos seus ex-alunos de “Irmão Pila”;

f) *Rua Irmão Bonifácio* - no mesmo Bairro Sagrada Família homenageia outro ilustre Lassalista, o Irmão Boni (nome religioso), Olindo Müller (nome civil), atuou no Carmo por mais de 40 anos, faleceu em 2015, foi professor de língua portuguesa, publicou o livro “Crônicas do Carmo” em 1988, no qual, conta a história do Colégio La Salle Carmo, até então. Fundador do núcleo Bandeirante em Caxias do Sul. Uma curiosidade é que ele recebeu a nomeação de seu nome de rua, em vida, em 1974, na administração do prefeito Mário Bernardino Ramos. Conforme pesquisado nos arquivos municipais, após contato com a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul, ocorreu um “erro” burocrático, pois o costume é após o falecimento. Mas, mesmo assim, é mais que justa essa homenagem;

g) *Rua Irmão Francisco Bagatini* - situada no Bairro Universitário, foi nomeada em 31 de dezembro de 1976, em homenagem ao Irmão lassalista natural de Garibaldi, mas caxiense de coração.

Os nomes das ruas contam histórias, as paredes de uma escola abrigam várias lembranças e nessa missão centenária de educar vidas mais que justa a homenagem a esses grandes Lassalistas que deixaram sua marca nos ladrilhos da história de Caxias do Sul.

5 | FINALIZANDO

O objetivo desta pesquisa foi resgatar, preservar e divulgar a história e memórias centenárias do Colégio La Salle Carmo. A partir de uma pesquisa documental, o texto possibilita sensibilizar a respeito da importância da dimensão histórica do colégio La Salle Carmo e seu legado para a cidade de Caxias do Sul, que por meio da educação, visando à sua preservação e incorporação na utilização das atividades educacionais e de pesquisa.

Mergulhar no espaço de memória do Colégio La Salle Carmo implica o permanente diálogo do pesquisador (e de suas teorias) com as fontes documentais e materiais, desse diálogo resulta a pesquisa histórica. Assim, os objetos e documentos que dormiam já não mais estão sós. E com a pesquisa em tela, foram sendo despertados e ressignificados, voltando a viver. Além da nostalgia e das lembranças que evocam, dos grandes desafios dos Irmãos fundadores, a história centenária do colégio é um território nos quais é o presente que questiona e nos faz interrogar, mas não só para sabermos viver o presente e prospectar o futuro, mas para servir de agentes de mudança para todos, por meio da educação.

Portanto, é de extrema relevância que haja uma sensibilização acerca da importância da história escolar, sejam eles materiais ou imateriais, para que sejam possíveis a preservação e a salvaguarda dos mesmos, a utilização destes acervos em atividades do currículo escolar, a criação de projetos e programas científicos e culturais para a manutenção de um ensino de qualidade (BASTOS; JACQUES, 2014).

O Carmo cresceu junto com a cidade de Caxias do Sul. Preparou lideranças, ensinou para o trabalho e formou para a vida. Nestes 113 anos de muita dedicação e sempre na busca do ideal de promover uma educação humana e cristã de qualidade, possa continuar sua missão para as futuras gerações.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni. **Liturgia da memória escolar**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 49-76, jan./jun. 2014.

BONIFÁCIO, Irmão. **Crônicas do Carmo**. Caxias do Sul: Gráfica De Zorzi, 1988.

COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Histórico**. Caxias do Sul, 2003.

COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Histórico**. Caxias do Sul, 2018.

COLÉGIO NOSSA SENHORA DO CARMO. **Histórico**. Caxias do Sul, 1996.

HISTORIQUE DO GINÁSIO CARMO. Caxias do Sul, 1908.

FISCHER, Beatriz Daudt (Org.) **Tempos de escola. Memórias**. v. 3. São Leopoldo: Oikos;

LEGISLATIVO MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL. **Lei Ordinária nº 925**, de dezembro de 1959. Dispõe sobre a alteração e denominação a vias públicas da cidade. Caxias do Sul, 1959.

NORA, Pierre. NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, 1993.

NOSELLA, Paulo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. Campina, SP: editora Alínea, 2009.

PREFEITURA DE CAXIAS DO SUL. **Cidade – Apresentação**. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/cidade>. Acesso em: 8 jul 2021.

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

ASPECTOS ARQUITETÔNICOS DO COLÉGIO LA SALLE CARMO

Data de aceite: 01/12/2021

Táisa Festugato

Arquiteta e urbanista formada pela UFRGS. Possui mestrado em Teoria História e Crítica de Arquitetura pelo PROPARG-UFRGS. É professora titular na FSG- Centro Universitário e representa a instituição no COMPACH como conselheira titular. É sócia do Vazquez Arquitetos, escritório com atuação desde o design até o urbanismo, sendo responsável, principalmente, pelos projetos de arquitetura escolar na qual possui especialização

“De forte apelo eclético, o edifício traz elementos da arquitetura clássica, sempre fortemente relacionados a arquitetura da igreja católica, somado a elementos geométricos das vanguardas europeias como na definição de um capital quadrado e no elemento escalonado de contorno das janelas de forte apelo Art Déco. Pelo grau de detalhes apresentados na construção, percebe-se uma sofisticação muito maior do projeto construído do que o primeiro estudo desenvolvido, o que demonstra a importância que o edifício tomou para comunidade caxiense, mostrando que deveria ser uma referência para a cidade”

1 | ARQUITETURA E EDUCAÇÃO DO COLÉGIO LA SALLE CARMO

O espaço escolar tem papel fundamental para a educação no século XXI, podendo até ser compreendido como um terceiro educador. Porém, importantes escolas foram construídas ainda no século passado e sua arquitetura é fruto de soluções pertinentes para a época, precisando, atualmente, de reciclagem. Edifícios centenários, como o do Colégio La Salle Carmo, são patrimônios e testemunhos de uma época que precisa ser conscientemente estudada antes de qualquer intervenção modernizadora. Para entender o legado histórico e arquitetônico desse conjunto, este artigo pretende compreender como ocorreu a construção do edifício em suas várias fases e as relações entre sua história, arquitetura e memória.

A chegada dos Irmãos Lassalistas na Colônia Caxias marca o início da educação para moços na Vila, que, até então, não comportava modos de educação sistemáticos para os filhos dos imigrantes italianos. Criada em 1975, a Vila Caxias servia como sede administrativa, onde os imigrantes italianos eram recebidos pelos funcionários do Império para os trâmites burocráticos, a distribuição de sementes e ferramentas e para o posterior envio a seus lotes¹. Os Irmãos Lassalistas foram trazidos a Caxias do Sul em 1908, por iniciativa do pároco

¹ Conforme Nascimento (2010, p. 58).

Dom Carmine Fasulo, que já havia empreendido esforços para trazer as Irmãs de São José em 1901² para atuarem na educação das moças da colônia. Apesar de passados 33 anos do início da colonização na cidade, a preocupação com os estudos não era fundamental para os imigrantes, os quais entendiam o trabalho e a religião como prioridades.³ Com famílias numerosas, a educação até então acontecia em casa, sem uma sistematização, ou não era sequer considerada, uma vez que os colonos entendiam que, se haviam conseguido prosperar sem saber ler ou escrever, os filhos poderiam fazer o mesmo⁴.

Inicialmente, as aulas aconteciam na residência do Sr. Francisco Balen, que já havia abrigado as Irmãs de São José. No primeiro ano, a quantidade de alunos matriculados chegou a cento e vinte e um, o que levou os Irmãos a procurarem um novo local, mais espaçoso, para abrigar o Colégio⁵. Como não havia meios de adquirir um espaço para essa construção, Dom Carmine Fasulo tratou de auxiliar na resolução, determinando a compra de um terreno atrás da Igreja, no qual fora construída uma casa para a moradia dos Irmãos, com 9,5x11,5m², e outra para a escola, com 30x8,5m². A partir de 1910, as aulas passaram a acontecer na casa de madeira com pátio de chão batido, alugada da Paróquia, e continuaram a ocorrer nesse local por 16 anos.

Em 1924, vislumbrando a necessidade de construção de uma sede própria, o diretor Irmão Isaac Maurice montou uma comissão para organizar a construção do Colégio com importantes representantes caxienses: Presidentes Honorários Cônego João Meneguzzi e Celeste Gobatto; Presidente-Coronel Miguel Muratore; Vice-Presidente Aristides Germani; Secretário Mário Pezzi; Tesoureiro Abramo Eberle; e nove conselheiros.⁶

2 O Padre Carmine Fasulo trouxe as Irmãs de São José quando era vigário da colônia de Antônio Prado e incentivou o Padre Antônio Pertile, vigário de Caxias do Sul, a implorar a vinda das Irmãs para iniciar uma escola na cidade, devido à precariedade do atendimento escolar (GRAZZIOTIN, 2010, p. 57).

3 Em 1885, o Inspetor Imperial de Colonização escreveu: "A escola e o professor não são solicitados pelos colonos como o padre e a Igreja" (POSENATO, 1983, p. 421).

4 Em 1929, o enviado especial da Itália, Gens. Raineri Venerosi Pesciolini, afirmou: "Quando se pergunta aos colonos porque razão não enviam seus filhos à escola, a resposta é sempre a mesmo: eu vivi e comprei terras sem saber ler, nem escrever, meus filhos podem fazer o mesmo" (POSENATO, 1983, p. 421).

5 Após o primeiro ano de fundação do Colégio, em 1909, o Irmão Anastace escreveu uma carta ao Irmão Assistente, informando que a quantidade de alunos matriculados tinha chegado a cento e vinte e um, e que esse número aumentaria (LAZZARON, 2015, p. 114).

6 Na primeira Ata, definem solicitar ao intendente Cel. José Pena de Moraes "um terreno que a municipalidade de Caxias tenha reservado nos subúrbios da cidade para ceder gratuitamente para construção de um Colégio superior". Ata nº 1, de 27 de agosto de 1924, constante no anexo O (LAZZARON, 2015, p. 270).

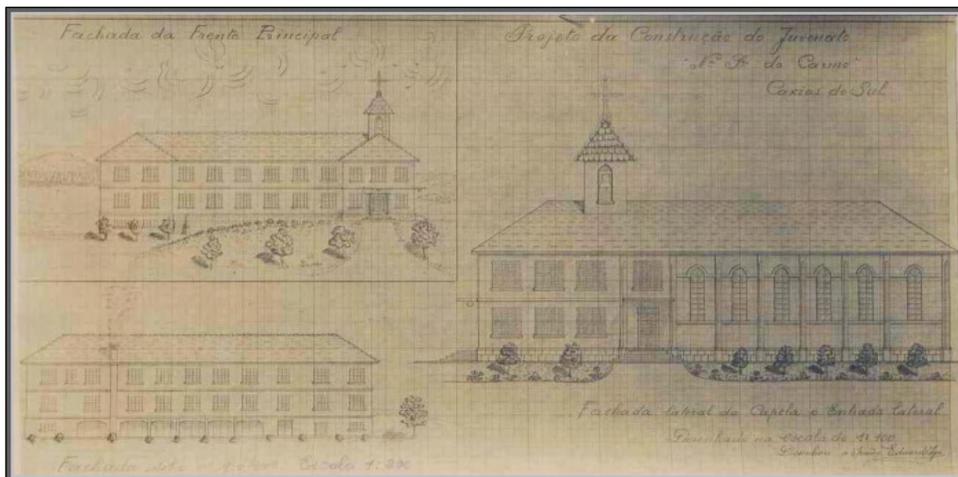


Figura 1 – Projeto da construção do Ginásio Nossa Senhora do Carmo.

Fonte: Lazzaron (2015, p. 267).

O primeiro estudo para a nova sede não tem data de elaboração e contempla um edifício de três andares, o qual deveria abrigar o internato e uma capela. Percebe-se que se tratava de um terreno em declive, uma vez que a fachada interna tinha três andares, sendo o piso inferior composto por uma galeria, e a lateral apresentava apenas dois pavimentos com base rusticada. Com ritmo demarcado pelas aberturas, o estudo contemplava adornos apenas na parte lateral, na qual grandes aberturas em ogiva deveriam compor o espaço da capela. O acesso principal dar-se-ia pela ala lateral direita, delineada por um pináculo com sino, o que demonstra uma intenção de construção modesta de influência neocolonial, estilo em voga na época, reforçada pelo telhado de quatro águas e pela base rusticada.

Vários terrenos foram estudados até a definição do local onde seria implantada a Escola. Sem recursos para adquirir um lote, foi solicitada, inicialmente, uma doação da prefeitura; porém, o terreno ficava distante do centro e não agradava a comissão, que se mobilizou para conseguir doações e empréstimos, tendo em vista a aquisição de um lote central. No dia 26 de outubro de 1926, foi comprada a área no qual funcionava a serraria de Luiz Perterlin, na Rua Os 18 do Forte, a 100 metros da Igreja.

Em 1927, tem início a construção do Colégio composto apenas pela ala central. A autoria do projeto coube a Josef Lutzemberger, arquiteto alemão formado em 1906 pela Real Universidade Técnica da Baviera, em Munique, e que chegou a Porto Alegre em 1920, sendo um dos três arquitetos portadores de diploma no Rio Grande do Sul. No ano de 1927, Lutzemberger começou a trabalhar para os Irmãos Lassalistas na construção do Colégio Nossa Senhora das Dores, na Rua do Andradas, em Porto Alegre. O arquiteto criou uma estreita relação com a Igreja Católica, tendo projetado a Igreja São José, em 1923, e o Pão dos Pobres, em 1929. Também foi o responsável pelo projeto do Hospital Nossa Senhora de Pompéia, em Caxias do Sul. (WEIMER 2004, p. 108-110).

O primeiro edifício construído trata-se da ala central da Escola, a qual ocupava o terreno de propriedade dos Irmãos Lassalistas. O projeto simétrico era composto por um centro que configurava o acesso, marcado com frontão com a imagem de Nossa Senhora do Carmo, em um bloco de três pavimentos. Uma galeria aberta com pilastras finalizadas em arcos configurava os corredores do primeiro e do segundo pavimentos, estes destinados à área escolar. O terceiro pavimento, correspondente ao internato, era quase todo fechado: as aberturas moduladas eram marcadas apenas de acordo com os vãos entre as pilastras. Nas extremidades do bloco, destacavam-se os volumes com escadas, que configuravam duas torres com cantos chanfrados e possuíam a representação do mesmo módulo em arco, em um ordenamento escalonado que contornava as janelas.



Figura 2 – Cartão Postal – Colégio Nossa Senhora do Carmo. s/d.

Fonte: Venzo (2016, p. 8.)

De forte apelo eclético, o edifício traz elementos da arquitetura clássica, fortemente relacionados à arquitetura da Igreja Católica e somados a elementos geométricos das vanguardas europeias, como na definição de um capital quadrado e no elemento escalonado de contorno das janelas, de forte apelo Art Dèco. Pelo grau de detalhes apresentados, percebe-se uma sofisticação muito maior do projeto construído em relação ao primeiro estudo desenvolvido, o que demonstra a importância que o edifício tomou para a comunidade caxiense, evidenciando que a construção deveria ser uma referência para a cidade. O Arcebispo de Porto Alegre, Dom João Becker, foi a Caxias do Sul dar sua bênção ao Colégio em maio de 1928, e a obra foi finalizada em 15 de outubro de 1929, porém uma

parte já estava em funcionamento desde o ano anterior.

Um fator importante da arquitetura desenvolvida para a Escola deve-se ao fato de que, com o advento da gripe espanhola, em 1918, as novas construções passaram a se preocupar mais com os aspectos relacionados à higiene. Assim, as galerias corredores vinham ao encontro das novas práticas de proporcionar ambientes com ventilação cruzada, fundamental na contenção da doença.

Com a finalização do prédio, o objetivo dos Irmãos e das autoridades foi obter a oficialização do curso secundário, o que assegurava⁷ a qualidade do ensino prestado pela Instituição, podendo o aluno ingressar em curso superior sem prestar exames. Irmão Maurício reuniu uma comissão formada por cidadãos caxienses para auxiliarem na tarefa, que teve êxito em 1932. O Colégio, então, passou a ser chamado de “Gymnasio Nossa Senhora do Carmo” - nome que levou até 1954.

Em 1933, os Irmãos adquiriram o terreno contíguo à escola, o que possibilitou a construção de um novo edifício na ala oeste do conjunto. Esse projeto coube ao arquiteto-construtor Sylvio Toigo, que, por ser também o responsável pela construção do primeiro edifício, é confundido por muitos como o autor integral do projeto. Toigo imigrou da Itália em 1922, e sua atuação se deu na construção, uma vez que não eram exigidos documentos para o exercício de qualquer profissão naquela época. A confusão de autoria de vários projetos que são atribuídos a Toigo deve-se ao fato de ele ter apresentado seu trabalho como construtor para conseguir o licenciamento no Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA) com projetos de outros autores, em que ele foi responsável apenas pela construção, como no caso do Carmo⁸.

7 As escolas públicas e particulares de nível secundário deveriam ter sua estrutura organizacional equiparada a uma instituição modelo – o Ginásio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. Os alunos oriundos dos estabelecimentos equiparados tinham direito de ingressar no curso superior sem prestar exames. Portanto, a equiparação era um indicador da “qualidade” do ensino ministrado na instituição escolar (LAZZARON, 2015, p. 143).

8 Weimer relaciona o projeto do Colégio entre os encontrados no pedido de Toigo de obtenção de licença no CREA (WEIMER, 2004, p. 179).



Figura 3 – Foto de 1948, com a ala oeste já construída.

Fonte: Arquivo histórico do Colégio La Salle Carmo.

A ala oeste, projetada por Toigo, segue a proposta de Lutzemberger, com as galerias conformando os corredores; porém, a modulação das pilastras segue idêntica apenas no segundo pavimento, deixando no térreo vãos maiores entre os pilares, com o uso do concreto armado no sistema Hennebique⁹ - solução de vanguarda que Toigo vai repetir no projeto para o edifício Eberle e, posteriormente, para a MAESA. Na associação entre os dois prédios, o arquiteto-construtor trabalha com um trecho em negativo, que solta a torre da escada e faz o ajuste entre os prédios, deixando o vazio no terceiro pavimento e o fechado no segundo, criando um ajuste compositivo que integra as duas construções.

Na década de 50, os Irmãos ampliaram a Escola para o terreno da esquina e construíram a ala leste, concretizando a organização de edifício com pátio central, a qual configura o prédio até hoje. A ampliação segue a mesma solução adotada na ala oeste, trazendo de volta a simetria original, perdida na década de 30. Com o fechamento leste, o Colégio ganha imponência, ocupando uma esquina importante da cidade, com um edifício eclético que parece abraçar o pátio em sua configuração espacial. Essa ampla área, com plátanos sempre bem cuidados, representa as quatro estações presentes na cidade, criando o microclima adequado para o funcionamento do recreio o ano todo.

⁹ Em 1892, Hennebique adquire patentes sobre o sistema resultante de mais de uma década de experiências construindo estruturas de concreto. Hennebique é o criador do concreto armado, pois, mais do que criar as condições da adesão entre as duas técnicas construtivas, condição já consolidada no final de 1870, ele conseguiu criar um sistema estrutural: o da estrutura independente (FREITAS, 2019, p. 5).



Figura 4 – Prédio na década de 70, com a ala leste finalizada.

Fonte: Arquivo histórico do Colégio La Salle Carmo.

No decorrer dos anos, o Colégio recebeu novas ampliações nos fundos, mantendo sempre o protagonismo do conjunto original e os cuidados com sua história, porém sem o critério compositivo vislumbrado na partida do projeto. Por sua importância para a cidade, foi incorporado aos bens de interesse histórico no Plano Diretor de Desenvolvimento Integrado¹⁰ (PDDI) de 2019, e toda intervenção deve levar em conta os aspectos estéticos e históricos do conjunto.

O La Salle Carmo continua sendo um dos mais importantes colégios da cidade, e a necessidade de adaptação às novas demandas educativas do século XXI se faz presente, mas tal adaptação deve ser cuidadosamente estudada para promover a valorização presente do edifício, sem se desconsiderar seu passado, a fim de que seja corretamente transmitido no futuro.

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente dos primeiros anos de imigração, a educação passa a ter papel crucial para os caxienses após a chegada dos Irmãos Lassalistas, portanto, são investidos esforços para que tanto o local, como o novo edifício sejam um reflexo dessa importância. Levar a Escola para longe do centro seria uma contradição à condição de estrutura fundamental na formação de uma sociedade próspera. Por isso, o Colégio surge como elemento de destaque, seja por sua localização, seja por sua arquitetura, trazendo elementos ligados ao estilo clássico, que remetiam ao poder do clero e a elementos de

¹⁰ Lei Complementar nº 589, de 19 de novembro de 2019, do Município de Caxias do Sul.

vanguarda, os quais fizeram da nova edificação um modelo para as construções da época.

Embora oriundo de projetos realizados em diferentes épocas e por diferentes autores, o Colégio La Salle Carmo é fruto de uma concepção projetual acertada para a arquitetura escolar e teve seus princípios respeitados nas primeiras ampliações, o que acabou se perdendo com o passar do tempo. Com o fechamento da ala leste, o edifício volta a assumir a simetria que configurava o partido inicial e cria um gesto acolhedor de abraço sobre o pátio central, incorporando plenamente os princípios da arquitetura escolar, que visa à integração e ao protagonismo do pátio como área de convívio. As galerias corredores permitem a integração entre o pátio e os diferentes andares da Escola, em relação de agradáveis perspectivas, sem criar longos e monótonos corredores.

Além disso, o prédio é uma aula de história, uma vez que traz presentes os estilos e os métodos construtivos do passado. Essas questões devem ser percebidas e consideradas pela comunidade acadêmica, a fim de que os valores implantados pela Escola no passado sejam perpetuados no futuro. Assim, toda intervenção arquitetônica deve respeitar os aspectos compositivos e históricos do conjunto, levando esses valores para as demandas atuais da pedagogia escolar e preparando o espaço para o futuro. Atender às novas necessidades escolares deve ser um trabalho que preserve a *alma*¹¹ do edifício.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Maria Luiza Macedo Xavier de. **Concreto armado no Brasil: invenção, história, revisões**. In: 13º Seminário DOCOMOMO Brasil, Salvador, 2019.

GRAZZIOTIN, Roque Maria Bocchese. **Pressupostos da Prática Educativa na Diocese de Caxias do Sul – 1934 a 1952**. 2010. 128f. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2010.

HÄDRICH, Caroline. **José Lutzenberger (1882–1951) e a obra de arte total no Palácio do Comércio em Porto Alegre (1936–1940)**. In: Revista Seminário de História da Arte. Vol. 01, nº 07, 2018.

LAZZARON, Vanessa. **Um colégio católico para meninos em Caxias do Sul/RS: história do Colégio do Carmo (1908 – 1933)**. In: X Anped Sul. Florianópolis, 2014.

LAZZARON, Vanessa. **História do Colégio do Carmo de Caxias do Sul/RS: práticas pedagógicas e rotinas escolares (1908-1933)**. Dissertação de mestrado. Universidade de Caxias do Sul, 2015.

NASCIMENTO, Roberto R. F. do. **A Formação Urbana de Caxias do Sul**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

POSENATO, Júlio. **Arquitetura da Imigração Italiana no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EST/ EDUCS, 1983.

11 Segundo a Filosofia, “alma” é o conjunto das atividades imanentes à vida (DICIONÁRIO OXFORD). O edifício em si não tem valores, se estes não forem compreendidos pela comunidade que os vivenciou e vivencia. A partir dessa troca social e afetiva, encontram-se os valores subjetivos do conjunto arquitetônico, os quais configuram sua *alma*.

VENZO, Michele Maria. **A produção do arquiteto construtor Silvio Toigo influências do projeto à execução ideias viajantes**: arquitetura e urbanismo no interior do país. In: IV ENANPARQ. Porto Alegre, 2016.

WEIMER, Günter. **Arquitetos e Construtores no Rio Grande do Sul- 1892-1945**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2004.

CAPÍTULO 6

UM COLÉGIO CATÓLICO PARA MENINOS EM CAXIAS DO SUL/RS: HISTÓRIA DO COLÉGIO DO CARMO (1908 – 1933)

Data de aceite: 01/12/2021

Vanessa Lazzaron

Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Orientação Educacional. Coordenadora do Turno Integral no Colégio La Salle Carmo

“O Colégio do Carmo, na cidade de Caxias do Sul, pode-se apontar a especial relevância devido ao fato de ser a primeira escola confessional voltada ao público masculino, oferecendo o curso primário e a funcionar em regime de internato/externato atendendo inúmeros educandos.”

1 | INTRODUÇÃO

O artigo tem por objetivo discorrer sobre o contexto histórico de Caxias do Sul e o projeto de uma escola cristã, na época da fundação do Colégio do Carmo, considerando-se o período compreendido entre os anos de 1908 a 1933. A questão problema do presente artigo, intitulado como “Um colégio católico para meninos em Caxias do Sul/RS: história do Colégio do Carmo (1908 – 1933)”, consiste em identificar como foi a história de Caxias do Sul e a criação do projeto de um colégio católico para meninos até a fundação do Colégio do Carmo, considerando-

se o período de 1908 a 1933.

Para a concretização desse artigo, foram utilizadas as diversidades de fontes encontradas, as quais julgam serem bibliográficas, documentais, iconográficas, e impressos, o que possibilitou a apresentação do contexto histórico de Caxias do Sul e o projeto de um colégio católico para meninos, quando foi fundado o Colégio do Carmo, considerando-se o período compreendido entre os anos de 1908 a 1933.

Como esclarece Lombardi (2004), considerando-se que as fontes são testemunhos que possibilitam entender o mundo e a vida dos homens e todos os tipos de fontes que ajudem a entender o mundo dos homens e suas relações são válidos.

2 | A HISTÓRIA DE CAXIAS DO SUL E O PROJETO DE UM COLÉGIO CATÓLICO PARA MENINOS NO PERÍODO DE 1908 A 1933

Giron (2010) explica que Caxias do Sul, sob a concepção política, passou por várias formas de administração e também por diversas denominações, as modificações dos nomes estiveram relacionadas com as mudanças administrativas desde a sua colonização até a sua emancipação.

A primeira denominação surgiu nos primórdios da imigração italiana. No ano de 1875, Caxias apareceu nos documentos oficiais

como Fundos de Nova Palmira e a denominação devia-se a sua localização, ao sul das localidades de Nova Petrópolis, Picada Feliz e Nova Palmira, antigas colônias alemãs. Além disso, com a concentração inicial dos imigrantes recém-chegados à Colônia, na área que atualmente corresponde a Nova Milano, distrito do município de Farroupilha, Caxias ficou conhecida como Nova Milano ou Barracão (GARDELIN; COSTA, 1993).

No ano de 1877, a denominação oficial passou a ser Colônia Caxias, que coincidiu com a instalação da sede da Colônia, no núcleo correspondente a 5ª léguas, composta pelos Travessões Santa Tereza e Solferino, atualmente subscrevendo as regiões sul e centro da cidade de Caxias do Sul (MACHADO, 2001).

Giron (2010, p. 319) ressalta que: “o nome Caxias foi uma homenagem a Luís Alves de Lima e Silva, o Duque de Caxias (1803-1880), principal militar brasileiro da guerra movida pelo Império no século XIX”. No ano de 1880, a Colônia de Caxias foi dividida em três diferentes sedes: Caxias, Nova Milano e Nova Trento, o povoado que abrigava a Diretoria da Colônia e a Comissão de Terras e Colonização passou a denominar-se Sede Dante ou Sede Principal. No dia 12 de abril de 1884, com a anexação da Colônia Caxias ao município de São Sebastião do Caí, como seu 5º Distrito, o nome mudou para Freguesia de Santa Tereza de Caxias. Assim, Caxias, naquela época, desligou-se da Paróquia de São João do Hortêncio de Feliz (MACHADO, 2001).

Ainda no ano de 1884, foi criada a primeira paróquia de Caxias do Sul, denominada Paróquia de Santa Teresa de Caxias. Em 20 de junho de 1890, por ato do governo estadual, o então Distrito de São Sebastião do Caí foi emancipado, isto é, tornou-se município e passou a denominar-se Vila de Santa Tereza de Caxias. Naquele mesmo ano, em 06 de novembro, tornou-se Comarca Judicial. Assim sendo, o Termo de Santa Tereza de Caxias ficaria, então, dividido em três distritos: a sede na Vila de Santa Tereza de Caxias, o Distrito de Nova Trento e o de Nova Milano e, em 1895, as linhas do telégrafo cruzavam a Vila de Caxias, retirando-a de seu isolamento (MACHADO, 2001).

Alguns anos depois da criação da Paróquia de Santa Teresa de Caxias e do tumultuado momento político na época, foi inaugurada a primeira rede telefônica no ano de 1906. No ano de 1904 foram iniciadas as obras de construção das ferrovias e a previsão para a conclusão da estrada era de três anos, mas muitas foram as dificuldades e os entraves sofridos durante a construção que só foi inaugurada em 1º de junho de 1910.

Desse modo, como explica Machado (2001) o crescimento econômico da cidade, impulsionado pela agricultura, refletiu de forma significativa na zona urbana onde o comércio assumiu a função de exportador dos produtos coloniais e importador de produtos provenientes de fora, passando a liderar a economia local, o que elevou a quantidade de casas comerciais. Além da evolução dos estabelecimentos comerciais, houve aumento da quantidade de indústrias, de manufaturas, de artesanatos e de estabelecimentos prestadores de serviços.

No ano de 1913, a iluminação elétrica foi implantada em Caxias, nas casas e ruas,

oferecendo à cidade a energia que passou a movimentar o progresso. Outra modificação na denominação da cidade foi realizada por intermédio do Decreto nº 720, de 29 de dezembro de 1944 que, além de fixar nova divisão territorial, acrescentou ao nome da cidade um elemento indicador de sua posição geográfica, passando a ser denominada de Caxias do Sul (MACHADO, 2001).

Remontando mais um pouco da história de Caxias do Sul, Barea (1995) esclarece que Caxias, como toda a região colonial, recebeu a visita dos seguintes prelados (bispos) diocesanos: Dom Cláudio José Gonçalves Ponde de Leão em 1892, 1900, 1905 e 1910, Dom João Pimenta em 1911 e Dom João Becker em 1914, 1918 e 1924.

No ano de 1925, Caxias do Sul comemorou o 50º aniversário da imigração e colonização italiana na região, fazendo parte dos festejos a inauguração do Parque Cinquentenário, que ocupou uma área arborizada, a pouco mais de 200 metros da pequena Capela de São Pelegrino. Ainda no ano de 1925, ocorreu a Exposição Municipal Agrícola-Industrial e Artística que tinha como finalidade verificar a modernização tecnológica das indústrias locais por meio da presença de equipamentos novos e importados da Europa, principalmente da Itália, o que possibilitou enfrentar a concorrência com São Paulo. Nesse período, a competição nacional e a disponibilidade de mão-de-obra abundante e barata complementou o ciclo produtivo (MACHADO, 2001).

Nos anos de 1930, com a ampliação das atividades empresariais, a economia caxiense já se apresentava integrada com a economia nacional e as administrações municipais do período, amparadas pela Associação dos Comerciantes, atendiam as necessidades básicas relacionadas ao abastecimento de energia elétrica, água e saneamento, abertura de ruas, ampliação dos transportes e outros, voltados principalmente para os interesses do empresariado, no intuito de garantir o bom desempenho das atividades dos diversos setores da produção e da comercialização (MACHADO, 2001).

Por sua vez, as exposições e as feiras, que eram de iniciativa da Intendência, passaram a ser assumidas pelas lideranças empresariais, promovendo um perfil de festa, que deu origem à Festa da Uva, pois a uva e o vinho eram os produtos principais da atividade econômica na década de 1930, ou seja, a produção agrícola da uva e as exportações do vinho (MACHADO, 2001).

Considerando-se o período histórico de Caxias do Sul descrito, complementa-se com a forma de escolarização desenvolvida nesse período na referida cidade, em que segundo Luchese (2012, p. 278) “Na medida em que a escola se institucionaliza e passa a ser controlada pelo Estado e pela Igreja (no caso das escolas confessionais), vai, lentamente, impondo seu tempo e seu ritmo”.

Os primeiros anos de colonização das escolas eram caracterizados pela separação por sexos nas instituições de ensino e, conforme esclarece Luchese (2012), “[...] às escolas confessionais foram as que mantiveram maior exclusividade no atendimento de meninos ou meninas”.

Desse modo, na cidade de Caxias do Sul, como explica Grazziotin (2010) por intermédio da Paróquia Santa Tereza, surgiram as Escolas Paroquiais e por meio das congregações religiosas foram criados os colégios de ensino. No ano de 1901, foi fundado o Colégio São José, direcionado às meninas e às moças, administrado pela Congregação das Irmãs de São José de Chambéry-Moutiers, de origem francesa. Por sua vez, para os meninos e os moços, o Instituto das Escolas Cristãs dos Irmãos Lassalistas, também de origem francesa, fundaram o Colégio do Carmo, no ano de 1908, que é o que trata o próximo capítulo.

3 I COLÉGIO DO CARMO: HISTÓRIA NO PERÍODO 1908 A 1933

Para apresentar a história do Colégio do Carmo, em Caxias do Sul, considerando-se o período de 1908 a 1933, foi consultada a obra de Irmão Inácio, publicada em 1988, intitulada *Crônicas do Carmo: 80 anos – 1908-1988* e a Dissertação de Mestrado em Educação, publicada em 2010, desenvolvida por Roque Maria Bochese Grazziotin, com o título de “Pressupostos da Prática Educativa na Diocese de Caxias do Sul – 1934 a 1952”. Além disso, foram utilizados documentos e fotos cedidos pelo Colégio do Carmo.

Nesse sentido, como indica Irmão Bonifácio (1988), a história do Colégio do Carmo inicia no dia 28 de janeiro de 1908 com a chegada de seis Irmãos Lassalistas de origem francesa na cidade de Caxias do Sul, que foram chefiados pelo Irmão Anastácio Pascal.

Os seis Irmãos Lassalistas instalaram-se em uma residência situada na área central de Caxias do Sul – que foi alugada, sendo que o proprietário, o Sr. Francisco Balen, exigiu que seus filhos tivessem acesso ao ensino – lá os Irmãos Lassalistas iniciaram as aulas, mais precisamente em 04 de fevereiro de 1908 com trinta alunos no primeiro dia de aula, número que se elevou a 124 no decurso do ano e concluiu o período com 97 alunos (IRMÃO BONIFÁCIO, 1988).

Irmão Bonifácio (1988, p. 31) complementa afirmando que “aqueles alunos comprimiam-se em três salas pequenas e escuras, durante as lições e num quintal ou na rua fronteira, nos minutos de recreio”. O autor explica ainda que “para uma centena de garotos xucros foi dureza ficar, em dois turnos, sentados em classes que não divergiam muito de instrumentos de tortura”.

Como esclarece Grazziotin (2010), o Irmão Anastácio era francês e já havia trabalhado por vários anos na Itália e dominava a língua italiana e por isso foi designado a coordenar a vinda dos Irmãos Lassalistas para a cidade de Caxias do Sul. Tal situação ocorreu motivada pelo esforço do vigário da Paróquia de Santa Teresa que já havia conseguido anos antes a vinda das Irmãs de São José para iniciar um colégio católico feminino.

O vigário da Paróquia de Santa Teresa era o Padre Carmine Fasulo, que tinha origem italiana e conhecia as obras dos Irmãos Lassalistas da Itália, em função disso, solicitou a presença desses Irmãos para ensinar a religião a seus paroquianos, na quase

totalidade eram moços católicos (IRMÃO BONIFÁCIO, 1988).

Compagnoni (1980) esclarece que para homenagear o padre Cármine Fásulo, a escola ganhou a denominação de Colégio Nossa Senhora do Carmo, mais tradicionalmente conhecido, na cidade de Caxias do Sul, como Colégio do Carmo. Por sua vez, a classe social média era formada por comerciantes, artesãos e donos de indústrias incipientes. Naquela época, necessitavam oferecer estudos para os filhos para que estes pudessem auxiliar nos negócios da família, assim, aprendiam os rudimentos de leitura e de cálculo, para depois parar de estudar e trabalhar nos negócios da família (IRMÃO BONIFÁCIO, 1988).

Conforme acrescenta Grazziotin (2010, p. 75), “em 1910, a casa já não comportava o enorme número de alunos que queriam matricular-se”. Desse modo, no ano de 1910, foi alugado um casarão de madeira, nos fundos da atual Catedral de Caxias do Sul e as aulas tiveram início em 15 de outubro de 1911.

Irmão Bonifácio (1988) explica que o casarão era amplo e constava de dois pisos, um dos quais mais se assemelhava a um porão. As reformas e as adaptações ocorreram por conta dos Irmãos Lassalistas, embora o Colégio do Carmo fosse considerado paroquial. A situação de inquilinato perdurou por 16 anos e devido à proximidade com a Catedral, ocorreram vários atritos com o vigário e os ‘fábriqueteiros’ apressaram a transferência do Colégio para outro local.

No ano de 1911, o Irmão Anastácio Pascal, primeiro diretor do Colégio do Carmo, foi substituído na direção pelo Irmão Bretoin Joseph. No mesmo ano, o amigo e protetor da obra lassalista, o Padre Carmine Fasulo, foi transferido para outra paróquia e em reconhecimento a ele o Colégio dos Irmãos Lassalistas recebeu o nome de Nossa Senhora do Carmo e seu substituto foi o padre João Meneguzzi que governou a Paróquia de Santa Teresa durante trinta e cinco anos.

O Colégio do Carmo funcionou até o ano de 1913 como uma escola primária e, neste mesmo ano, foi iniciado um curso noturno para adultos que impulsionou a Escola Técnica de Comércio sob a orientação do clero, dos Irmãos Lassalistas e de alguns membros do Clube Literário Recreio Dante. No mesmo ano, o Irmão Júlio assumiu a direção, na qual ficou até o ano de 1918.

No ano de 1914, vários alunos expressaram o desejo de seguir a vida religiosa, resultando em uma primeira tentativa de promoção vocacional e para suprir essa demanda um dos andares do Colégio foi adaptado para hospedar esses candidatos. Irmão Bonifácio (1988, p. 13) acrescenta que “Em 1914, a Congregação Mariana iniciou suas atividades”.

No dia 20 de fevereiro de 1915 faleceu um dos pioneiros, o Irmão Xavier Domingos, que foi enterrado no cemitério municipal. No mesmo ano, no mês de maio, os Irmãos Lassalistas realizaram tentativas infrutíferas de adquirirem o imóvel e o terreno adjacente pertencente à Paróquia, ficando na contingência de permanecer no mesmo local, pagando aluguel e suportando todos os incômodos e as limitações que a proximidade a uma Catedral

poderia acarretar para uma instituição de ensino. Ainda no ano de 1915, surgiram sérios desentendimentos entre o Colégio e a Paróquia devido às divergências quanto ao aluguel pago pelo velho casarão.

Como esclarece o Irmão Bonifácio (1988, p. 12) “Às tentativas de adquirir o prédio seguiu-se a resposta categórica do então vigário, Padre João Meneguzzi: ‘Vocês tomaram o caminho errado! Os fabriheiros nunca hão de concordar. Creio que é inútil insistir’”.

Cabe salientar que no ano de 1915, a promoção vocacional estava em bom andamento, sendo que ainda em 1914, o Irmão Bretoin Joseph iniciou um juvenato, porém não se concretizou e o Irmão Assistente Petrônio, em 28 de julho de 1914, havia recomendado a aquisição de um terreno amplo para a construção de um internato e de um juvenato.

No ano de 1916, o andar térreo do Colégio foi adaptado para as instalações do salão e da sede da Associação de Ex-Alunos. No ano seguinte, foi iniciado um curso comercial e foi criado o primeiro batalhão escolar, composto por cem soldados e oficiais que desfilaram no dia 07 de setembro.

Em 1918, o diretor do Colégio do Carmo era o Irmão Inocência Vital e nesse mesmo ano, a violenta epidemia de gripe provocou um recesso escolar e não foram realizadas as provas finais, a média dos trabalhos escolares do ano serviu de critério para a promoção dos alunos.

No ano de 1922, o vigário da Paróquia determinou que a área do Colégio fosse desocupada e que, para tal, os Irmãos Lassalistas construíssem um grande Colégio em outro local. Ainda em 1922, foi iniciado um curso noturno para rapazes que trabalhavam na indústria e no comércio e no mesmo ano, mais precisamente em 04 de junho, faleceu o Irmão Anastácio Pascal, fundador do Colégio do Carmo e o Irmão Fulberto Vicente assumiu a direção do Colégio.

Em 1924, o dinâmico e saudoso Irmão Maurício assumiu a direção do Colégio do Carmo e, de início, tratou de levar adiante a ideia do projeto de construção de um Colégio novo e amplo.

No ano de 1925, o professor Vico Tompson conseguiu separar do Colégio a Congregação Mariana e transferi-la para a Paróquia e no mês de outubro do mesmo ano foi adquirido um terreno, onde se localiza nos dias atuais o pátio e a ala central do Colégio do Carmo. No dia 23 de setembro daquele ano, foi autorizada a construção do novo Colégio.

No dia 28 de fevereiro de 1927, dez alunos pertencentes ao Colégio do Carmo conseguiram ingressar no Seminário de São Leopoldo. No dia 15 de março do mesmo ano, dois Irmãos lassalistas, atendendo ao pedido do Padre João Meneguzzi (vigário da Paróquia) e do Padre Edmundo Rambo (Padre jesuíta), fundaram a escola São João Batista de La Salle, situada à Rua Coronel Flores com a Avenida Júlio de Castilhos, era uma das várias escolas paroquiais que os dois sacerdotes haviam fundado em Caxias do Sul, porém elas foram de pouca duração. Ainda no mesmo ano, o Colégio do Carmo contraiu um

empréstimo de 100.000\$000 (cem conto de réis) para a destinação da construção de suas novas instalações.

No ano de 1928, foi iniciada a construção e ocupação, mesmo que não tivesse sido concluída a obra em sua totalidade. No dia 18 de maio do mesmo ano, recebeu a bênção de Dom João Becker que era o arcebispo de Porto Alegre e, em 1929, iniciou-se o pensionato que funcionou durante o período de trinta anos e, a pedido da Intendência Municipal, os Irmãos Lassalistas aceitaram a direção de um Patronato Agrícola, localizado no atual bairro Cinquentenário de Caxias do Sul (no prédio velho da Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE) em que os alunos eram pobres e alguns eram considerados delinquentes.

Desse modo, os Irmãos Lassalistas tomaram conta do Patronato. Em 1929, com muito entusiasmo, e para lá se dirigiam diariamente, andando em charretes abertas, mesmo nos piores dias de chuva e inverno. Porém, infelizmente poucos meses lá ficaram, pois, sendo obra do governo, os Irmãos Lassalistas não tinham total liberdade de ação. Em função disso, o senhor Adolfo Pena, que era advogado na época, resolveu interferir na direção e desenvolveu uma campanha difamatória contra os Irmãos Lassalistas em um Jornal da Capital, em resposta, a obra foi devolvida à Prefeitura local.

Ainda no ano de 1929, foi acertado com a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul que o Colégio do Carmo faria o possível para obter a oficialização do curso secundário e que o nome passaria a ser 'Gymnasio Municipal Nossa Senhora do Carmo'. Em troca, o governo municipal concederia a isenção de impostos e forneceria gratuitamente a água. O Colégio do Carmo cumpriu integralmente com o trato feito, porém o mesmo não ocorreu com o outro contratante.

No ano de 1932, sob a direção do Irmão Fidel, foi obtida a equiparação dos cursos e, no final desse mesmo ano, houve a solene colação de grau da primeira turma de formandos (bacharelandos).

Compagnoni (1980) esclarece que no ano de 1932, o Colégio do Carmo foi equiparado ao Ginásio, com um curso secundário completo de cinco anos e quando completou vinte e cinco anos de funcionamento, em 1933, o Colégio passou a funcionar com o nome de Gynásio Municipal Nossa Senhora do Carmo.

Desse modo, em 1933, foram comemorados os vinte e cinco anos de fundação do Colégio do Carmo e foi instituído o 'tiro de guerra' para os alunos de quinze anos, em substituição ao serviço militar no quartel. Ainda em 1933, foi fundado pelos ex-alunos a Conferência de São Vicente de Paulo, a qual se ampliou e desdobrou em três outras conferências: Burgo, São Pelegrino e Curtume. No mesmo ano, a Associação dos Antigos Alunos encaminhou à polícia o pedido de fundar um grupo de voluntários para controlar os numerosos menores abandonados que perambulavam pelas ruas da cidade de Caxias do Sul, causando problemas e a iniciativa deu origem a uma polícia de costumes, mas teve pouca duração.

Como se verifica, o Colégio do Carmo apresenta uma história singular, iniciada em 1908, com a chegada a Caxias do Sul dos Irmãos Lassalistas, os quais tiveram algumas dificuldades para iniciar um colégio católico para meninos no município, mas que aos poucos conseguiram disseminar a importância da fundação do Colégio do Carmo para Caxias do Sul.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto histórico, Caxias do Sul passou por várias formas de administração política e foi submetida à criação de várias denominações e tais mudanças estiveram atreladas às modificações administrativas e políticas, considerando-se desde a época da colonização até a sua emancipação propriamente dita.

Por sua vez, verificou-se que a institucionalização da escola em Caxias do Sul passou pelo controle do Estado e pela Igreja (escolas confessionais) e foi com a criação da Paróquia de Santa Tereza que surgiram as Escolas Paroquiais e pelas congregações religiosas foram fundados os colégios de ensino, como foi o caso do Colégio São José, para meninas e moças em 1901 e o Colégio do Carmo fundado em 1908 para meninos e moços.

Em relação à presença do Colégio do Carmo, na cidade de Caxias do Sul, pode-se apontar a especial relevância devido ao fato de ser a primeira escola confessional voltada ao público masculino, oferecendo o curso primário e a funcionar em regime de internato/externato atendendo inúmeros educandos da época em estudo, o que permitiu à pesquisadora a compreensão do processo histórico-educacional para a Região.

Convém destacar que o desenvolvimento do estudo foi motivado devido à percepção de não existirem trabalhos específicos da história do Colégio do Carmo, para o espaço-temporal de 1908 a 1933, e por se constituir em uma pesquisa historiográfica inédita, fundada em um processo de pesquisa composto por uma riqueza de fontes disponíveis para a continuidade do estudo.

Por fim, as questões que envolvem a educação, oferecem diversos trabalhos realizados no campo da história da educação, mas ao mesmo tempo ainda existem lacunas para o entendimento dos processos educativos, o que remete ao desenvolvimento de estudos futuros sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BAREA, Dom José. **A Vida Espiritual nas Colônias Italianas do Estado do Rio Grande do Sul (1925)**. Tradução e introdução de Mário Gardelin e Rovílio Costa. Porto Alegre: EST, 1995.

COMPAGNONI, Ivo Carlos. **História dos Irmãos Lassalistas no Brasil**. Canoas: La Salle, 1980.

GARDELIN, Mário; COSTA, Rovílio. **Colônia Caxias: origens**. Porto Alegre: Est, 1993.

GIRON, Loraine Slomp. **Caxias Centenária**. In: GIRON, Loraine Slomp;

GRAZZIOTIN, Roque M. B. **Pressupostos da Prática Educativa na Diocese de Caxias do Sul – 1934 a 1952**. 2010. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2010. Disponível em: Acesso em: 06 nov. 2012.

IRMÃO BONIFÁCIO. **Crônicas do Carmo: 80 anos – 1908-1988**. Caxias do Sul: De Zorzi Indústria Gráfica, 1988. LOMBARDI, José Claudinei;

LUCHESE, Terciane Ângela. **Entrelaçando Tempos de Infância e Escolarização: a relação entre idade e frequência nas escolas da Região Colonial Italiana do RS de 1875 a 1930**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 277-284, maio/ago. 2012. Disponível em: . Acesso em: 02 ago. 2013.

MACHADO, Maria Abel. **Construindo uma Cidade: história de Caxias do Sul – 1875/1950**. Caxias do Sul: Maneco, 2001.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Associados, 2004.

NASCIMENTO, Roberto Revelino Fogaça do. (organizadores). **Caxias Centenária**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2010.

A REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO LA SALLE CARMO

Data de aceite: 01/12/2021

Rosane Lucena

Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia - Habilitação em Orientação Educacional pela FAFIMC - Porto Alegre/RS e Psicopedagogia Clínica Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental I Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

"Todos os espaços a serem explorados precisam ser criados e organizados para as crianças e, muitas vezes, com as ideias e os desejos delas. Dessa forma, a interação propicia a aprendizagem, a troca de conhecimentos entre os pares, o prazer de aprender divertindo-se."

1 | INTRODUÇÃO

A infraestrutura escolar abriga, sustenta e possibilita a criação e a organização de ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Quando se trata de organizar esses ambientes na escola de Educação Infantil, é necessário, inicialmente, partir de premissas que o estruturam de forma acolhedora e prazerosa para a criança, para que o brincar se torne um componente da aprendizagem e da criação infantil (GARCIA; GARRIDO; MARCONI, 2017).

A educação de qualidade é fonte de desenvolvimento humano, cultural e socioeconômico, e o Colégio La Salle Carmo é desafiado a desempenhar um papel fundamental na educação das crianças e a traduzir aspirações da sociedade e da Missão Institucional, que é formar integralmente cidadãos, mediante ações educativas de excelência, e que esses cidadãos sejam responsáveis, ativos, participativos e empreendedores no contexto social em que vivem (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021).

O ambiente educativo, por meio da infraestrutura, muito influencia a qualidade do ensino, pois é necessário que os estudantes sintam-se bem em um lugar acolhedor, onde haja organização, limpeza e, principalmente, recursos disponíveis suficientes para a exploração, a concretização e o aprofundamento do seu estudo. Nesse ambiente, a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, tomando-o como base para explorar suas emoções e o processo de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2004).

A implantação da infraestrutura da Educação Infantil do Colégio La Salle Carmo tem como finalidade oportunizar o desenvolvimento da identidade, da autonomia e de diferentes competências, por meio de um ambiente educativo que privilegie as interações, as brincadeiras e as experiências que promovem a aprendizagem.

Esta pesquisa, do tipo estudo de caso,

tem como objetivo apresentar o processo de implantação e de qualificação da infraestrutura da Educação Infantil do Colégio La Salle Carmo, considerando que a criação e a organização de ambientes de aprendizagem são inerentes à infraestrutura escolar. Com isso em vista, são trazidos, a seguir, relatos desse processo, em diálogo com autores e com marcos regulatórios da Educação Infantil.

21 A CAMINHADA DE IMPLANTAÇÃO DAS NOVAS INFRAESTRUTURAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O brincar é uma prática inerente à infância e é um direito da criança. Diante disso, percebe-se a necessidade de se reestruturar o espaço de convivência existente na Educação Infantil do Colégio La Salle Carmo. Portanto, inicia-se estudando a proposta pedagógica de Loris Malaguzzi, em que a criança aprende pelas experiências da ação e do fazer. Tal proposta é adotada na região *Reggio Emilia*, na Itália (GANDINI, 1999).

Após a conclusão do estudo da proposta pedagógica *Reggio Emilia* (GANDINI, 1999), projeta-se um ambiente com espaços flexíveis, menos rígidos e mais acessíveis para o desenvolvimento de infinitas experiências. Esses espaços não estão dentro de um padrão formal de ordem funcional, mas têm dimensões múltiplas, que coexistem. Esse ambiente foi construído pela fusão de pares opostos (interior e exterior, formalismo e flexibilidade), oportunizando aprendizagens ricas e complexas. Tais espaços promovem experiências lúdicas, criativas, simbólicas, de interação e de variados modos de ocupação e de uso do espaço com o corpo.

Nesse sentido, todos os espaços a serem explorados precisam ser criados e organizados para as crianças e, muitas vezes, com as ideias e os desejos delas. Dessa forma, a interação propicia a aprendizagem, a troca de conhecimentos entre os pares, o prazer de aprender divertindo-se.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21-22) indica que as “[...] crianças constroem o conhecimento a partir das interações com o outro e com o meio em que vivem. Tais interações ocorrem nos espaços organizados pelas professoras e possuem enorme influência no desenvolvimento e aprendizagem da criança”.

Barbosa e Horn (2001) sinalizam que as escolas de Educação Infantil têm na organização dos ambientes de aprendizagem uma parte fundamental de sua proposta pedagógica. Nesse sentido, tal organização manifesta as concepções de criança, de educação, de ensino e de aprendizagem, de professora, de escola, entre outras. O ambiente, assim, é a imagem da relação pedagógica instituída entre as crianças e a professora.

É no ambiente escolar, criado a partir de um espaço da escola e caracterizado pelos objetos, equipamentos e materiais didáticos, pela instalação, pelo mobiliário e pela decoração (infraestrutura escolar) que se estabelecem as relações da criança com o meio e com as pessoas. Trata-se de um cenário no qual se criam e se trocam emoções, intenções

sociais e aprendizagens cognitivas.

Horn (2004) afirma que, em um mesmo espaço, é possível criar vários ambientes de aprendizagem, com objetivos diferentes para o desenvolvimento das crianças. No entanto, é a infraestrutura escolar que possibilita a criação e a organização desses ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil (GARCIA, *et al.* 2014).

3 | A QUALIDADE EDUCATIVA A PARTIR DO OLHAR DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR

Vive-se em um mesmo contexto geográfico, em um mesmo tempo histórico; assim, é provável que se compartilhem muitas noções gerais sobre o que é uma escola de qualidade e sobre a infraestrutura que pode levar à qualidade educativa. A maioria das pessoas, certamente, concorda com o fato de que uma boa escola é aquela em que os alunos aprendem noções essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo. Mas quem pode definir e dar vida às orientações gerais sobre a qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar (BRASIL, 2004).

Os Indicadores da Qualidade da Educação Brasileira apontam dois fatos essenciais no que tange à infraestrutura escolar, como se observa a seguir:

a) ambiente educativo - a escola é um espaço de ensino, de aprendizagem e de vivência de valores. Tem como missão promover o bem-estar e a satisfação dos alunos, por meio dos relacionamentos firmados com confiança, mútua ajuda, interação com o outro e com o meio, o que resultará em um bom desenvolvimento (BRASIL, 2004).

Segundo Hamze (2010), o ambiente educativo refere-se ao respeito, à alegria, à amizade, à solidariedade, à disciplina, ao combate à discriminação e ao exercício dos direitos e deveres.

b) ambientes físicos escolares - muito influenciam a qualidade do ensino, pois é “necessário que o aluno se sinta bem em um lugar aconchegante, onde há organização, limpeza e principalmente recursos disponíveis suficientes para a exploração, concretização e aprofundamento no seu estudo” (BRASIL, 2004, p. 42).

De acordo com Horn (2004), é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, tomando-o como base para explorar suas emoções.

Além de ser necessária a disponibilidade de recursos no espaço físico escolar, também é preciso fazer o uso correto destes para que sejam aproveitados ao máximo, bem como se necessita de flexibilidade quanto a tudo que é parte desse universo, a fim de se rever e de se refazer adaptações quando necessário, promovendo, assim, melhor qualidade no processo de ensino e de aprendizagem (HORN, 2004, p. 24).

4 | A INFLUÊNCIA DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR NA APRENDIZAGEM

Sabe-se que tudo no ambiente escolar exerce influência na educação da criança. A interação, a troca de experiências, o estímulo e a apropriação dos diversos conhecimentos na Educação Infantil são fundamentais para garantir à criança seu desenvolvimento e sua formação integral.

Desse modo, a aprendizagem acontece dentro dos espaços disponíveis, e é preciso assegurar que as crianças tenham acesso a um ambiente rico de informações e repleto de espaços onde elas possam explorar, imaginar, criar e desenvolver-se de forma autônoma. A estrutura do espaço, a forma como os materiais estão organizados e a qualidade e a adequação destes são elementos essenciais de um projeto educativo de qualidade.

Ao falar dos espaços da Educação Infantil, o desafio é compreender as características do sujeito que está inserido nesse contexto, e alguns marcos regulatórios dessa etapa escolar ajudam a conceituar a noção de criança.

O espaço estudado pelo presente artigo é destinado às crianças na faixa etária da Educação Infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1988) compreende a primeira etapa da Educação Básica como aquela que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, reconhecendo-a como ser íntegro, que aprende a conviver consigo, com os demais e com o ambiente, buscando, a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas do conhecimento e os aspectos da vida cidadã.

Ainda, no mesmo documento, “entende que o foco está no desenvolvimento integral da criança, mas ela é vista como alguém que responde a estímulos dados pelos adultos” (BRASIL, 1988, p. 7), ou seja, o papel dos educadores é fundamental nesse processo.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) ampliam o olhar sobre a criança, considerando as interações sociais como condições essenciais para o aprendizado. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), por sua vez, reforça a visão da criança como protagonista em todos os contextos dos quais faz parte e reafirma a concepção de criança trazida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 21), ao afirmar que o sujeito “histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, construindo cultura”.

Analisando essas concepções, percebe-se que o ambiente da Educação Infantil precisa ser educador e flexível, com espaços que oportunizem o protagonismo da criança, para que esta construa seu próprio conhecimento.

Outro aspecto que se deve levar em consideração no que tange à organização dos espaços da Educação Infantil são os direitos de aprendizagem descritos na BNCC

(BRASIL, 2017), quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos dão condições para que as crianças “aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

Ao analisar a concepção de criança trazida pela BNCC (BRASIL, 2017) e tendo em vista os referidos direitos de aprendizagem, é fundamental pensar em espaços que atendam às necessidades próprias à Educação Infantil. Esse ambiente deverá favorecer o desenvolvimento integral da criança, pois ao brincar com seus pares, ela aprenderá a compartilhar espaços e brinquedos, a resolver conflitos, a respeitar os limites que o outro impõe, a escutar diferentes opiniões, a observar as regras estabelecidas, irá, enfim, constituir-se como sujeito, convivendo consigo mesma e com os demais, de maneira articulada e gradual.

Para tal, deve-se levar em conta que cada criança é única e aprende de forma diferente. Ao interagir no espaço, ela se desenvolverá de acordo com suas experiências prévias e potencialidades. Portanto, o espaço precisa ofertar diferentes materiais, com livre acesso para atender a todas essas potencialidades: texturas, sons, cores, odores e móveis que desenvolvam a imaginação, a criatividade e a expressão corporal.

5 | BENEFÍCIOS DA INFRAESTRUTURA ESCOLAR NO APRENDIZADO

Uma infraestrutura de qualidade, além de garantir a segurança dos alunos, favorece os interesses socioeducativos dos estudantes e auxilia os educadores no processo de ensino.

Para Silva (2019), os principais benefícios da infraestrutura escolar infantil consistem no fato de que:

- a) favorece o desenvolvimento motor e cognitivo;
- b) auxilia na socialização das crianças;
- c) melhora o rendimento escolar;
- d) facilita o processo de ensino-aprendizagem;
- e) estimula a criatividade;
- f) aumenta o interesse pelos estudos.

No Contexto do Colégio La Salle Carmo, os espaços foram pensados com diferentes denominações, intencionalidades e objetivos:

- a) espaços compartilhados: ambientes funcionais, onde relações diferentes podem coexistir, e as crianças podem brincar juntas.
- b) espaços de experiências sensoriais múltiplas: convidam à experiência sensorial,

criando diversas características e estimulando percepções.

c) espaços de participação: favorecem o diálogo, a reciprocidade e as trocas, proporcionando senso de pertencimento. Locais que oportunizam intensa riqueza: todos os dias, ao se observar as crianças interagirem livremente por tais espaços, nota-se que elas fazem maravilhosas descobertas e invenções. Esses lugares permitem flexibilidade e adaptação, oportunizando às crianças que os modifiquem de acordo com suas necessidades e com o uso..

d) Espaços para construção e desconstrução: favorecem a criatividade. Locais onde as crianças podem construir, criar e transformar.

e) espaços que estimulam o pensamento e a imaginação: lugares flexíveis, que oportunizam o exercício do jogo simbólico, estimulando a imaginação e a fantasia da criança, favorecendo a interpretação e a ressignificação do mundo real.

f) espaços de expressão corporal: proporcionam o autoconhecimento e o deslocamento com segurança, por meio da apropriação e do reconhecimento das potencialidades corporais e do uso do corpo na expressão das emoções.

g) espaços de formação pessoal e social: referem-se à construção do sujeito e às suas interações nos grupos nos quais convive. Locais que desenvolvem o exercício da cidadania: possibilitam a prática de hábitos que causam impacto positivo na sociedade, por meio de valores como solidariedade, cooperação e respeito.

A infraestrutura da Escola Infantil, com seus diferentes espaços, deve ser um dos requisitos minuciosamente cuidados em se tratando do processo de ensino e aprendizagem e da socialização das crianças.

Ao contrário do que se pode imaginar, essa não é apenas uma questão estética, pois o ambiente físico influencia diretamente o aprendizado dos pequenos. O rendimento escolar está interligado à infraestrutura da escola, pois o interesse da criança é estimulado quando ela tem acesso a espaços bem planejados, organizados, conservados e higienizados, o que reflete diretamente em seu desempenho.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a construção do referido espaço, percebia-se que ele já despertava a curiosidade de todos, pois, conforme o *layout* ia nascendo, a comunidade escolar vinha observá-lo, encantando-se com a nova estrutura.

No início do ano letivo, foi significativo perceber as expressões dos pais e das crianças, ao verem pela primeira vez o espaço pronto. Ao observar os pais, as crianças e os professores, pode-se notar que eles vivenciam tal local como novo e especial, que precisa ser tratado com grande carinho e cuidado. Os pais apreciam permanecer no espaço em questão após o término das atividades, manifestando alegria em estar no ambiente e em acompanhar as descobertas dos filhos.

É interessante ver como as crianças descobrem os diferentes espaços livremente e com muita curiosidade, atribuindo diferentes sentidos às suas descobertas. A forma como as crianças exploram o ambiente é muito importante, pois o que se havia pensado em um primeiro momento como possibilidade de uso em relação a determinado objeto, pode ser totalmente modificado pelas crianças, quando estas, no momento da brincadeira, atribuem ao objeto outra função.

A partir disso, pode-se acreditar na seguinte afirmação de Lina Fornero (2018), para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto o espaço é sombra e escuridão, é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno: é poder correr ou ter que ficar quieto... O espaço então, começa, quando abrem os olhos pela manhã, em cada despertar do sono; desde quando com a luz, retornam ao espaço.

Portanto, a infraestrutura na Educação Infantil, além de possibilitar a criação e a organização de ambientes de aprendizagem, determina o grau e a profundidade em que tais espaços podem ser criados ou organizados. Ao mesmo tempo, oportuniza às professoras o desenvolvimento da capacidade de inovação nas atividades. De fato, os ambientes criados ou organizados podem ser eficazes tanto em relação ao desenvolvimento das crianças, quanto em relação à capacidade de inovação das professoras e às condições da infraestrutura escolar. Portanto, há, neste particular da construção dos ambientes, um componente atrelado à formação profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. (2004). **Indicadores da Qualidade na Educação**. Ação Educativa, Unicef. Inep-MEC– São Paulo: Ação Educativa, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, MEC, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998.

COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Projeto Político Pedagógico**. Caxias do Sul. 2021.

FORNERO, L. I. A organização dos espaços na educação Infantil. In: ZABALA, M. A. **Qualidade na educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Desenvolvimento Pessoal *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

GARCIA, P. S.; GARRIDO, E. L.; MARCONI, J. **Um estudo sobre da infraestrutura da educação infantil**. Revista HOLOS, vol. 1, 2017, pp. 139-154.

HAMZE, A. **Indicadores da Qualidade na Educação**. Canal do Educador. Brasília: MEC. 2010.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Gabriele. **A influência da infraestrutura da escola infantil no aprendizado. Brasil Educação**. 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/a-influencia-da-infraestrutura-da-escola-infantil-no-aprendizado>. Acesso em: 12 ago. 2021.

INDICADORES DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO NO COLÉGIO LA SALLE CARMO

Data de aceite: 01/12/2021

Roberto Carlos Ramos

Pós-doutor e doutor em Educação pela Universidade La Salle Canoas/RS. Diretor do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Francine Abreu Guerra

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Caxias do Sul, especialista em Metodologias de ensino de Física e Matemática pela UNINTER e licenciada em Matemática pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Matemática do Ensino Médio no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Wanderson Frigotto Fernandes

Mestrando em Educação e Especialista em Gestão de Pessoas e Coaching pela Unilasalle Canoas/RS, formado em Licenciatura Plena em Educação Física, pela Universidade de Caxias do Sul. Coordenador do Serviço de Coordenação de Turno do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Texto original publicado no IX Congreso Iberoamericano de Investigación sobre Gobernanza Universitaria e Instituciones Educativas em Lima – Peru, em mai. 2021.

“Os indicadores de qualidade de educação no contexto escolar, são caracterizados pela prática educativa, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação de educadores, espaço físico escolar e, por fim, acesso, permanência e sucesso na escola.”

1 | INTRODUÇÃO

Em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação em Jomtien. Nesse evento, 155 representantes de governos assinaram a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e firmaram um conjunto de ações, comprometendo-se a garantir uma Educação Básica de qualidade. A partir daí, o Brasil criou uma série de políticas, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Indicadores de Qualidade da Educação (BRASIL, 2004) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

É notória a dificuldade de colocar em prática tais políticas, uma vez que muitas escolas dispõem de realidades e de particularidades distintas, principalmente de costumes e práticas da sociedade que são próprios do meio em que estão inseridas. Isso influencia diretamente o ambiente escolar, o que, por muitas vezes, altera e até impede a aplicação da proposta educacional.

Para favorecer o acesso ao ensino e

sua qualidade a todos, faz-se necessário mais do que propostas elaboradas em âmbito nacional: é preciso levar em consideração o contexto, partindo da pesquisa e da análise das peculiaridades de cada escola.

Nesse sentido, a educação de qualidade é fonte de desenvolvimento humano, cultural e socioeconômico, e a Colégio La Salle Carmo, com seus professores, é desafiada a desempenhar um papel fundamental na educação dos estudantes e a traduzir aspirações da sociedade e da sua missão institucional, que consiste em formar integralmente os cidadãos, mediante ações educativas de excelência (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014), para que estes sejam responsáveis, ativos, participativos e empreendedores no contexto social onde vivem.

O referida Colégio está situada na Região da Serra Gaúcha e pertence a uma rede privada de ensino. Oferece todas as etapas da Educação Básica, atendendo estudantes oriundos de famílias pertencentes às classes média e alta. Está inserida no Programa Escolas Associadas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (PEA-UNESCO, 1997), para a consolidação do direito à educação de qualidade. É nesse contexto, por meio de observações, de conversas e de análise documental, que se configura o presente levantamento de dados.

Visto que o Brasil se apresenta em posição desfavorável no relatório da Unesco (1990), que classifica os países quanto à qualidade da educação, a melhoria e a reversão desse quadro dependerão de um conjunto de ações entrelaçadas, destacando-se o desafio de trabalhar os Indicadores da Qualidade da Educação, com base em elementos qualitativos da escola que abrangem: “ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação de educadores, espaço físico escolar e, por fim, acesso, permanência e sucesso na escola” (BRASIL, 2004, p. 10).

Apenas de a referida qualidade ser orientada pela gestão educacional, faz-se importante trabalhar o todo, com ações de intervenção e de adaptação à realidade local. A partir dessa visão, das ações investidas para esse fim e da caminhada em busca de uma educação de qualidade é que os resultados da Colégio La Salle Carmo serão elevados.

Na metodologia, para a análise das temáticas atinentes ao material selecionado, utiliza-se a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011), que apresenta a análise de conteúdo em uma perspectiva de pesquisa científica, concreta e operacional.

Nas próximas seções, apresentam-se os procedimentos metodológicos, as observações da reflexão analítica, realizada a partir da incursão nas ideias explicitadas nos documentos, e, por fim, os achados da pesquisa.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A análise dos conteúdos presentes nos documentos que constituem o *corpus* desta pesquisa será realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, desenvolvida por

Bardin (2011), pois se tem por objetivo investigar os Indicadores da Qualidade da Educação presentes no Projeto Político Pedagógico de uma escola localizada na Serra Gaúcha – Brasil.

Segundo Godoy (1995, p. 21), a Pesquisa Documental consiste no “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares”. O mesmo autor esclarece que: “A escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses” (GODOY, 1995, p. 23). Da mesma forma, Flick (2009, p. 232) explica que “ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação”.

3 I INDICADORES DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Quando se reflete sobre os Indicadores da Qualidade da Educação, de modo geral, é comum ouvir dizer que o ensino brasileiro é de má qualidade. Mas o que é ‘qualidade’? Existe qualidade da educação em uma escola situada em um contexto de vulnerabilidade social? Será que uma boa escola para uma população que vive na periferia de uma grande cidade também é boa para quem mora no centro urbano?

Vive-se em um mesmo espaço geográfico, em um mesmo tempo histórico; assim, é provável que se compartilhem muitas noções gerais sobre o que é uma escola de qualidade. A maioria das pessoas, certamente, concorda com o fato de que uma boa escola é aquela em que os alunos aprendem práticas essenciais para suas vidas, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo. Mas quem pode definir e dar vida às orientações gerais sobre a qualidade da escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar (BRASIL, 2004).

Acredita-se que não existe um padrão ou uma receita única para se ter uma escola de qualidade. ‘Qualidade’ é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca pela qualidade da educação, em comunhão com educadores, pais e sociedade.

Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da escola. Esse é seu objetivo principal. Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a escola tem condições de intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com seus próprios critérios e prioridades. Para tanto, identificam-se sete elementos fundamentais – aqui nomeados de *dimensões* –, que devem ser considerados pela escola na reflexão sobre sua qualidade. Para avaliar essas dimensões, foram criados alguns sinalizadores de qualidade de importantes aspectos da realidade escolar: os *indicadores* (BRASIL, 2004, p. 6).

Com um bom conjunto de indicadores, como se pode observar a seguir, tem-se, de

forma simples e acessível, um quadro de sinais que possibilita identificar o que vai bem e o que vai mal na escola, de forma que todos tomem conhecimento disso e tenham condições de discutir e de decidir as prioridades de ação para melhorar os déficits constatados:

a) ambiente educativo - a escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores. Tem como missão promover o bem-estar e a satisfação dos alunos por meio dos relacionamentos firmados com confiança, mútua ajuda e interação com o outro e com o meio - o que resultará em um bom desenvolvimento.

Segundo Hamze (2010), o ambiente educativo se refere ao respeito, à alegria, à amizade, à solidariedade, à disciplina, ao combate à discriminação e ao exercício dos direitos e dos deveres.

b) prática pedagógica - a prática pedagógica faz toda a diferença no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente no momento atual, em que diariamente têm surgido novidades na internet, instigando a curiosidade e ampliando o conhecimento dos alunos.

Por meio de uma ação planejada e refletida do professor, no dia a dia da sala de aula, a escola procura realizar o seu maior objetivo: “fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia, e a caminhada do planejamento da matriz para as competências é nosso principal objetivo” (BRASIL, 2004, p. 24).

Para atingir esse objetivo:

É preciso focar a prática pedagógica no desenvolvimento dos alunos, o que significa observá-los de perto, conhecê-los, compreender suas diferenças, demonstrar interesse por eles, conhecer suas dificuldades e incentivar suas potencialidades. Crianças, adolescentes, jovens e adultos vivem num mundo cheio de informação, o que reforça a necessidade de planejar as aulas com base em um conhecimento sobre o que eles já sabem e o que precisam e desejam saber (BRASIL, 2004, p. 24).

A prática pedagógica precisa ser inovadora, motivadora, interessante, precisa despertar o desejo de querer mais, de conhecer mais. Para isso, o professor precisa utilizar muitos artifícios com o objetivo de atrair, envolver e instigar o interesse do aluno, além de conhecê-lo, de estar mais perto dele, de saber suas dificuldades e suas motivações para que, a partir daí, crie caminhos pedagógicos com maiores possibilidades de alcançar os objetivos e de envolver o aluno na aprendizagem (BRASIL, 2004).

Freire (1996, p. 29) afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O professor de hoje não é mais um mero transmissor de conteúdos, mas precisa, acima de tudo, assumir uma postura de pesquisador, de investigador, no sentido de buscar e conhecer todos os caminhos que possam contribuir na sua prática pedagógica.

c) avaliação - a avaliação é parte integrante e fundamental do processo educativo e um dos requisitos mais importantes do trabalho pedagógico e da qualidade da educação, pois permite o diagnóstico da prática, verificando se os objetivos estão sendo alcançados.

Além disso, a avaliação possibilita a realização de adequações e de mudanças necessárias, a fim de se atingir as metas propostas (BRASIL, 2004).

E continua:

Para garantir a qualidade na educação este instrumento deve ser usado para diagnosticar a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor, no sentido de refazer estratégias pedagógicas e também para verificar se o nível de qualidade está sendo alcançado ou não. Por isso a avaliação não deve ter apenas o caráter classificatório, ou seja, instrumento apenas de aprovação ou reprovação, mas seu maior objetivo é a identificação das dificuldades e avanços, para que a partir daí a prática do professor seja repensada dando continuidade progressiva no ensino (BRASIL, 2004, p. 24).

Para Hamze (2010), a prática pedagógica e a avaliação refletem coletivamente sobre a proposta pedagógica da escola, sobre o planejamento das atividades educativas, sobre as estratégias e os recursos de ensino e aprendizagem e sobre os processos de avaliação dos alunos, incluindo a autoavaliação e a avaliação dos profissionais da escola.

As escolas que prezam por alcançar o sucesso adotam a avaliação como um instrumento primordial para o planejamento, pois, por meio desse instrumento, identificam as dificuldades que, uma vez levantadas, podem ser trabalhadas e superadas (BRASIL, 2004).

d) gestão escolar democrática - as Leis de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, art. 3º, inciso VIII) determinam a “gestão democrática no ensino público”, mas essa determinação vai muito além de estar assegurada legalmente, pois depende da logística e da dinamização adotadas no âmbito escolar.

Gestão democrática implica compartilhar, ter a participação de todos no levantamento de dificuldades, na elaboração de projetos, nas decisões, ou seja, é uma gestão dirigida com a união de todos os membros que são parte do meio (BRASIL, 2004). Schneckenberg (1999, p. 13) afirma que “as propostas das políticas educacionais só terão êxito se todos os membros da escola se envolverem no processo”.

Portanto, a gestão democrática torna todos os participantes responsáveis pelos resultados, comprometendo cada ser social para trabalhar em prol de melhorias, cumprindo com sua parte, e essa união é o complemento necessário para o desenvolvimento da educação.

e) formação e condições de trabalho dos profissionais da escola - diz respeito aos processos de formação dos professores, à competência, à assiduidade e à estabilidade da equipe escolar, ou seja: “todos os profissionais da escola são importantes para a realização dos objetivos do projeto político-pedagógico” (BRASIL, 2004, p. 38).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, art. 13, Parág. V): “é de responsabilidade do docente ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.” A referida exigência compromete o professor a participar

das formações, as quais, por sua vez, promoverão o crescimento profissional do docente e, conseqüentemente, resultarão na qualidade do ensino.

Os fatores que promovem a qualidade da educação no espaço escolar são:

Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los (MORAN, MASSETO E BEHRENS, 2000, p. 14).

Por isso, tornam-se importantes a formação e as condições de trabalho desses profissionais, pois é exatamente por meio desse indicador que os professores estarão melhor preparados e capacitados para desenvolverem um bom trabalho. É preciso investimento nas formações, por intermédio de projetos escolares e da gestão educacional, para que se possa ampliar o conhecimento e capacitar o corpo docente, a fim de se propor mudanças na prática pedagógica e nas relações profissionais. Dessa maneira, promove-se uma formação de qualidade aos cidadãos (BRASIL, 2004).

f) *ambientes físicos escolares* - muito influenciam na qualidade do ensino, pois é “necessário que o aluno se sinta bem em um lugar aconchegante, onde há organização, limpeza e principalmente recursos disponíveis suficientes para a exploração, concretização e aprofundamento no seu estudo” (BRASIL, 2004, p. 42).

De acordo com Horn (2004), é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, tomando esse espaço como base para explorar suas emoções.

Além de ser necessária a disponibilidade de recursos no espaço físico escolar, é preciso também que estes sejam utilizados corretamente e aproveitados ao máximo. Ademais, necessita-se de flexibilidade quanto a tudo que é parte desse universo, a fim de se rever e refazer adaptações quando preciso for, promovendo, assim, qualidade no processo de ensino e aprendizagem (HORN, 2004, p. 24).

Portanto, o espaço físico escolar é importante, não somente ao alunado, mas a todos os funcionários, que precisam se sentir bem e acolhidos, tendo a oportunidade de lançar mão de recursos complementares que lhes ofereçam condições de inovar o ensino, por meio de aulas bem preparadas e contextualizadas.

g) *acesso, permanência e sucesso na escola* - segundo o inciso I da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que rege os princípios básicos para o ensino, deve-se garantir a igualdade de condições para o acesso à escola e para a permanência nela.

O acesso à educação é um princípio muito amplo e complexo, pois envolve, também, alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais, os quais precisam de atendimento especializado. Para garantir um acesso igualitário, é preciso concretizar uma série de adaptações e de complementos que supram as necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2004, p. 42).

A permanência e o êxito na escola também envolvem e requerem projetos complementares, no intuito de suprimir as causas que resultam na evasão escolar, tais como: a necessidade de os alunos deixarem os estudos para trabalhar, os problemas relativos ao transporte escolar, dentre tantos outros. Para assegurar e garantir esse princípio, é preciso ter o envolvimento não só da escola, mas de todas as instâncias da Educação, com ações que cumpram as exigências legais a esse respeito, que promovam incentivo, que disponibilizem estrutura suficiente para proporcionar condições de garantia ao acesso e à permanência na escola, entre outras (BRASIL, 2004).

4 | O CONTEXTO EDUCACIONAL DO COLÉGIO LA SALLE CARMO

O Colégio La Salle Carmo está situada na cidade de Caxias do Sul/RS, educando gerações de estudantes há 113 anos. É uma das instituições educativas da Rede La Salle, iniciada por São João Batista de La Salle, em 1680, na França.

Essa instituição de ensino privada vem investindo em uma crescente reformulação da dimensão político-pedagógica e no processo de gestão estratégica institucional. Atualmente, conta com 220 professores e funcionários, com o desafio de oferecer educação de qualidade a 1.761 estudantes em todos os níveis da Educação Básica (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021).

O Colégio La Salle Carmo está inserida no Programa Escolas Associadas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (PEA/UNESCO, 1997) e, para a consolidação da educação de qualidade, baseia-se, essencialmente, nos quatro pilares de educação da UNESCO, a saber: *aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver juntos* (DELLORS, 1996).

5 | ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DOS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Após a leitura dos referidos documentos, foi selecionado o Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021), buscando nele os Indicadores de Qualidade, para verificar se são contemplados e trabalhados. Foram feitas observações *in loco*, no sentido de averiguar se a proposta que consta no projeto, no que se refere à questão da qualidade da educação, estava sendo colocada em prática.

O Projeto Político Pedagógico da Comunidade Educativa La Salle Carmo é um documento fundamentado na Proposta Educativa Lassalista e alinha princípios e diretrizes que baseiam a educação lassalista. Tal documento articula reflexão, diálogo e práticas educativas da Rede La Salle, Instituição confessional de denominação cristã católica (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021).

Os Indicadores de Qualidade (BRASIL, 2004, p. 10), com base em elementos qualitativos da Escola, são os seguintes: “ambiente educativo, prática pedagógica,

avaliação, gestão escolar democrática, formação de educadores, espaço físico escolar e, por fim, acesso, permanência e sucesso na escola.” Ou seja, a qualidade da Escola envolve essas dimensões, mas, certamente, devem haver outras, as quais dialoguem com a realidade vivida no Colégio La Salle Carmo desde 2019.

Os marcos nacionais e internacionais da Educação garantem a qualidade no ensino e, como princípios básicos norteadores, foram elaborados os indicadores que direcionam como trabalhar esse quesito. Sendo assim, o direito ao ensino de qualidade precisa ser concretizado no cotidiano das escolas.

No entanto, para se alcançar tal objetivo, foi necessário trabalhar esses princípios atrelados ao Projeto Político Pedagógico Escolar, proporcionando aplicação e desenvolvimento de um bom trabalho, objetivando superar as barreiras e efetivar a qualidade garantida.

O Projeto Político Pedagógico (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021) é o principal documento norteador para o aprofundamento da pesquisa e, mediante sua análise, é possível afirmar que a proposta apresentada foi elaborada com base no Referencial Curricular Nacional (BRASIL, 2014), na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e no Regimento Escolar (REDE LA SALLE, 2020), bem como nas normativas estaduais e municipais da Educação, tendo como objetivo primordial a qualidade de vida dos seus educandos e da comunidade, por meio do ensino de qualidade.

No contexto do Projeto Político Pedagógico, o Colégio contempla os seguintes objetivos educacionais:

- a. Assegurar a educação de qualidade como direito fundamental de toda pessoa humana, conforme estabelecido na Constituição Federal;
- b. Assegurar a unidade dos processos formativos e a identidade da proposta educativa lassalista;
- c. Responder às necessidades formativas da sociedade atual, levando em consideração as infâncias, as adolescências, as juventudes, as culturas, os tempos e espaços, etc.;
- d. Cooperar na construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária;
- e. Potencializar a educação evangelizadora comprometida com a vida, o cuidado com “a casa comum” e atenta às manifestações culturais e planetárias;
- f. Orientar os processos decisórios da gestão institucional para que a ‘Escola Vá Bem’;
- g. Articular e alinhar os agentes que compõem a Comunidade Educativa em torno da missão institucional;
- h. Expressar o compromisso da Comunidade Educativa com a realidade local e global, mediante a organização de ações formativas que integram elementos sociais, culturais, éticos, morais, estéticos e políticos, educacionais, econômicos, religiosos do passado e do presente;
- i. Possibilitar processos formativos de qualidade com acesso, inclusão e

Os Indicadores de Qualidade na Educação serão relacionados com o Projeto Político Pedagógico, trabalhados de maneira pontual e sequencial, porém abordados aleatoriamente, sendo possível sua identificação de forma mais clara e relevante nos seguintes tópicos:

a) *Missão Institucional* - a proposta do Projeto Político Pedagógico se compromete a “formar cristã e integralmente as crianças, jovens e os adultos, mediante ações educativas de excelência” (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 16).

b) *Visão de Educação* - “A escola propõe-se a formar cristã e integralmente as crianças e os jovens, mediante ações educativas de excelência” (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 16). Prima pelo indicador de gestão democrática e participativa, no entendimento de que educar não é somente estimular a atividade dos alunos, mas transmitir e possibilitar uma experiência pessoal, criando atitudes que gerem ações.

c) *Princípios* - a proposta de qualidade é apresentada como uma educação humana e cristã, por intermédio dos indicadores da gestão escolar democrática, participativa e comunitária; e como espaço cultural de socialização e de desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício dos direitos e para o cumprimento dos deveres, isto é, para a cidadania. Essa proposta fundamenta sua ação educativa nos princípios de universalização, conforme o que orienta o indicador de acesso, permanência e sucesso na escola (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 17).

A prática pedagógica pelo acompanhamento sistemático busca a unidade e o indicador Ambiente Educacional, pois promove um lugar centrado na aprendizagem continuada e uma pedagogia centrada no aluno (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021).

d) *metas* - inovar a prática pedagógica, por meio da aplicação da matriz curricular para as competências; manter organizado o espaço e o tempo escolar; realizar avaliação periódica do Projeto Político Pedagógico, do Planejamento Estratégico de Ação e do desempenho profissional da equipe da Escola; assegurar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e dos colaboradores; e, por fim, garantir uma educação integral e digital, bem como a cidadania planetária e a formação humana e cristã (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021). Nas metas da Escola, encontram-se estes Indicadores de Qualidade Educativa: prática pedagógica, espaço físico escolar, avaliação, formação e condições de trabalho dos profissionais na escola (BRASIL, 2004).

e) *ações* - dar suporte aos professores, garantindo o desenvolvimento de metodologias diferenciadas e o fazer pedagógico, por meio do planejamento, do uso de metodologias/estratégias e da avaliação do processo educativo. E, ainda, aplicar as matrizes para as competências; avaliar para elaborar proposta de intervenção às práticas pedagógicas de maneira participativa e inclusiva; fomentar aos professores e aos colaboradores a formação continuada; promover momentos de estudos e reflexão na escola; concretizar o programa

de formação humana e cristã; realizar a manutenção e a limpeza da escola; e ampliar e qualificar os espaços de aprendizagem e de convivência (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021).

As ações propostas são o ponto mais importante para se alcançar a qualidade na educação, pois é por meio dessas ações que se alcançarão os resultados desejados. É bastante considerável e importante que a Escola entenda isso e trabalhe praticamente todos os indicadores dentro das ações, dando maior relevância à Prática Pedagógica, à Avaliação, à Gestão Escolar Democrática, à Formação e às Condições de Trabalho dos Profissionais da Escola, ao Ambiente Educativo e ao Espaço Físico Escolar (BRASIL, 2014).

f) avaliação - é um indicador fundamental para o projeto e para o processo de sua implementação. A avaliação é entendida “como processo de caráter dialógico e participativo, que permite tomar decisões fundamentadas para o aperfeiçoamento da missão institucional, englobando os distintos níveis, processos, ações e sujeitos” (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 26). Assim: “Assumimos a avaliação enquanto processo diagnóstico, formativo, contínuo, somativo e processual e como parte do planejamento e da execução do processo de ensino e de aprendizagem” (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 26).

Portanto, a avaliação da aprendizagem torna-se parte integrante do processo de formação e um instrumento de diagnóstico do estágio de aprendizagem em que se encontra o educando, para uma tomada de decisão, possibilitando o exercício da reflexão sobre a prática docente e Institucional.

6 | PRINCIPAIS RESULTADOS

O Brasil (2004) elaborou os Indicadores da Qualidade na Educação como princípios norteadores a serem seguidos, tendo o objetivo de assegurar o crescimento e o desenvolvimento da Educação e, por consequência, do País.

Com base nos tópicos apresentados, é visível a presença dos Indicadores da Qualidade na Educação na proposta do Projeto Político Pedagógico do Colégio La Salle Carmo (2021). Mesmo de maneira aleatória, esses indicadores foram considerados e abordados, seguindo-se os princípios básicos para o alcance do padrão de qualidade. Porém, o mais importante não é a apresentação dos indicadores no projeto, mas o trabalho eficaz na prática, conseguindo garantir sua concretização no contexto escolar, para que a qualidade não seja apenas uma proposta, mas uma realidade internalizada em cada indivíduo.

Ao final do trabalho, foi possível perceber que a unidade escolar em questão prima por cumprir a proposta apresentada no Projeto Político Pedagógico: a maioria das ações já foram executadas, outras ainda estão em fase de andamento - assim, os Indicadores da Qualidade na Educação são percebidos na prática escolar.

O Projeto Político Pedagógico muito tem contribuído para o desenvolvimento gradativo da tão desejada qualidade na Educação. É possível visualizar esse crescimento, principalmente nos últimos números apresentados no Índice de Educação Básica, o qual tem por objetivo diagnosticar o nível de qualidade na Educação, por meio de provas avaliativas aplicadas aos alunos.

Na pesquisa desenvolvida no Colégio La Salle Carmo, que tencionou analisar os Indicadores da Qualidade na Educação presentes no Projeto Político Pedagógico da Instituição, pode-se perceber a preocupação que a Escola teve ao abordar todos os indicadores nessa proposta.

Ter o conhecimento desses indicadores e elaborar uma boa proposta de trabalho baseada neles é básico, porém, primordial é colocar em prática as ações propostas, uma vez que é por meio delas que se efetivará o trabalho de tais indicadores - trabalho esse que promoverá o alcance da qualidade na Educação. Durante o desenvolvimento da pesquisa, foi observado também que a Escola consegue colocar a proposta em prática, concretizando e internalizando os Indicadores da Qualidade na Educação.

Mediante todo o trabalho desenvolvido, pode-se afirmar que a prática diária no contexto escolar é pautada nos princípios e nas orientações que os indicadores apresentam. A referida Escola prima pela concretização de tais indicadores e, por isso, tem conseguido avançar e desenvolver no que diz respeito à qualidade, pois, a cada ano, tem conquistado melhores posições nas avaliações realizadas pela gestão educacional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 2011.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação**. Ação Educativa, Unicef. Inep-MEC– São Paulo: Ação Educativa, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 1996

BRASIL. **Plano Nacional de Educação-PNE. Lei nº 13005**, de 25 de junho de 2014. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos.

COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Projeto Político Pedagógico**. Caxias do Sul, 2021.

DELLORS, J. (Ed). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto/Portugal: Asa-UNESCO, 1996.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista Administração de Empresas, 35(3), 20-29, 1995.

HAMZE, A. **Indicadores da Qualidade na Educação**. Canal do Educador. Brasília: MEC, 2010.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAN, J. M. MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. (1997). **PEA – Programa de Escolas Associadas à UNESCO**. Disponível em: <https://peaunesco.wixsite.com/website>. Acesso em: 24 mar. 2021.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. Porto Alegre, 2014.

REDE LA SALLE. **Regimento escolar padrão**. Educação Básica. Porto Alegre, 2020.

SCHNECKENBERG, M. **A implantação do PROEM como política educacional no cotidiano da gestão escolar**. [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica. Minas Gerais]. Dissertations & Theses A&I, 1999.

IMPACTOS DOS PROJETOS EDUCACIONAIS DA UNESCO (PEA) NO LA SALLE CARMO

Data de aceite: 01/12/2021

Roberto Carlos Ramos

Pós-doutor e doutor em Educação pela Universidade La Salle Canoas/RS. Diretor do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Francine Abreu Guerra

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade de Caxias do Sul, especialista em Metodologias de ensino de Física e Matemática pela UNINTER e licenciada em Matemática pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Matemática do Ensino Médio no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Wanderson Frigotto Fernandes

Mestrando em Educação e Especialista em Gestão de Pessoas e Coaching pela Unilasalle Canoas/RS, formado em Licenciatura Plena em Educação Física, pela Universidade de Caxias do Sul. Coordenador do Serviço de Coordenação de Turno do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Texto original publicado no IX Congreso Iberoamericano de Investigación sobre Gobernanza Universitaria e Instituciones Educativas em Lima – Peru, em mai. 2021.

“A qualidade de educação no ambiente escolar de uma escola associada a PEA-UNESCO ocorre por meio do compromisso social, saúde e eco sustentável; valorização da cultura local e global; possibilidade de atuação dos estudantes de desenvolverem sensibilidade,

flexibilização, capacidade de reflexão e interpretação da realidade social, além de autoestima, capacidade de escolha e de tomada de decisão, habilidade de conviver e trabalhar cooperativamente e respeito mútuo.”

1 | INTRODUÇÃO

O Programa de Escolas Associadas (PEA) da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) foi lançado em 1953, com a finalidade de fortalecer o papel da educação escolar na promoção da cultura de paz, cooperação internacional e valores democráticos em todos os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015). Os objetivos do Programa se expandiram nas últimas décadas no intuito de atender às novas demandas da escola e da sociedade em tempos de globalização neoliberal e aprofundamento de problemas globais, tais como desigualdade social, degradação do meio ambiente, exclusão, racismo, fome, desemprego e analfabetismo.

Nesse contexto, surge o PEA como um braço da UNESCO ligada diretamente à educação. Foi criada para estender os objetivos dessa organização mundial no pós-guerra. Além dos objetivos já expostos, os compromissos do programa se expandiram nas últimas décadas no intuito de atender às novas demandas da sociedade em tempos de globalização, tais

como a desigualdade social, a degradação do meio ambiente, a exclusão, o racismo, a fome, o desemprego e o analfabetismo (PEA-UNESCO, 2014).

Atualmente, o PEA tem como meta fundamental encorajar as escolas associadas a oferecer um tipo de educação de qualidade que promova inclusão e justiça social e eduque cidadãos responsáveis e conscientes de seu papel, tanto na comunidade local como global. Essa educação de qualidade se baseia, essencialmente, nos quatro pilares de educação da UNESCO (DELLORS, 1996): aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver juntos. O PEA tem ainda por objetivo contribuir para o alcance das oito metas do Milênio (ONU, 2000) e das seis metas de Educação para Todos (UNESCO, 2001) até o ano de 2015.

O Programa de Escolas Associadas tem a intenção de expandir sua atuação buscando o apoio em escolas de diferentes redes de ensino no Brasil. A Escola La Salle Carmo, localizada na região da Serra Gaúcha, teve a oportunidade de conhecer o PEA, no ano de 2019, em uma visita da relatora do Programa das Escolas Associadas no Rio Grande do Sul, Sueli Schabbach Matos da Silva, em que mostrou a equipe diretiva e pedagógica da escola objetivos do programa e quais os passos a serem seguidos. Nessa formação, foi dado o primeiro passo para a Escola buscar a certificação.

A missão lançada à Escola La Salle Carmo foi a de procurar meios inovadores e criativos para tornar o currículo e a aprendizagem escolar mais dinâmica e próxima da realidade dos alunos. Além da recomendação que a escola trabalhe com temas do cotidiano escolar, o programa recomenda que as escolas associadas desenvolvam atividades relacionadas com as seguintes temáticas centrais: a) problemas mundiais e o papel da UNESCO, b) direitos humanos, democracia e tolerância, c) aprendizagem intercultural, d) meio ambiente, ecologia e desenvolvimento sustentável, e) educação para a Cidadania Global, epidemias, assim como o desenvolvimento de projetos relacionados com datas comemorativas e anos internacionais adotados pela UNESCO.

Assim, este artigo visa à propagação dos objetivos do milênio proposto pela UNESCO no âmbito da comunidade escolar, com vistas a fazer da escola uma célula da organização e que busque formar líderes capazes de transformar e melhorar a vida na sua comunidade, por meio da cultura da paz, da sustentabilidade e da consolidação do direito à educação de qualidade.

A metodologia da pesquisa caracteriza-se por ser um Estudo de Caso e faz um recorte analítico sobre impactos dos projetos desenvolvidos na Escola em que se apresenta um relato dos projetos já realizados seguida dos principais achados.

2 | O PROGRAMA ESCOLAS ASSOCIADAS DA PEA-UNESCO

A UNESCO, extensão da ONU, foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação

intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros (193 países), na busca de soluções para os problemas que desafiam as sociedades.

A entidade atua nas áreas da Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. No Brasil, foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social. As ações desenvolvidas são projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, Estados e Municípios –, a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização.

Notadamente, na área da Educação, que importa para a pesquisa ora pretendida e apresentada, a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países.

O PEA foi criado pela Unesco com a finalidade de difundir os objetivos dessa organização, no pós-guerra, para o campo da educação. O Brasil é um dos 180 países signatários do PEA, sendo que sua participação mais efetiva remonta ao ano de 1997 com a criação da Coordenação Nacional, a qual está sob a responsabilidade de Myriam Tricate. (PEA-UNESCO, 1997).

O PEA objetiva criar uma rede internacional de escolas que trabalhem pela ideia da cultura da paz. Por isso, o Programa consiste, basicamente, no estímulo a projetos ligados a um tema central, que é o Ano Internacional proposto pela Unesco, ou simplesmente dirigidos à ampliação da consciência de cidadania. (PEA-UNESCO, 1997).

De acordo com Marun, *et al.*, (2016, p. 54):

Atualmente, o PEA tem como meta fundamental encorajar as escolas associadas a oferecer um tipo de educação de qualidade que promova inclusão e justiça social e eduque cidadãos responsáveis e conscientes de seu papel tanto na comunidade local como global. Essa educação de qualidade se baseia essencialmente nos quatro pilares de educação da UNESCO (DELLORS, 1996): aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver juntos. O PEA tem ainda por objetivo contribuir para o alcance das oito metas do Milênio (PNUD, 2000) e das seis metas de Educação para Todos (UNESCO, 2001) até o ano de 2015.

A construção da cultura da paz está articulada ao processo de humanização e formação das pessoas que ocorre por meio da educação. A educação, como um direito

de todos, tem como objetivo o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Declaração de Tessalônica (UNESCO, 1997) recomenda que os planos de ação para a educação, o meio ambiente e a sustentabilidade sejam elaborados em nível local e regional e que a educação faça parte integral das agendas escolares. Recomenda que as escolas sejam estimuladas e apoiadas no sentido de adequarem seus currículos para atender às necessidades de futuro sustentável. Recomenda fortalecer e reorientar os programas de formação de professores e identificar e intercambiar práticas inovadoras e que a comunidade científica desempenhe um papel ativo para assegurar que o conteúdo da educação e os programas de conscientização pública sejam fundamentados em informação atualizada.

O objetivo de desenvolvimento sustentável 4 é dedicado à educação de qualidade e define objetivos que buscam assegurar uma educação inclusiva, equitativa, de qualidade e que promova oportunidade de aprendizagem para todos. (ONU, 2015). São objetivos ambiciosos, mas que refletem o quão importante é a educação para todos os âmbitos da sociedade. Segundo Irina Bukova, (2017, p. 7),

é necessária uma mudança fundamental na maneira como pensamos o papel da educação no desenvolvimento global, porque ela tem um efeito catalisador sobre o bem estar das pessoas e para o futuro do planeta [...]. agora, mais do que nunca, a educação tem a responsabilidade de se alinhar com os desafios e aspirações do século xxi, e promover os tipos certos de valores e habilidades que irão permitir um crescimento sustentável e inclusivo, e uma convivência pacífica.

Em sentido amplo, a educação está associada à ideia de formação integral e de prática social, sendo ela considerada a principal responsável pelo processo de humanização da pessoa. Dessa forma, a humanização só se torna possível por meio das relações entre as pessoas, que iniciam no ambiente familiar e se estendem para outros ambientes sociais, dentre eles a escola.

31 O CONTEXTO EDUCACIONAL E OS PROJETOS PEA/UNESCO NO COLÉGIO LA SALLE CARMO

O Colégio La Salle Carmo está situada na cidade de Caxias do Sul/RS, educando gerações de estudantes há 113 anos. É uma das instituições educativas da Rede La Salle, iniciada por São João Batista de La Salle, em 1680, na França, cuja missão é “proporcionar educação humana e cristã às crianças, aos jovens e aos adultos, mediante ações educativas de excelência.” (PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE, 2014, p. 8).

Essa instituição educacional privada, vem investindo numa crescente reformulação da dimensão político-pedagógica e no processo de gestão estratégica institucional. Atualmente, conta com 220 professores e funcionários, com o desafio de oferecer educação

de qualidade, 1.761 estudantes em todos os níveis da educação básica. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021).

O Colégio La Salle Carmo desenvolve projetos relacionados às temáticas propostas pela Unesco, desde 2019, com enfoque pedagógico, considerando a realidade dos estudantes, suas necessidades e interesses de acordo com as turmas e níveis de ensino em nível local e global. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021).

O principal objetivo dos projetos educacionais é criar situações de aprendizagem, vinculando as diferentes linguagens ao conhecimento construído pela humanidade, valorizando a cultura local e o conhecimento prévio dos estudantes e professores. De acordo com Barbosa e Horn (2008. p.35), “um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos.”.

E continua,

Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando aos estudantes aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.” (BARBOSA Y HORN, 2008, p. 35).

Ao partir dessa concepção, o trabalho com projetos possibilita que as necessidades sociais sejam diagnosticadas e direcione o processo de ensino-aprendizagem pelos professores. Os estudantes são protagonistas desse processo e são desafiados a diagnosticarem e apresentarem, em seus projetos, soluções que possam contribuir para a melhoria do contexto em que estão inseridos e no ambiente escolar.

O olhar e a escuta do professor, dos estudantes e da proposta de trabalho com projetos deram origem a vários trabalhos, conforme os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), o que foi desenvolvido na Escola desde 2019. Destacando-se os principais projetos desenvolvidos (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2019, 2020), que passa-se a apresentar:

a) *Educação do desenvolvimento sustentável*, destaca-se o projeto: “Biopolímero de amido de batata”, cuja intencionalidade é substituir os plásticos convencionais (polímeros) por materiais orgânicos biodegradáveis, que se degradam em menos tempo.



Figura 1 - Biopolímero de amido de batata.

Fonte: Relatório PEA-UNESCO 2020.

b) *Educação para os direitos humanos e a paz*, é realizado por meio da formação humana, em que o projeto “Trilhando Valores” cria espaço de produção e de concretização de novas atitudes que transformam, ao mesmo tempo em que formam o homem enquanto sujeito atuante na transformação de sua realidade social, em que o ‘ensinar a bem viver’, valoriza a vivência dos direitos humanos e da paz social.



Figura 2 - Livro publicado pelos estudantes.

Fonte: Relatório PEA-UNESCO 2020.

c) *Educação para a cidadania global epidemias*, expressa-se via o projeto “Educando nossa saúde”, com ações de educação em saúde voltadas à prevenção e segurança frente à pandemia do Coronavírus (COVID-19), tem o intuito de elaborar, educar, informar e alertar a população escolar e local sobre as formas de prevenção, proteção ao contágio do vírus e alicerçar possíveis mudanças de comportamento em relação ao problema.

d) *Educação para o aprendizado intercultural*, vivenciado por meio do projeto “Partiu ampliar a visão de mundo destes jovens?” no qual, fomenta os estudantes a realizarem experiências interculturais em diferentes países, culturas e lugares, por meio de partilhas, relatos de experiências com estudantes que já realizaram intercâmbio e com instituições parceiras que ofertam esse serviço.

e) *Educação para as mudanças climática*, o projeto “*Kinda Green*” (ambiente verde) é uma plataforma digital criada pelos estudantes do Ensino Médio, visando reduzir a utilização de papel em todos os ambiente da escola, como a impressão de bilhetes, agendas, boletins e folhas de exercícios e visa impactar positivamente o meio ambiente e a ecologia com ações de sustentabilidade.

f) O *patrimônio material e imaterial* está presente no projeto “Os italianos e a imigração na Serra Gaúcha”. A Imigração Italiana no Sul do Brasil foi muito expressiva na segunda metade do século XIX. A cidade onde está fixada a escola é uma das primeiras colônias italianas, e o projeto tem cultivado a tradição e imigração italiana na Serra Gaúcha, resgatando a cultura, a religiosidade, a gastronomia, a música, a dança, os jogos e o artesanato.

As temáticas da UNESCO e projetos ora apresentados, impactam positivamente na vida dos envolvidos e comunidade local, além da formação e ações concretas, refletindo na resolução de problemas atuais em âmbito global e local, na qual, envolvem educação para o desenvolvimento sustentável, educação para os direitos humanos e a paz, os problemas mundiais como a pandemia do Covid 19, a aprendizagem intercultural, o cuidado com o patrimônio material e imaterial da humanidade são parte do trabalho realizado na comunidade em que a escola atua.

Abordar os objetivos do *Desenvolvimento Sustentável* na formação continuada dos professores e envolvimento das famílias, por meio do conhecimento dos documentos, propostas e relatórios da PEA-UNESCO, tem sido fundamental para qualificar e executar os projetos junto à comunidade escolar.

4 | IMPACTOS DE UMA ESCOLA ASSOCIADA DA UNESCO

Ser uma escola associada requer uma atuação intensa da equipe diretiva, pedagógica e de todos os professores, em busca da disseminação dos valores da UNESCO e os objetivos do milênio. Fica evidente que somente os projetos realizados têm impactos a partir do momento que os estudantes e familiares aderem e transformam em ações na comunidade educativa.

As pequenas iniciativas e ações de conscientização se concretiza num clima de colaboração e aprendizagens mútuas a partir da proposta pedagógica, impactando e envolvendo a comunidade local. Esse é um dos desafios assumidos pela escola, como associada à Unesco.

A iniciativa do Colégio La Salle Carmo em promover a educação de qualidade, por meio da busca permanente de respostas concretas, para resolução dos problemas mundiais, visando o desenvolvimento e a formação para o desenvolvimento sustentável, requer uma mudança de atitude e um olhar sobre os que atuam diretamente nesta área. Os professores geram um grande impacto na comunidade escolar e local e com a certificação do PEA-UNESCO, torna-se uma maneira de receber o reconhecimento pelo trabalho realizado, através dos projetos educativos, formação docente e a oferta de novas formas de ensino-aprendizagem aos estudantes:

Uma escola associada da Unesco se caracteriza como um laboratório de ideias, que promove novas abordagens de ensino e aprendizagem baseadas nos valores nos valores e prioridades da Unesco. Apresenta-se, também, como um pólo de formação e aprendizagem colaborativa, permitindo aos diretores das escolas, professores, estudantes e a comunidade escolar integrar os valores da UNESCO e se tornar modelos em sua comunidade. (PEA-UNESCO, 2017).

A garantia da educação de qualidade desafia a viver em um mundo mais justo em que o valor da cultura, do ser humano, o desenvolvimento sustentável, a paz entre as nações se tornem realidade, requer muito trabalho. A escola associada, em estudo, assume o compromisso de contribuir para que os valores da UNESCO sejam disseminados entre as comunidades. A intenção é fazer com que a escola seja uma célula da organização, que tenha o papel de formar líderes capazes de transformar e melhorar a vida na sua comunidade.

Segundo Schultz; losif (2009, p. 4), o maior impacto da escola,

É fazer com que crianças e jovens aprendam a cultivar o significado da aprendizagem e compreendam sua conexão com os problemas que preocupam e afetam a humanidade. Ensinar a cultivar a comunidade é outro desafio da escola, no sentido de mostrar para o aluno que o mundo lá fora está sempre em transformação e instigando-o para participar do processo de construção de comunidades mais justas e humanas. Cultivar responsabilidade pela promoção da justiça social seria o terceiro desafio da escola, contribuindo para a formação de cidadãos com a habilidade de responder ativamente diante de situações de injustiça social e de assumirem posição de liderança na luta por um mundo melhor. Para dar conta de assumir tal desafio, a escola precisa adotar uma postura ética e todos seus membros devem assumir uma postura de liderança diante da promoção da justiça social.

O movimento de tornar a escola um espaço aberto de aprendizagens e trocas entre a comunidade local, requer um olhar sensível do contexto social que se está inserido, da valorização da cultura, do ser humano, da história de vida, seus sonhos e perspectivas. O maior impacto de uma escola associada à UNESCO é ouvir, ser sensível e buscar alternativas sustentáveis, para que os estudantes desenvolvam novas competências, habilidades e atitudes, voltadas à melhoria da qualidade de vida de todos. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2019).

A relação família-escola-comunidade é, por vezes, difícil de mediar, em muitos casos, a escola não permite que pais e comunidade local interfiram ou se manifestem de alguma forma em relação às normas e organização da instituição e seus projetos pedagógicos, por outro lado, observa-se que não querem ter nenhum tipo de preocupação ou envolvimento com o que acontece na escola, deixando de acompanhar ou de participar dos projetos institucionais. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2019).

Mesmo tendo presente esse contexto familiar, a escola teve a iniciativa de incluir as famílias e comunidade neste espaço, de trazê-los e acolhê-los, realizar parcerias, iniciando o processo de abertura para provocar mudanças efetivas.

Toda a comunidade escolar esteve atenta e participativa na execução no decorrer de todo o ano escolar, a partir das atividades programadas e fomentadas essencialmente pelos educadores, coordenações pedagógicas, direção e colaboradores, apoiadas pelos familiares dos estudantes, foram fundamentais. Nas reuniões formativas e de planejamento, organização das oficinas e dinâmicas, bem como na atuação, garantimos que a metodologia seja sempre participativa e colaborativa, caracterizada pelo mútuo apoio entre escola e família e os demais envolvidos, principalmente os educadores que são os semeadores junto aos estudantes. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2019, p. 16-17).

De acordo com o relatório das atividades apresentadas ao PEA-UNESCO, (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2019), os projetos têm tido um impacto significativo na vida dos estudantes e professores, destacando,

A reflexão, promoção do aprendizado e relacionamentos humanos entre os envolvidos, propostos a contribuírem para compreender, comparar, registrar e avaliar a trajetória percorrida, com o intuito de desempenhar da melhor forma a proposta de mudança pessoal e institucional." (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2020).

Ainda, destaca-se a caminhada dos professores, percorrida diariamente através do aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver juntos, (DELLORS, 1996), construída na relação com os estudantes e com seus pares, criando um ambiente educativo de aprendizagem e de sentido de vida no desenvolvimento dos projetos.

No ambiente educativo, a meta sempre é atingir os objetivos com os diferentes públicos, planejar e discutir as ações e atividades a serem desenvolvidas com no ambiente educativo. Como multiplicadores junto aos estudantes, esses professores enfrentam os impasses e desafios proporcionados pelas novas experiências. Através da mediação, a equipe de coordenação trabalha sentimentos, atitudes, motivações e as relações envolvidas nas atividades e dinâmicas, proporcionando a formação e o ensinar a todos os envolvidos." (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2020, p. 22).

A compreensão do contexto educativo e da mentalidade dos educadores é fundamental, principalmente no decorrer da caminhada e do desafio de acompanhamento

– ao longo do ano e de ano para ano, de forma progressiva e de acordo com as características e necessidades dos estudantes – o papel dos coordenadores e professores são de fomentar experiências e vivências concretas que permitam pensar, agir, aprender e promover aprendizagens significativas, isto é, atitudes e comportamentos de “ser com e para os outros”. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2020, p. 23).

Os projetos têm gerado impacto positivo no pensar, no agir e no aprender dos estudantes, por meio de ferramentas metodológicas objetivas e subjetivas e de ações que se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, habilidade, competências e atitudes, na forma de ser, procurando gerar novos conhecimentos científicos e relações interpessoais saudáveis entre todos os envolvidos nos projetos, junto aos estudantes, assim como parcerias com instituições e meios de comunicação local. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2020). É um processo que respeita a liberdade e as características dos envolvidos, privilegiando a sua motivação e o seu envolvimento.

5 | PRINCIPAIS RESULTADOS

O artigo tem como intencionalidade propagar os objetivos do milênio proposto pela UNESCO no âmbito da comunidade escolar, executado na Escola La Salle Carmo, localizada na Serra Gaúcha, uma célula da Rede PEA-UNESCO, buscando formar líderes capazes de transformar e melhorar a vida na sua comunidade por meio da cultura da paz e direitos humanos, da sustentabilidade e da consolidação da educação de qualidade.

A metodologia da pesquisa se caracteriza por ser um Estudo de Caso e foi realizado um recorte analítico sobre impactos dos projetos desenvolvidos na escola, em que apresentou-se um relato dos projetos realizados na escola, seguido dos principais achados.

Nos projetos, é perceptível a busca em atingir as metas da UNESCO, proporcionando experiências a partir da observação, do diálogo e da criatividade, com forte componente participativo e colaborativo, apelo à uma sociedade mais justa, equitativa, inclusiva, colaborativa, sustentável e preocupados com o bem da sociedade local e global.

Dessa forma, os projetos impactam positivamente na vida escolar, possibilitando às crianças e aos jovens que, com sua atuação estudantil, desenvolvam percepção, sensibilidade, flexibilização, capacidade de reflexão e interpretação da realidade social, além de autoestima, capacidade de escolha e de tomada de decisão, habilidade de conviver e trabalhar cooperativamente, e respeito mútuo. Percepção por meio das vivências e experiências junto a eles e o meio onde estão inseridos.

Os principais resultados são: fomento da qualidade de educação no ambiente escolar; compromisso social, saúde e eco sustentável; valorização da cultura local e global; possibilidade de atuação dos estudantes de desenvolverem sensibilidade, flexibilização, capacidade de reflexão e interpretação da realidade social, além de autoestima, capacidade

de escolha e de tomada de decisão, habilidade de conviver e trabalhar cooperativamente e respeito mútuo.

Traçar metas e estratégias, ano após ano, na escola, requer um movimento entre escola e comunidade, planejar as ações em conjunto e dar sentido ao trabalho da escola que vá além da instrução, mas que a escola realmente assuma seu caráter, por meio de uma oferta de educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. S.; HORN, M. G. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BUKOVA, I. **Muitas vozes, um mundo. Correio da Unesco**. Abr-jun. 2017. Disponível em: <https://pt.unesco.org/courier/abril-junho-2017/editorial-irina-bokova>. Acesso em: 22 mar. 2021.

COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Relatório de Atividades**. Rede Pea-Unesco de escola associadas. Caxias do Sul, 2019.

COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Relatório de Atividades**. Rede Pea-Unesco de escola associadas. Caxias do Sul, 2020.

COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Projeto Político Pedagógico**. Caxias do Sul, 2021.

DELLORS, J. (Ed). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto/Portugal: Asa- UNESCO, 1996.

MARUM, C. S., Conti. D. M., FOSTINONE-NETTO. L.; GHOBRI, C. **Influência da Rede PEA-UNESCO na implantação de programas de educação para sustentabilidade em escolas parceiras**. Revbea, 11 (2), 54-73, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Milênio**. Cimeira do Milênio Nova Iorque. 6 - 8 set. 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável**. Centro de Informação Regional Das Nações Unidas Para a Europa Ocidental. 2015. Disponível em: http://www.unric.org/pt/images/stories/2016/ods_2edicao_web_pages.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Incheon – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para Todos: o Compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, Consed, Ação Educativa, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação para um futuro sustentável: uma visão transdisciplinar para uma ação concertada**. Brasília: Unesco, EPD 97/CONF.401/CLD.1. 1997.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **PEA – Programa de Escolas Associada a UNESCO**. 1997. Disponível em: <https://peaunesco.wixsite.com/website>. Acesso em: 13 abr. 2021.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL CHILE. **Proposta Educativa lassalita**. Porto Alegre, 2014.

REVISTA PEA. **Revista das Escolas Associadas a UNESCO no Brasil**. 7, 1-40. Set. 2014. Disponível em: <http://www.peaunesco.com.br/REVISTApea2014R.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.

REVISTA PEA-UNESCO. **Revista das Escolas Associadas a UNESCO no Brasil**. Brasília: Unesco. 9, 11. 2017. Disponível em: http://www.peaunesco.com.br/Revista_PEA_Site-1.pdf. Acesso em: 7 abr. 2021.

SHULTZ, L. IOSIF, R. G. **O impacto de se tornar uma escola associada da UNESCO (PEA) no Brasil**. Edmonton: University of Alberta, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DA GESTÃO PEDAGÓGICA

Data de aceite: 01/12/2021

Adriana Steinmetz

Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Universidade de Caxias do Sul, Pós graduada em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do RJ e em Gestão Escolar pela Universidade La Salle Canoas. Supervisora Educativa e Coordenadora do Ensino Médio do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Giani Wiebelling

Formada em Licenciatura Língua Portuguesa e Inglesa pelo Centro Universitário UNIVATES, especialista em psicopedagogia e interdisciplinaridade; Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Luterana do Brasil e em AEE e em Deficiência Intelectual, pela Unisinos. Coordenadora Pedagógica no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Liane Kolling

Formada em Ciências e Matemática, História e Direito pela Universidade de Caxias do Sul e especialista em psicopedagogia pela Unilasalle. Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental I do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Rosane Lucena

Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia - Habilitação em Orientação Educacional pela FAFIMC - Porto Alegre/RS e Psicopedagogia Clínica Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental I Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“O Projeto Político Pedagógico na comunidade educativa, é visto como documento balizador da ação e do processo educativo, na orientação das múltiplas formas de organização e funcionamento escolar, e no desenvolvimento de programas e projetos educativos numa perspectiva curricular, extracurricular e extraclasse na formação de indivíduos globais, críticos e humanos.”

1 | INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96, BRASIL, 1996) regulamenta a obrigatoriedade de os estabelecimentos de Ensino desenvolverem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) com a participação de toda a comunidade escolar, assim como assegura a autonomia das escolas para a sua elaboração, garantindo que esses projetos sejam coerentes com a realidade socioeconômica do local onde a escola está inserida, podendo proporcionar uma melhor condição de aprendizagem para os seus estudantes.

Conforme Veiga (1998), o PPP é um documento que deve ser vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo de aprendizagem. Não é um documento que é construído para ser arquivado ou para cumprir uma exigência legal. Deve ser constantemente ressignificado, à medida em que as práticas pedagógicas são alteradas para

atender a demanda da comunidade escolar.

O projeto político-pedagógico pode ser comparado, de forma análoga, a uma árvore. Ou seja, plantamos uma semente que brota, cria e fortalece suas raízes, produz sombra, flores e frutos que dão origem a outras árvores, frutos. Mas para mantê-la viva, não basta regá-la, adubá-la e podá-la apenas uma vez. (LIBÂNEO 2004, p. 152).

Pela sua importância, este documento foi elaborado coletivamente, no qual todos os envolvidos com a escola devem pensar a ação pedagógica, tendo como base o diagnóstico da realidade.

Com base nos pressupostos teóricos (LIBÂNEO 2004 e VEIGA, 1998) e das LDBs (BRASIL) o PPP do Colégio La Salle Carmo (2021), objeto de estudo neste artigo, está organizado com ações planejadas, dando forma e visibilidade à proposta educacional. Traz a dimensão política, no sentido de que representa a vontade da maioria das pessoas que compõem a comunidade escolar. É fundamental mobilizar os atores envolvidos no processo educacional, por meio do qual ocorre a articulação em determinado tempo e espaço. A dimensão pedagógica, ajuda a refletir, discutir e estabelecer o fazer escolar, em que descreve as ações educacionais a serem desenvolvidas pelo colégio.

O PPP (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021) foi construído por meio de um processo intenso e profundo na concretização da Proposta Pedagógica da Comunidade Educativa. Esse item é o responsável pelos caminhos que serão tomados para estabelecer e concretizar as metas de transformação na escola, a partir de um referencial proposto, capaz de orientar a comunidade escolar sobre os principais desafios e sua atuação diante deles. É também por meio dele que se torna possível estabelecer um monitoramento das ações realizadas.

A partir dessa contextualização, a presente pesquisa tem como objetivo analisar e proporcionar o conhecimento do PPP (2021) do Colégio La Salle Carmo, situado na cidade de Caxias/RS. Por meio da técnica de análise documental, proposta por Godoy (1995, p. 23), na qual afirma que “A escolha do documento não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses”. Na compreensão de Flick (2009, p.232), o pesquisador precisa questionar: “Quem produziu o documento? Quais os objetivos e para quem? Quais eram as intenções pessoais e institucionais?”.

Nessa linha reflexiva e de questionamento, o PPP do La Salle Carmo (2021), está fundamentado na Proposta Educativa Lassalista, (PROVINCIAL LA SALLE BRASIL CHILE, 2014), nos Pilares da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2015) e nos Indicadores da Qualidade da Educação Brasileira (BRASIL, 2004) apresentam-se como uma resposta educacional concreta e estratégica no Colégio La Salle Carmo.

A proposta educativa é inspirada na missão educativa lassalista (PROVINCIAL LA SALLE BRASIL CHILE, 2014), na qual, assume-se – “Ensinar a bem viver” – aspectos éticos,

morais, estéticos, culturais, religiosos, políticos, econômicos, ecológicos e educacionais que compreendem a globalidade do ser humano em formação.

Os Indicadores da Qualidade Educação (BRASIL, 2004) inspiram o modelo de gestão institucional e a execução do presente plano, alicerçados em um ambiente educativo direcionado à aplicabilidade da proposta educativa e pedagógica, da infraestrutura, da formação docente e da vivência dos valores humanos e cristãos.

As ações educativas, partem da perspectiva de uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. (UNESCO, 2015), alicerçadas essencialmente nos quatro pilares da educação: “aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver juntos”. (DELLORS, 1996).

Dessa forma, o estudo leva em consideração o contexto educacional do Colégio La Salle Carmo, o diagnóstico dos indicadores educacionais e os objetivos, metas, ações e avaliação do PPP, com vistas a qualificar as ações previstas do documento pesquisado; verificar a eficiência da ação pedagógica e, por fim, os resultados obtidos na presente pesquisa.

2 | CARACTERIZAÇÃO DO COLÉGIO LA SALLE CARMO

O Colégio La Salle Carmo está situado na cidade de Caxias do Sul/RS, educando gerações de estudantes há 113 anos. Caracterizado pela qualidade educativa, tradição e pioneirismo na cidade na região. É uma das instituições educacionais da Rede La Salle iniciada por São João Batista de La Salle em 1680 na França.

Essa instituição de ensino privado tem como missão “formar cristã e integralmente as crianças, os jovens e os adultos, mediante ações educativas de excelência.” (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 07). Investe em uma crescente reformulação da dimensão político-pedagógica e no processo de gestão estratégica. Atualmente conta com 220 professores e funcionários com o desafio de oferecer educação de qualidade a 1.732 estudantes em todos os níveis da educação básica.

O Colégio La Salle Carmo desenvolve projetos com temáticas propostas pelas escolas Associadas a PEA-UNESCO (1997) desde 2019 com enfoque pedagógico, considerando a realidade dos estudantes em âmbito local e global, suas necessidades e seus interesses na formulação dos projetos de acordo com as turmas e os níveis de ensino em nível local e global.



Figura 1 – Vista aérea do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS.

Fonte: Colégio La Salle Carmo, 2021.

3 | DIAGNÓSTICO DE INDICADORES EDUCACIONAIS

Os diagnósticos dos indicadores educacionais oferecem dados quantitativos da qualidade, da produtividade e dos resultados acadêmicos no ensino ofertado. Desse modo, o colégio pode acompanhar o seu próprio desempenho e identificar os pontos em que é possível melhorar a partir da análise e da mensuração dos resultados

3.1 Avaliações internas e externas

No presente capítulo, apresentam-se os diagnósticos educacionais do Colégio La Salle Carmo, com visão panorâmica do período de 2014 a 2019, com especial atenção ao período de 2019.

Os indicadores são capazes de agregar valor analítico e avaliativo às estatísticas do presente plano de ação. Os diagnósticos do ENEM e da Prova da Rede La Salle permitem conhecer não apenas o desempenho dos estudantes, mas também o contexto socioeconômico e as condições em que ocorre o processo ensino-aprendizagem no qual os resultados foram obtidos.

No gráfico 1, apresenta-se o total de 616,91 pontos na média do ENEM, totalizando 109,46 pontos acima da média nacional e de das escolas da Rede La Salle.

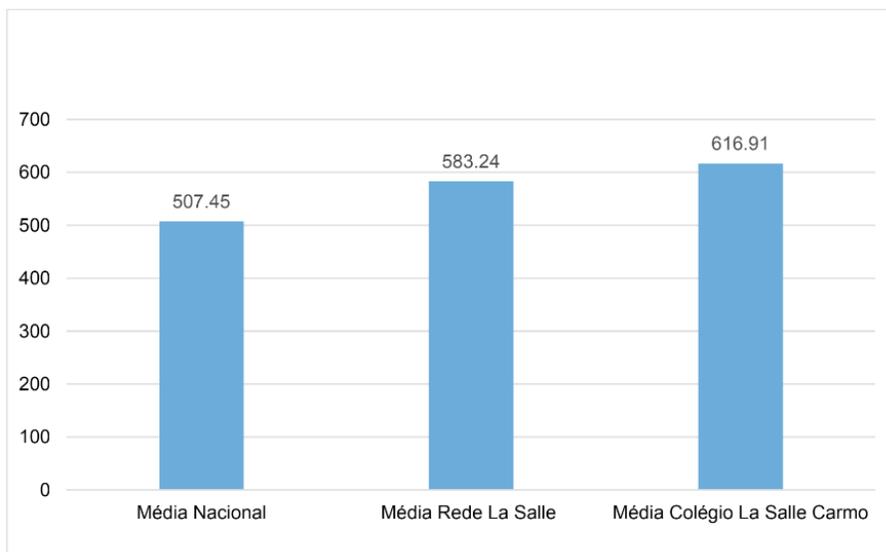


Gráfico 1 - Comparativos das Médias Nacionais, Rede La Salle e La Salle Carmo.

Fonte: Evolucionar, 2019.

3.2 Avaliação institucional – PROAVI

Desenvolvido e aplicado pela Rede La Salle todos os anos, o Programa de Avaliação Institucional (PROAVI) é um importante instrumento de pesquisa para avaliar a atividade educativa e qualificar os processos de gestão e de ensino na Comunidade Educativa.

O PROAVI da Educação Básica visa diagnosticar a percepção das famílias (responsáveis financeiros/pedagógicos) e dos colaboradores da unidade a fim de assegurar a qualidade dos processos educativos.

De acordo com o Relatório da Avaliação Institucional (PROAVI, 2019), 93,3% dos Pais /Responsáveis e Estudantes estão satisfeitos em estudar na escola e com as práticas educativas ofertados pelo Colégio La Salle Carmo e 5,38% apresenta insatisfação com as cantinas.

Na percepção dos professores e funcionários, 90,3% sentem orgulho de trabalhar no colégio e se sentem tratados de forma adequada no ambiente escolar; em contrapartida, a avaliação mais baixa, de 74,4%, afirmam ser o acesso aos canais de comunicação de sua escola na internet.

3.3 Principais forças e fraquezas, dificuldades e potencialidades do processo pedagógico

Os fatores endógenos e exógenos influenciam diretamente o processo de gestão pedagógica do Colégio La Salle Carmo e atingem diretamente o processo pedagógico. No quadro 1, são expressas as forças e as fraquezas, as oportunidades e as ameaças. A

comunidade educativa tem o desafio de manter e qualificar as forças e as oportunidades e superar as fraquezas e as ameaças diagnosticadas.

MATRIZ SWOT		
	Forças	Fraquezas
FATORES INTERNOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Segurança; 2. Atendimento AEE; 3. Baixo <i>turnover</i>; 4. Espaços próprios para níveis diferentes; 5. Formação Humana, Cristã e Lassalista; 6. Tradição e qualidade pedagógica; 7. Marca REDE LA SALLE; 8. Acolhimento aos educandos; 9. Relação fraterna Família x escola x educandos; 10. Proposta pedagógica; 11. Formação humana, cristã e Lassalista; 12. Corpo docente e colaboradores qualificados; 13. Atendimento aos pais e alunos; 14. Atividades extraclasse, contraturno e iniciação científica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revitalização dos ambientes; 2. Comunicação Interna / Falta de reuniões de serviços; 3. Espaços de salas de aula/ Quantidade de salas x alunos; 4. Espaços limitados para os recreios; 5. Custos elevados para conservação permanente da infraestrutura; 6. Definição das atribuições e funções dos setores; 7. Carências de novos profissionais e docentes com qualificação; 8. Perda de colaboradores e professores pela concorrência e concursos públicos.
FATORES EXTERNOS	Oportunidades	Ameaças
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Localização geográfica; 2. Força da Marca La Salle; 3. Infraestrutura física; 5. Tradição na cidade; 6. Parceria com a PEA-UNESCO. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qualidade do concorrente; 2. Mapeamento do mercado pela concorrência; 3. Novos arranjos familiares, delegando a totalidade da educação à escola; 4. Empoderamento das famílias pelas mídias digitais.

Quadro 1 - Matriz SWOT do Colégio La Salle Carmo.

Fonte: Colégio La Salle Carmo, 2021.

4 | OBJETIVOS, METAS, AÇÕES E AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Nesta seção, a partir do diagnóstico pedagógico, apresentam-se os objetivos, as metas e as ações, indicando os responsáveis, os recursos utilizados e a avaliação permanente que correspondem ao presente ano letivo.

Os objetivos, as metas, as ações e a avaliação estão fundamentados nos indicadores de qualidade na Educação Brasileira (BRASIL, 2004) e na Proposta Educativa Lassalista (PROVÍNCIA LA SALLE CHILE, 2014), mantendo diálogo com o proposto PPP (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021), BNCC (BRASIL, 2017), Matriz Curricular para as Competências (REDE LA SALLE, 2018), Diretrizes da Educação Inclusiva da Rede La Salle (REDE LA

SALLE, 2018), conceito de qualidade de educação previsto na agenda 2030 da UNESCO (2015) e da PEA-UNESCO (2007), na qual são trabalhados de maneira pontual, sequencial e em sincronia, pois podem estar presente em todos os prazos estabelecidos, tornando-os dinâmico em função das rápidas mudanças na forma de ensinar e de aprender.

A seguir, apresentam-se os objetivos, as metas, as ações e a avaliação:

a) *objetivo 1*: garantir a qualidade educativa permanente, por meio dos processos didático-pedagógico.

QUALIFICAR OS PROCESSOS DIDÁTICO- PEDAGÓGICOS		
Objetivos	Metas	Ações
Consolidar a aplicação da matriz para as competências (CHAVE)	100% dos planejamentos	Utilizar metodologias focadas no processo de aprendizagem e cultura do estudo
Acompanhar o cenário de ensino aprendizagem	Investir 100% no processo de ensino aprendizagem pós-pandemia	Acompanhamento permanente via avaliação diagnóstica e inserção de metodologia de acordo com as necessidade dos estudantes
Garantir os processos disciplinares a vivência das regras institucionais junto aos educandos	Intensificar e atingir no mínimo 80% dos educandos e suas famílias sobre rotinas e estratégias de estudo; Aumentar em 80% as intervenções do SOE nas turmas, com vistas à prevenção de doenças psiquiátricas	Olhar atento, preventivo e de cuidado com os alunos
Garantir a certificação do Selo PEA-UNESCO	80% do colégio com adesão ao programa das escolas Unesco	Desenvolvimento de projetos pedagógicos de acordo com as temáticas da UNESCO
Incluir os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou laudados - AEE	100% do uso de metodologias focadas no processo de aprendizagem. Assistência de 100% aos alunos diagnosticados - AEE	Acompanhamentos e registros dos serviços destinando aos estudantes com dificuldades na aprendizagem
Qualificar e fidelizar o Turno Complementar e atividades extraclasse	Atingir 40% dos alunos da educação infantil e anos iniciais no turno complementar; 50% dos estudantes envolverem-se em atividades esportivas	Atividades esportivas e culturais diversificadas Alimentação saudável Fomento a participação de jogos escolares externos e internos.

Quadro 2 - Qualidade educativa: didático-pedagógico.

Fonte: Colégio La Salle Carmo, 2021.

b) *Objetivo 2*: estruturar e otimizar a infraestrutura escolar, já que a infraestrutura é fundamental no ambiente educativo. Apresenta-se como um meio para atingir a qualidade do ensino e os espaços de aprendizagem, pois se acredita na necessidade do estudante

se sentir bem em um lugar aconchegante, onde há organização, limpeza e, principalmente, recursos didáticos pedagógicos e digitais disponíveis para a exploração, concretização e aprofundamento do ensino ofertado (sistematizado no quadro 3).

ESTRUTURAR E OTIMIZAR A INFRAESTRUTURA ESCOLAR		
Objetivos	Metas	Ações
Elaborar o Plano Diretor	Projetar 100% da espaço arquitetônico seja educativo e otimizado	Efetivação do plano diretor
Modernizar os espaços coletivos externos	Melhoria 100% do pátio escolar; Revitalizar 100% os banheiros;	Elaboração do projeto arquitetônico; Sondagens com a comunidade educativa Execução durante as férias
Qualificar as redes de TI	Garantir 100% do acesso a rede de wi-fi em todos os ambientes do colégio; Aquisição 20% de novos equipamentos digitais e extensão dos laboratórios de informática	Elaboração de plano de ação da TI; Verificação de orçamentos e análise dos serviços Tecnológicas;

Quadro 3 - Infraestrutura e espaços de ensino-aprendizagem.

Fonte: Colégio La Salle Carmo, 2021.

c) Objetivo 4: fomentar e garantir a formação permanente dos docentes e dos colaboradores, visto que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e dos funcionários são a base de todo o processo educativo ofertado pelo Colégio. No quadro 4, está explícito o compromisso assumido com a formação e com o crescimento dos educadores, que, conseqüentemente, resultará na qualidade do ensino e dos processos administrativos.

FOMENTAR E GARANTIR A FORMAÇÃO PERMANENTE DE DOCENTES E COLABORADORES		
Objetivos	Metas	Ações
Participar de um momento para a reflexão e o estudo formativo analisando temas de abrangência socioeducativos que podem ser abordados no contexto escolar.	Participação de 100% dos professores	Dia ANEC
Organizar ações pedagógicas que propiciem aos docentes o desenvolvimento de habilidades para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem dentro da instituição.	Participação de 100% dos professores e auxiliares educativos	Jornadas Pedagógicas
Preparar os colaboradores da equipe administrativa para um excelente atendimento, promovendo reflexões críticas para fazer do momento do atendimento e relação família e escola, mais salutar e promissora	Formação de 100% dos colaboradores do setor administrativo	Formação GVdasa

Quadro 4 – Formação permanente

Fonte: Colégio La Salle Carmo, 2021.

A Formação docente e a valorização dos profissionais da educação é um alicerce no ambiente escolar, (BRASIL,1996, Art.3º), pois a escola visa assegurar uma educação de qualidade e formação integral dos educadores por meio do conhecimento crítico, interdisciplinar e contextualizado para a formação do caráter dos cidadãos empreendedores, comprometidos com valores para atuar de forma responsável na sociedade.

d) Objetivo 4: garantir a vivência da escola lassalista em pastoral, pois a escola é um espaço de ensino, de aprendizagem e de vivência de valores humanos e cristãos conforme os princípios institucionais e a oferta de uma educação humana e cristã de qualidade.

No quadro 5, apresenta-se o legado de João Batista de La Salle e a missão evangelizadora, por meio da educação, promovendo o bem-estar e satisfação dos educandos a partir dos relacionamentos firmados com confiança, ajuda mútua, interação com o outro, com o meio e com Deus.

GARANTIR A VIVÊNCIA DA ESCOLA LASSALISTA EM PASTORAL		
Objetivos	Metas	Ações
Manter viva a identidade e o Carisma de São João Batista de La Salle	100% da comunidade educativa	Jornadas Formativa Lassalistas; Semana de La Salle; Presença dos Irmãos nos diversos espaços educativos; Cultura vocacional; Divulgação nas diversas formas de comunicação

Quadro 5 - Vivência dos valores humanos e cristãos.

Fonte: Colégio La Salle Carmo, 2021.

A *avaliação* é parte integrante e fundamental do processo educativo e um dos requisitos mais importantes do trabalho pedagógico e da qualidade da educação, por permitir o diagnóstico da prática, verificando se os objetivos estão sendo alcançados, bem como possibilita a realização de adequações e de mudanças necessárias a fim de atingir as metas propostas.

A avaliação institucional encontrada no PPP (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021) propõe-se em suas normas avaliativas, conscientizando cada profissional de seu referido papel pedagógico, que são eles: a criação de situações de integração, em que todos exponham suas experiências bem sucedidas e suas dificuldades; a divulgação de resultados obtidos no decorrer de cada trimestre; a avaliação do educando por meio do conhecimento prévio; o estímulo à conversa sobre respeito mútuo, para a vivência plena; criação de condições para que todos assumam suas responsabilidades; a avaliação da formação contínua dos professores, da comunicação entre escola e comunidade e a implantação de um conselho escolar.

Esses são os critérios que concerne a avaliação institucional da escola no que diz respeito ao seu PPP (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021), previsto na LDB no Art.

9º parágrafo VI que diz que “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetiva a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 1996).

O acompanhamento processual da avaliação tem como objetivo auxiliar na construção do conhecimento, identificando eventuais problemas e dificuldades e corrigi-los antes de avançar e, dessa forma, melhorar a qualidade, a efetividade e a eficiência dos processos de aprendizagem. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 36).

Os critérios avaliativos do processo de ensino estão diretamente fundamentados nos objetivos de aprendizagem contemplados nos Planos de Ensino de cada ano, justificados na Matriz de Competências da Rede La Salle (2018), coerentes com o que é e como foi desenvolvido em sala de aula.

5 | PROGRAMAS, PROJETOS CURRICULARES E EXTRACURRICULARES OFERECIDOS PELA COMUNIDADE EDUCATIVA

Os programas curriculares e extracurriculares, projetos pedagógicos, previstos no PPP (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021), visam agregar valor ao conhecimento dentro das diferentes áreas dos saberes com vistas a consolidar os conhecimentos e de acordo com as temáticas dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) proposto da UNESCO (2015) e complementam a formação integral do educando, nas quais destacam-se:

- a) “*We are La Salle e English Learning*”: programas bilíngues que tem como objetivo utilizar a Língua Inglesa dentro e fora da sala de aula, configurando a escola como um ambiente natural de uso e ensino da língua estrangeira, atingindo estudantes da Educação infantil ao nono ano com certificação internacional do final do Ensino Fundamental 2;
- b) Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos educandos com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela;
- c) Identidade que permite desafiar os estudantes a conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;
- d) Sensações que visa a desenvolver nos estudantes o espírito dialógico, criativo e sensível, assim como vivenciar necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos por meio de diferentes linguagens;

- e) Mostra de Arte faz a exibição de uma seleção de obras dos educandos abordando temáticas variadas, buscando um olhar crítico e sensível, além do desenvolvimento do gosto pelas artes;
- f) Mundinho é um projeto que objetiva conhecer-se e construir a identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas experiências de cuidados, de interações, de brincadeiras e de linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário;
- g) Noite da Alfabetização conjunto que retoma as mais significativas atividades desenvolvidas ao longo do ano, incentivando a oralidade e a expressão corporal dos educandos, além de fortalecer o convívio em grupo, respeitando as diferenças e a individualidade de cada um;
- h) Colônia de Férias em que os educandos são acolhidos pelos auxiliares durante o período de recesso escolar, auxiliando tanto em desenvolvimentos de projetos/temas quanto proporcionando momentos de ludicidade e higienização dos estudantes;
- i) Uma Aventura Literária que trabalha aspectos da leitura, da produção textual (diferentes gêneros), artística (música, dança, teatro), tecnológica (produção de vídeos, uso de recursos tecnológicos, biblioteca virtual), envolvendo os educandos e suas famílias, a partir de uma proposta interdisciplinar;
- j) Trilhando Valores oferece experiências que estimulam o desenvolvimento de competências e de habilidades, envolvendo valores pessoais e coletivos de fraternidade, de respeito às diferenças e às normas de convivência; cuidado consigo mesmo, com o outro, com a coletividade e a natureza; sentimentos e emoções pessoais e grupais;
- k) Filó Italiano que proporciona aos educandos uma experiência a qual estimula o desenvolvimento de competências e de habilidades, envolvendo aspectos da imigração italiana na Serra Gaúcha, resgatando a cultura e a religiosidade ainda presentes em nossa cidade e região: gastronomia, música, dança, fé, jogos e oficinas artesanais;
- l) Rio Grande em Cena estimula o desenvolvimento de competências e de habilidades, envolvendo aspectos da história e cultura gaúchas, dando destaque à formação do povo, ocupação dos espaços, tradições e influências recebidas de diferentes etnias;
- m) Mostra Científica Virtual exercita a curiosidade intelectual e recorre à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
- n) Semana da Arte incentiva a criação de um espaço aberto e dinâmico no ambiente escolar, onde estudantes e docentes possam pesquisar, estudar e discutir assuntos ligados à arte, por meio de atividades individuais e coletivas. Além disso, a ideia é

propiciar a alfabetização estética e artística por intermédio dos elementos envolvidos no projeto e desenvolver pensamento autônomo sobre os aspectos da arte e assuntos do cotidiano, possibilitando que os estudantes criem e recriem o mundo a partir de suas próprias ideias;

o) Saúde e Qualidade de Vida que objetiva ampliar o currículo escolar, trabalhando a construção da cidadania; valorizar as relações interpessoais em ambientes intra e extra sala de aula, bem como buscar qualidade de aprendizagem, visto que a saúde mental e a emocional estão interligadas;

p) Escolha Profissional que almeja fornecer conhecimentos aprofundados sobre as atribuições, as possibilidades de ganhos, de vantagens de diferentes profissões, bem como propiciar autoconhecimento para verificar a compatibilidade do perfil pessoal com a escolha realizada;

q) Almanaque de Atualidades pensar e estudar o espaço como um local que comporta uma diversidade de formas e características e onde o homem estabelece seus lugares de sobrevivência;

r) Atividades esportivas, *Class Code, Ballet, Taekwondo*, Futsal, Xadrez, Basquete, Escola de Música, Vôlei, dentre outros: estimular os estudantes à prática esportiva, relações interpessoais, qualidade de vida saudável.

s) Entardecer que acolhe as crianças após o horário escolar com atividades lúdicas e recreativas;

t) Turno Integral que proporciona aprendizagens diversificadas e convivência social para os estudantes da Educação Infantil ao 4º ano do Ensino Fundamental no turno oposto às aulas.

Nesse contexto, os projetos e os programas extracurriculares e conteúdos transversais conduzem os estudantes à apropriação do saber. São de suma importância, pois ocorrem o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes (REDE LA SALLE, 2018), assim como a qualidade educativa e a formação cidadã,

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos" (BRASIL, 1996, p. 5).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), são objetivos do ensino fundamental

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de

análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL,1997).

Portanto, os programas curriculares e os projetos pedagógicos, no que tange à perspectiva social, esportiva, humana e integral, contribuem significativamente para a formação de cidadãos globais em consonância com o processo de ensino aprendizagem prevista no currículo.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PPP (2021) hora refletido está organizado para o presente ano letivo e está estruturado em três eixos centrais: os objetivos (que expressam os resultados esperados por meio de alguma ação) de metas (que quantificam a dimensão concreta dos objetivos) e de ações (que expressam as atividades e/ou procedimentos descritos a fim de atingir os objetivos propostos).

Enfatiza-se a necessidade de continuar refletindo, analisando e construindo o PPP, a partir das práticas e experiências educacionais, visando a melhor compreensão e o desenvolvimento de ações pedagógicas em um mundo em constantes mudanças e na percepção da importância do PPP na comunidade escolar como documento balizador da ação e do processo educativo, na orientação das múltiplas formas de organização e funcionamento escolar e no desenvolvimento de programas e de projetos educativos em uma perspectiva curricular, extracurricular e extraclasse na formação de indivíduos globais, críticos e humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei 9394/96**, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31. dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Projeto Político Pedagógico**. Caxias do Sul. 2021.

DELLORS, J. (Ed). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Rio Tinto/Portugal: Asa-UNESCO. 1996.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Incheon – Educação 2030**: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. 2015.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **PEA – Programa de Escolas Associada a UNESCO**. 1997.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. 2014.

REDE LA SALLE. **Diretrizes da Educação Inclusiva da Rede La Salle**. 2020.

REDE LA SALLE. **Matriz Curricular para as Competências (MCC)**. 2018.

REDE LA SALLE. **Relatório da Avaliação Institucional (PROAVI)**. Educação Básica. Colégio La Salle Carmo, Caxias do Sul, 2019.

VEIGA, I. P. O. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995. p. 11- 36.

CAPÍTULO 11

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UM OLHAR A PARTIR DA EQUIPE DIRETIVA DO COLÉGIO LA SALLE CARMO

Data de aceite: 01/12/2021

Adriana Steinmetz

Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Universidade de Caxias do Sul, Pós graduada em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do RJ e em Gestão Escolar pela Universidade La Salle Canoas. Supervisora Educativa e Coordenadora do Ensino Médio do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Cristiane Spindler Feldens

Formada em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e pós-graduada em Gestão em Recursos Humanos , pela Universidade Positivo. Supervisora Administrativa do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Willian Mallmann

Formado em Teologia pela Universidade La Salle Canoas/RS. Graduado em licenciatura em matemática pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Vice-diretor do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Roberto Carlos Ramos

Pós-doutor e doutor em Educação pela Universidade La Salle Canoas/RS. Diretor do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“O papel da gestão escolar durante o ensino remoto teve como foco a reflexão de como no momento de grandes intempéries, os gestores, além de dar conta de todas as demandas relacionadas à administração pedagógica e

organização escolar, precisaram agir com a sensibilidade que o momento de isolamento social, pandemia e suas consequências exige.”

1 | INTRODUÇÃO

A rápida disseminação do novo Coronavírus (SARS-CoV-2) levou a uma escalada global no número de casos da Covid-19. O Brasil, assim como os demais países, enfrenta uma complexa conjuntura provocada pela Pandemia da Covid-19, (BRASIL, 2020a), declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, cujo quadro clínico varia de infecções assintomáticas a crise respiratória grave exigindo, assim que surgissem diversas estratégias de controle de transmissão com diferentes níveis de intensidade em cada país. Uma dentre as medidas instituídas foi o fechamento das escolas, que teve como base teórica as evidências científicas de transmissão da Covid-19 no ambiente escolar, em que as crianças são importantes vetores de transmissão.

No Brasil, o fechamento das escolas ocorreu por meio da Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, na qual o governo anunciou a emergência no âmbito nacional e que a situação demandava medidas urgentes de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública (BRASIL, 2020b). Uma das

medidas adotadas foi o isolamento social ou a quarentena, forçando, paulatinamente, o país a paralisar ou reinventar as atividades em diferentes áreas, como a educacional, que teve a suspensão das aulas presenciais e a reinvenção do ensino no formato remoto do regime escolar. (CUNHA; SILVA; SILVA (2020).

No contexto de combate ao novo coronavírus, o Ministério da Educação (MEC) anunciou, por meio de dispositivos legais, normas e medidas relativas à reorganização do ensino na Educação Básica, (BRASIL, 2020c,d,e,f,g,h,i,j,l) optando pela continuidade do processo educativo e o cumprimento do calendário escolar e da carga horária letiva por meio de atividades não presenciais, mediadas ou não por Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Essa nova realidade educacional exigiu, de um lado, novas competências profissionais, administrativas e emocionais dos gestores e interesse por formação inicial diferenciada do educador para a gestão escolar diante dos desafios emergidos, com destaque para o ensino remoto e utilização das TDICs. Por outro lado, também foram exigidas novas habilidades, para que se gerenciasse com autonomia e sucesso a aprendizagem dos alunos. (PERES, 2020).

No decorrer do texto, optamos pela expressão gestão escolar que se localiza na esfera micro e que difere da gestão educacional que, por sua vez, se situa na esfera macro. Porém, ambas se articulam mutuamente dado que a primeira se justifica a partir da segunda. Noutras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. A gestão escolar, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade: promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos (VIERA, 2007).

Feitas tais considerações, o objetivo da pesquisa é analisar as concepções dos gestores escolares sobre os desafios, limites e perspectivas da gestão escolar, no ano de 2020, em uma escola privada localizada na Serra Gaúcha, e de que forma as concepções se relacionam com os referenciais teóricos, a partir dos achados da pesquisa, indicando decorrências para a reflexão, propondo novas perspectivas e qualificação da gestão escolar nesse contexto socioeducacional.

A partir do objetivo, a incursão do referencial teórico da temática supracitada, está alicerçada nos pressupostos de autores como Libâneo (2000, 2007), Libâneo; Oliveira; Toschi, (2003), Lücke (1998, 2009) e Paro (2012).

A pesquisa, tipo Estudo de Caso, faz um recorte analítico sobre as concepções dos gestores na escola em estudo. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário (LAKATOS; MARCONI, 2003; GIL, 2008), disponibilizado pela ferramenta *google forms*, observando-se os aspectos éticos de pesquisa. Para a análise dos dados foi adotada a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Segundo a autora, a referida técnica “utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. (BARDIN, 2011, p. 38).

O artigo está organizado em cinco partes. A primeira a que se lê, a segunda fundamentação teórica sobre a gestão democrática, a terceira parte, na qual explicitamos os procedimentos metodológicos, a quarta parte, com a análise dos resultados e interpretação das respostas coletadas e, por fim, na quinta parte, as considerações finais, em que retomamos os principais achados da presente pesquisa.

2 | A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Ao tratarmos da gestão democrática, Libâneo (2007) afirma que as escolas existem para promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, possibilitando-lhes sua participação nos processos de gestão escolar.

De acordo com Lück (2009, p. 23),

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. [...] como área de atuação, constitui-se, pois, em um meio para a realização das finalidades, os princípios, as diretrizes e os objetivos educacionais orientadores da promoção de ações educacionais com qualidade social [...].

Para que a gestão democrática seja de fato efetivada é necessário o uso de novos processos de organização e gestão baseados em uma forma de trabalho que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão. Nesse sentido, todos os envolvidos com a educação devem se sentir responsáveis pela escola, em todas as esferas de trabalho.

Porém, para que isso aconteça é imprescindível que os responsáveis pela direção escolar tenham a formação adequada e o olhar voltado à qualificação profissional e ao desenvolvimento de novas competências.

A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino (Lück, 2009, p.12).

Essa busca incessante pela qualidade e melhoria da gestão é percebida nos ambientes escolares como um espaço de contradições e diferenças e é de onde emerge a necessidade de um lugar para o diálogo e respeito aos diferentes posicionamentos, favorecimento do trabalho coletivo e a troca de experiências. Um lugar onde cada professor, aluno e encarregado se reconheça como parte do grupo e se motive a participar como autores da história da sua escola.

Lück (1998) contextualiza esta forma de gestão ao afirmar que:

Esta modalidade de gestão se assenta no entendimento de que o alcance

dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais que ocorrem no contexto da organização escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos por seus membros, com empenho coletivo em torno da sua realização (Lück, 1998, p.1).

A escola, entendida enquanto um espaço público e democrático, precisa propiciar um ambiente de diálogo entre todos os envolvidos com a educação.

Ressaltamos que, além de participar das decisões, na gestão democrática todos os envolvidos com a escola devem se sentir parte de todo processo, da elaboração e da execução de tudo que será trabalhado no espaço escolar, desde a elaboração do projeto pedagógico e estratégico até a efetivação nas instâncias previstas no planejamento.

Nesse enfoque, Libâneo (2007) chama a atenção para o fato de que:

[...] a gestão democrática aparece como construção legal e, ao mesmo tempo, resume-se como "participação", entendida mais como forma de representação da comunidade, gestão de recursos financeiros, e menos como dispositivos gerenciais e técnicos de funcionamento da escola, reduzindo a especificidade dos processos efetivos de gestão, ou seja, o conjunto dos meios e condições de caráter intelectual, material, gerencial, financeiro de assegurar o processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, os efeitos mais imediatos desse dispositivo legal foram: a instituição do projeto pedagógico e a participação de professores e pais na gestão da escola, está representada, na prática, pela constituição burocrática de conselhos escolares (LIBÂNEO, 2007, p.13).

Para que possamos alcançar o objetivo da educação, auxiliando na construção de indivíduos críticos, participativos e preparados para se manifestar culturalmente na sociedade, faz-se necessário a existência de uma escola comprometida com os objetivos do ensino-aprendizagem.

[...] Em vista disso, dada a abrangência das redes e sistemas de ensino, torna-se necessário haver legislação nacional, estadual e local capaz de nortear nas escolas sua jurisdição segundo princípios unitários de qualidade (LÜCK, 2009. p.19).

No entanto,

Os vários sistemas existentes na sociedade articulam-se e relacionam-se com o sistema educacional. Sofrem influência dele e o influenciam. Os vários tipos de contatos, de inter-relações, de conflitos entre os vários sistemas são fruto das condições históricas, ideológicas, econômicas e políticas existentes na sociedade – o que significa que, em certos momentos, um ou outro sistema passa a ter influência maior sobre os demais. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 229).

Portanto, cabe à gestão nortear o trabalho que será realizado no âmbito escolar, mesmo em situação pandêmica, vinculando-o às práticas sociais, inspirando-se na ética e nos valores, favorecendo a igualdade de oportunidades para todos.

Segundo Paro (2012, p.12), a escola só será uma organização humana e democrática

na medida em que a fonte do autoritarismo, que ela identifica como sendo a administração, for substituída pelo espontaneísmo e pela ausência de todo tipo de autoridade ou hierarquia nas relações vigentes na instituição escolar.

A gestão escolar configura-se em uma liderança democrática, porém de ressonância dialética junto a um grupo unificado, a partir dos conflitos existentes na realidade e que possam ser reconstruídos em uma perspectiva dialógica na busca do bem comum (LUCK, 1981).

3 | ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa, tipo Estudo de Caso (YIN, 2005), tem como temática investigativa a análise das concepções dos gestores escolares sobre os desafios, os limites e as perspectivas da gestão escolar, no ano de 2020, no Colégio La Salle Carmo.

O referido colégio está situado na Região Serra Gaúcha e pertence a uma rede privada de ensino. Oferece todas as etapas da Educação Básica, atendendo estudantes oriundos de famílias pertencentes às classes média e alta. Dessa forma, trata-se de um contexto escolar em que os estudantes possuem acesso às tecnologias, condições de acesso a equipamentos e à *internet*. O colégio adotou, para a gestão escolar, o sistema de gerenciamento de conteúdo *Google Classroom* e outras ferramentas, aplicativos e recursos tecnológicos, a fim de garantir o gerenciamento da instituição.

Aceitaram participar da pesquisa 13 pessoas (o que representa 93% do total de gestores) os quais fazem parte da equipe diretiva do colégio. Deste conjunto, um diretor, um vice-diretor, um coordenador de Pastoral, um Coordenador de Turno Integral, um Supervisor Administrativo, dois Coordenadores de Turno, três Orientadores educacionais e quatro Coordenadoras pedagógicas.

Dos treze gestores, nove (69%) são do sexo feminino e quatro (31%) do masculino. A faixa etária situa-se entre 26 e 72 anos de idade, sendo que sete (57%) encontram-se entre 31 e 40 anos. Todos são graduados, e onze (85%) informam ter cursado ou estar cursando algum curso de pós-graduação *lato sensu*, dois (15%) o mestrado e um (8%) o doutorado. Em relação ao tempo de exercício da gestão, oito (62%) dos gestores atuam no período entre um a dez anos. No que se refere à carga horária semanal, doze (92%) dos que têm uma carga horária entre 30h e 40h semanais.

Nesse contexto, o artigo tem como referencial a temática da gestão escolar democrática de profissionais da educação que atuam na Educação Básica, sobre os limites, os desafios e as perspectivas no contexto da pandemia da Covid-19, viabilizando o desenvolvimento de competências consideradas essenciais no decorrer do itinerário formativo.

As reflexões apresentadas são decorrentes das seguintes questões que nortearam a investigação: Quais são os principais desafios encontrados no exercício da gestão

democrática no período de ensino remoto? Quais são os principais limites encontrados no exercício da gestão escolar no período de ensino remoto? Que perspectivas, a partir das experiências do ensino remoto, você acredita que poderiam ser implementadas na sua escola visando a contribuir para uma gestão democrática?

4 I ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Dedicamo-nos, nessa etapa, ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação dos conteúdos presentes nas respostas do questionário aplicado aos gestores. Igualmente, retomamos a análise documental, realizando a triangulação analítica dos dados por meio de um diálogo com os pressupostos dos autores selecionados para tal aprofundamento.

Tendo presente o proposto pela Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), categorizamos os conteúdos das respostas dos gestores em um conjunto de cinco eixos temáticos. Para efeitos de padronização, ao explicitar fragmentos das respostas coletadas, convencionou-se utilizar as seguintes denominações: G (para Gestor), seguido do número do questionário.

4.1 Eixo temático 1 - Perfil da equipe gestora do colégio

Nas considerações em relação ao perfil de gestor da escola, a equipe pesquisada se autodefine, por meio das seguintes características: relações interpessoais saudáveis, autonomia, tomada de decisão, transparência, proatividade, motivadora, mediadora, estrategista, ouvinte, competente, democrático, colaborativo, agregador, flexível e visão de futuro.

Eis alguns fragmentos de suas afirmações: “Responsável, boa articulação entre as equipes, bom relacionamento com os pares.” (G1); “Trabalho sempre motivado para crescer com a equipe visando a conquistarmos grandes objetivos e novas possibilidades.” (G2); “Proativa, automotivadora, mediadora, estrategista, ouvinte.” (G4); “Correta, prudente, responsável, justa na execução, condução e supervisão das demandas operacionais, frequentemente dando “*feedbacks*”..” (G8); “(...) Competência, flexibilidade, paciência, presença, escuta, ponderação, visão de futuro, humildade e líder agregador.” (G.10) e, por fim, o Gestor 13, afirma ser “democrático” na forma de ser e gerenciar a instituição escolar, sendo

[...] essencial para o sucesso de uma instituição de ensino e para a garantia de uma educação de qualidade. Assim, se quem estiver à frente da direção da escola não tiver as competências necessárias para ser um bom líder, os professores podem ficar desmotivados e a qualidade do ensino pode cair (DANTAS, 2021).

De acordo com Dantas (2021), na gestão escolar democrática é importante entender o perfil de cada membro da gestão e aprimorar suas competências e habilidades, visando

a uma equipe estratégica, flexível, comunicativa, empática, acessível, confiável, executiva, democrática, organizada, que atua em equipe, ética e trabalhadora.

4.2 Eixo 2 - Concepções da gestão democrática

Ao tratarmos das concepções da gestão democrática, Libâneo (2007) afirma que as escolas existem para promover o desenvolvimento das potencialidades da equipe, possibilitando-lhes sua participação nos processos de gestão escolar.

Para que a gestão democrática seja de fato efetivada, no entender de Libâneo (2000) é necessário o uso de novos processos de organização e gestão baseados em uma forma de trabalho que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão, e ainda, “Pressupõe a participação efetiva de vários segmentos da escola como: alunos, professores, colaboradores e familiares, na tomada das decisões estratégicas da organização escolar”, afirma o Gestor 13.

Nesse sentido, o Gestor 3 afirma que é importante, na gestão escolar,

A participação de todos os segmentos e áreas da comunidade escolar, priorizando a participação do coletivo nas ações tomadas no âmbito escolar. Esse tipo de gestão descentralizada proporciona um espaço aberto ao diálogo e uma relação horizontal, sem focar na questão hierárquica. A gestão democrática é um dos princípios para uma educação de qualidade.

Para Libâneo (2007) todos os envolvidos com a educação devem se sentir responsáveis pela escola, em todas as esferas do trabalho, “envolvendo o compartilhamento de ações e de decisões no âmbito escolar” e “fomentando a coparticipação de colaboradores e professores envolvidos na comunidade escolar para tomadas de decisões”, proporcionando o “(...) diálogo, autonomia, transparência e senso coletivo”, complementam os Gestores 1, 4 e 8.

4.3 Eixo temático 3 - Desafios encontrados no exercício da gestão escolar no período do ensino remoto

Os desafios emergidos da pesquisa e que se impuseram aos gestores de escola no decorrer da pandemia foram: a gestão do ensino remoto junto às famílias e aos estudantes; cuidado com a gestão administrativa e econômica; gestão das emoções dos envolvidos no processo; novas rotinas de trabalho junto aos professores e equipe do colégio; comunicação, domínio e segurança no uso das tecnologias educacionais.

Além desses, a sensibilização para que os objetivos comuns da instituição de ensino não sejam esquecidos, sendo retomados a partir de uma nova realidade, como o “Uso de novas plataformas digitais e estratégias de interação com os educandos e suas famílias” (G3), considerando também a ampliação da construção de ambientes cooperativos, como a “Reinvenção de ações para ‘lidar’ com as próprias limitações e com as dificuldades dos estudantes e das famílias” (G7), escuta e controle das emoções por meio da “escuta sensível e gerenciamento das emoções envolvidas em cada situação em particular”(G9)

de respeito, de senso de pertencimento, mesmo que distantes, por meio de “suporte adequado para todos, desde professores e alunos” (G10) e na (...) “busca de caminhos para que todos tivessem caminhando juntos.”(G2), G.11 e do autodesenvolvimento, visando a “acompanhar todos os processos institucionais e seus resultados”. (G9).

O desafio passou a ser, também, o de inovar-se para liderar com eficácia e eficiência esse novo contexto educacional, mantendo a credibilidade do processo de ensino e aprendizagem apesar das adversidades. Para isso, o gestor deverá agregar, aos já existentes, valores essenciais que fazem a diferença tanto na individualidade como na coletividade.

Outra questão desafiadora para a equipe gestora durante a pandemia e que precisou ser repensada pelos gestores escolares, além do imediatismo da “transposição do trabalho escolar de presencial para o virtual sem a devida preparação” (G12), foi a constante expectativa de toda a comunidade educativa “(...) do retorno ao convívio social e pela adaptação da escola a esse novo normal escolar”(G5).

Para isso, várias ações a serem pensadas pelos diversos setores pedagógicos da escola, elaboração do plano de contingência, adequação da infraestrutura para acolher de forma segura a comunidade escolar, readequação do calendário escolar, possibilidade de retorno gradual e de trabalhar com uma porcentagem reduzida de alunos em sala de aula, quer seja em sistema de rodízio ou não; ausência de profissionais do grupo de risco; necessidade da organização de regras de distanciamento social; intensificação das ações dos protocolos de higiene e de saúde exigidos pelos órgãos sanitários visando a minimizar possíveis riscos de contaminação e detecção precoce de sintomas da covid-19, dentre outras questões.

Como pode ser constatado, desafios pedagógicos e administrativos não faltam para o gestor escolar. Dessa forma, ele necessita desenvolver novas competências que advindas de novas interações e novos conhecimentos, que permitam uma reconfiguração interna para um pensar inovador e que possibilite a sua participação no desenvolvimento de ações essenciais para esse novo presente da gestão escolar.

4.4 Eixo temático 4 - Limites encontrados no exercício da gestão escolar no período do ensino remoto

Nos limites, observamos que diversos aspectos se aproximam daqueles mencionados relativos aos desafios encontrados na gestão educacional.

A gestão das emoções tem sido destaque nos limites na atuação junto aos professores como afirma o Gestor 1: “Trabalhar com a ansiedade e a visão linear muitas vezes do processo avaliativo, com os professores.”, o G2 complementa “Adaptação à nova rotina de trabalho e a diferentes situações emocionais que foram surgindo”, assim como o G3 se encontra limitado em “Dar suporte adequado no primeiro momento para todos, desde professores e alunos. Buscar caminhos para que todos possam caminhar juntos”.

Isso nos possibilita inferir que os desafios, de certa forma, são considerados como barreiras no exercício da docência e gestão educacional, comprometendo, muitas vezes, a ação educativa de qualidade. Para os Gestores quatro, sete e oito, o limite maior foi junto às famílias e aos estudantes,

G4. o trabalho com os educandos e as famílias na gestão das emoções e das tarefas.

G7. colocar-se numa posição de escuta sensível e gerenciar as emoções envolvidas em cada situação em particular e no grupo como um todo; mostrar às famílias o lado da escola; acolher as particularidades de cada realidade familiar; demonstrar empatia sem perder de vista a realidade e apresentando soluções viáveis; gerir conflitos com firmeza sem ser grosseiro, flexibilizando quando possível; serenidade para lidar com as situações adversas; negociar possibilidades e defender princípios essenciais; agir como facilitador nos processos. G.8 A falta de convívio social; rompimento de paradigmas e crenças limitantes.

Os gestores quatro, cinco, seis, dez e onze apontaram como maior limite o uso dos recursos tecnológicos e comunicação junto aos envolvidos do processo de ensino aprendizagem:

G4. Auxiliar com as dificuldades do uso das novas tecnologias por parte dos educandos e suas famílias, pois, a dificuldade em usar as ferramentas e acessar as mesmas era notória.

G.5 A comunicação (da escola como um todo).

G 6 Está na superficialidade na qual os assuntos podem ser tratados quando a relação é virtual. Os assuntos técnicos fluem muito bem, conseguimos ser objetivos e pontuais, mas penso que alguns assuntos importantes no processo de gestão necessitem de mais reflexão e diálogo transparente.

G10 O desafio é a abertura para o novo, para o virtual e para os novos tempos que emergem.

G.11. Dominar as ferramentas tecnológicas. Apoio à equipe administrativo-pedagógica e docente

Na perspectiva da gestão administrativa, o gestor onze, devido à instabilidade da gestão do momento, destacando o limite de “Controle da saúde financeira institucional.”, assim como o “Cumprimento dos protocolos de distanciamento em tempo de pandemia do coronavírus e “Acompanhar todos os processos institucionais e seus resultados.”

4.5 Eixo temático 5 - Perspectivas da gestão escolar, a partir das experiências do ensino remoto

No entender dos gestores do Colégio, o momento pandêmico proporcionou novas perspectivas para gestão escolar, destacando a maior aproximação entre os responsáveis diretos do processo educativo, como aponta o Gestor três “Dessa forma, acredito muito nesses momentos de proximidade entre equipe, estudantes, professores, familiares e colaboradores”.

Emergem novas perspectivas de gestão como afirma o G. dois “Acredito que esse período de ensino remoto trouxe novas possibilidades de atuação em diferentes realidades. Os encontros *online* surgiram como alternativa para reduzir os impactos do isolamento social”, “melhoria da comunicação entre escola e família.” (G4), “oferta de formação tecnológica aos envolvidos no processo educativo” (G9) e “maior investimento das novas tecnologias educacionais”.(G13).

Na Gestão pedagógica, a pandemia da Covid-19, aponta para novas “expectativas de que a educação híbrida é um caminho muito promissor.”(G5), “Fortalecimento da tecnologia como instrumento pedagógico pós pandemia.” (G7) e ainda, a perspectiva de “Estabelecer uma renovada gestão sala de aula para 2021, sobretudo, conquistando aquela parcela de alunos que ficou à margem do processo educativo no ano anterior.” (G11)

Num olhar mais humanizado, para o Gestor três emergem “Novas alternativas positivas para a inclusão dos educandos, para melhorar o seu desempenho pedagógico e sua saúde mental” e nos desperta para,

Uma perspectiva ainda mais humana e acolhedora, tendo em vista que o período de ensino remoto trouxe à tona inúmeras situações que apontaram para a fragilidade e vulnerabilidade (alunos, famílias, professores e funcionários).G10.

E ainda, “Realizar atividades de escuta com todos os envolvidos no processo para qualificar o trabalho na instituição como: *feedback*, pesquisas, formação permanente e sólida aos gestores e professores”. (G7).

A partir dos eixos emergidos da coleta de dados, realizada junto aos gestores educacionais do Colégio La Salle Carmo, é perceptível em suas afirmações em torno dos limites, desafios e perspectivas da gestão escolar no período das aulas remotas durante a pandemia, que a gestão escolar democrática teve como princípio o compartilhamento de ideias e o envolvimento de todos os sujeitos que fazem parte da escola nos seus processos pedagógicos e administrativos.

A gestão manifestou-se em perspectiva distintas das outras organizações, como bem elencaram de suas respostas, atreladas ao ensino, garantia do processo educativo, importância da formação permanente dos educadores, cuidado com a saúde física e mental, garantia do ensino remoto, gestão financeira e econômica da instituição, importância da inserção das novas tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem, tomada de decisão e gestão de processos de forma participativa e democrática, mesmo diante do contexto inseguro para a gestão escolar.

Para Libâneo (2012), a gestão escolar é sociocrítica que é uma concepção que além de agregar pessoas, considera as formas democráticas como meios para as tomadas de decisões. Nesse sentido, as decisões são tomadas coletivamente, possibilitando discussões e envolvimento entre todos.

Para Libâneo, a autonomia, além de ser fundamental, deve reconhecer a importância de uma participação ativa da comunidade escolar nas suas decisões. Tudo isso impacta positivamente no que deve ser o propósito maior de uma gestão com princípios democráticos: um ensino e aprendizagem de qualidade para todos os estudantes e professores. Sobre as concepções da gestão escolar, Libâneo escreveu que elas refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social (LIBÂNEO, 2012, p. 447).

Em uma situação de isolamento social, os gestores precisaram reinventar suas formas de trabalho, principalmente os que têm como princípio a vivência de uma gestão democrática dentro das escolas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, tipo estudo de caso, problematizou as concepções dos gestores que exerceram a função diretiva, no ano de 2020, em uma escola situada na Serra Gaúcha/RS. Abordou as práticas, os limites, os desafios e a importância da gestão democrática no período da Pandemia da Covid-19, no âmbito da gestão escolar quando as aulas remotas foram a opção viável escolhida para que os trabalhos pedagógicos e administrativos não fossem totalmente interrompidos e de que forma tais concepções relacionam-se com os referenciais teóricos da educação.

O papel da gestão escolar durante o ensino remoto teve como foco a reflexão de como no momento de grandes intempéries, os gestores, além de dar conta de todas as demandas relacionadas à administração pedagógica e organização escolar, precisaram agir com a sensibilidade que o momento de isolamento social, pandemia e suas consequências exige.

Assim, esse estudo propôs uma reflexão inicial sobre o papel da escola quando a sociedade global vivencia momentos críticos como esse de pandemia. A ideia foi contribuir para a discussão sobre como a gestão escolar tem uma função fundamental no olhar administrativo e pedagógico, possibilitando que os estudantes, familiares e educadores não se sintam totalmente isolados e permeados pelas incertezas.

Com base nos achados do presente estudo, constata-se que: a) há necessidade da formação sobre as novas tecnológicas dos gestores e educadores; b) importância da comunicação escola e família; c) a gestão de recursos financeiros e de infraestrutura tecnológica é um grande desafio para a manutenção da escola e a qualidade de ensino; d) ficou evidenciado a realização e seguimento do planejamento institucional e a forma humana de agir dos gestor diante das diferentes experiências vividas; e) desafio da gestão de pessoas e suas emoções diante do momento de instabilidade provocado pela

pandemia; e por fim, f) ficou evidenciada a importância da equipe ser estratégica, flexível, comunicativa, empática, acessível, confiável, executiva, democrática, organizada, atuar em equipe, ética e trabalhadora da equipe diretiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nova LDB** (lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020c** - 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 6/2020, aprovado em 19 de maio de 2020d** - Guarda religiosa do sábado na pandemia da COVID-19.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020e** - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 10/2020, aprovado em 16 de junho de 2020f** - Prorrogação do prazo a que se refere o artigo 60 do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, para implantação de instituições credenciadas e de cursos autorizados, em razão das circunstâncias restritivas decorrentes da pandemia da COVID-19.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020g** - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020h** - Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020i** - Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020j** - Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020i** - Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é Covid-19**. Brasília: Ministério da Saúde, 2020a Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria N.º 188, de 3 de fevereiro de 2020b**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília: Diário Oficial da União: seção I, edição 24-A, 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA Aurênio Pereira da. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. Revista Com Senso v.7. n.3 Ago 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 23 fev. 2021.

DANTAS. J.F. (). O perfil do gestor escolar. São Paulo: SAE Educação. 2020. Disponível em :<https://sae.digital/perfil-do-gestor-escolar/>. Acesso em: 18 jul. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, João F; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO. J. C. **Concepções e práticas de organização e gestão da escola**: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. Revista Española de Educación Comparada, 13, 155-191. 2007. Madrid, Espanha. Disponível em: http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2007-13-8089A7E0-2046F0A8-D2F2-17C7F5071FD5/concepciones_practicas.pdf. Acesso em: 25 fev. 2021.

LÜCKE, H. (1998). **A dimensão participativa da gestão escolar**. Em Gestão em Rede. Brasília, n. 9, p. 13-17.

LÜCKE, H. (2009). **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **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.

PARO, V H. **Administração escolar**: Introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

PERES, Maria Regina. **Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia**. Revista Administração Educacional. UFPE. Recife-CE, v.11, n.1, p. 20-31, jan-jun 2020.

SARMENTO Dirléia Fanfa, MENEGAT, Jardelino. **Gestão escolar democrática**: desafios e perspectivas. Roteiro. Joaçaba – SC. v.45, p. 1-20 jan/dez. 2020.

VIEIRA, S. L. **Política (s) e Gestão da Educação Básica**: *Revisitando conceitos simples*. RBPAAE-v.23, n.1, p.53-69, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 15 fev. 2021.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos (3. ed.). Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 12

SOU LA SALLE CARMO: EXPERIÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO E MARKETING DE RELACIONAMENTO

Data de aceite: 01/12/2021

Tácia Stringhi

Formada em Magistério (Garibaldi-RS); Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul; pós-graduada em Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Coordenação e Supervisão Pedagógica (Caxias do Sul); Coordenadora do Entardecer e Analista de Relacionamento e Matrículas do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul - RS

William Mallmann

Formado em Teologia pela Universidade La Salle Canoas/RS. Graduado em licenciatura em matemática pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Vice-diretor do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Alexandro Lima

Formado em Publicidade e Jornalismo pela Universidade de Caxias do Sul. Analista de Comunicação e Marketing no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“A importância do marketing de relacionamento pode ser uma saída viável para a fidelização de alunos e de parceiros, bem como para o aumento do número de educandos e consequentemente do resultado financeiro.”

1 | INTRODUÇÃO

A presença Lassalista em Caxias do Sul, desde 1908, é significativa. É uma história construída com muita dedicação e empenho pelos Irmãos e Colaboradores Lassalistas, pois várias gerações de caxienses se formaram em seus bancos escolares.

A história do Colégio La Salle Carmo está permeada de crescimento, pioneirismo e constituída de um rico passado e presente de conquistas, construção e fundamento cultural de grande parte da cidade. Igualmente ocorreram momentos difíceis, de superação e de avanços.

São 113 anos em busca de alternativas, formação religiosa, criatividade, cidadania, sementeira de mensagens de otimismo e de solidariedade. Tem como missão “formar cristã e integralmente as crianças, os jovens e os adultos, mediante ações educativas de excelência.” (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 07.). Na visão, “pretende consolidar-nos em uma educação cristã reconhecida por sua excelência”. (COLÉGIO LA SALLE CARMO, 2021, p. 07.)

Atualmente, oferece educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além de uma oferta de atividades extraclasses e turno inverso. Conta com uma clientela de 1729 alunos e 220 professores e funcionários. É uma das comunidades educativas da Rede La Salle que integra a Província La Salle Brasil-Chile,

unidade administrativa do Instituto dos Irmãos das escolas Cristãs, cuja missão religiosa e educacional foi iniciada por São João Batista de La Salle em 1680 e, desde então, espalhou-se pelo mundo com o propósito de mediar o processo educativo de crianças, de jovens e de adultos na construção do conhecimento e do compromisso social.

No Colégio La Salle Carmo, destacam-se o espaço físico e a diversidade de ambientes; a qualidade do corpo docente; a orientação humana e cristã; práticas de modalidades esportivas. Igualmente aparecem como pontos fortes a marca e a tradição da Escola, formação humana e cristã, bem como os resultados alcançados em avaliações externas, como o ENEM e projetos educacionais como a feira de ciências e olimpíadas do conhecimento, com projetos inovadores e participação em feiras locais, nacionais e internacionais, essas atividades que possibilitaram o ingresso do Colégio no Programa de Escola Associada à UNESCO (PEA-UNESCO).

Diretamente proporcional ao crescimento da oferta no setor privado da educação básica, houve um aumento na concorrência e uma significativa diminuição de alunos a partir da década de 2000, entre elas, o Colégio La Salle Carmo, muitas delas, instituições tradicionais e com décadas de história e serviços prestados à sociedade. Atualmente, as instituições privadas têm enfrentado um cenário de crise, sendo pressionadas, externamente, pela estabilização da demanda e, internamente, pela diminuição da receita.

Como resposta a essa realidade tivemos um aumento significativo da participação dessas instituições em investimentos nas áreas de *marketing* e publicidade, na busca de mercado. Tendo em vista essas questões preliminares, o problema desta pesquisa centra-se na pergunta acerca do como o *marketing* de relacionamento pode contribuir para a retenção e ampliação de clientes e parceiros no Colégio La Salle Carmo.

A partir desse horizonte de compreensão, optamos por tratar as questões acima mencionadas, por meio de um estudo de caso (YIN, 2001) do Colégio La Salle Carmo, bem como por uma pesquisa bibliográfica e dissertativa.

Aventa-se como tese deste trabalho que o caminho para o sucesso está diretamente ligado com a criação e o fortalecimento de relacionamentos duradouros com os mais variados públicos de interesse da instituição, sejam eles clientes, colaboradores e instituições parceiras. Desse modo, o objetivo deste trabalho consiste em mostrar que as estratégias de *marketing* de relacionamento podem ser usadas nas instituições da Rede La Salle de ensino para diferenciação frente aos seus concorrentes, bem como para a retenção e a captação de novos alunos e parceiros.

Assim sendo, procura-se, em um primeiro momento, realizar uma fundamentação teórica sobre o *marketing* de relacionamento e suas implicações para o campo da educação básica. Por fim, apontam-se as principais ações de *marketing* de relacionamento aplicadas no Colégio La Salle Carmo, nos anos de 2011 e 2021, bem como os resultados possíveis de mencionar nesse curto período de tempo, no que se refere à captação e à fidelização de alunos.

2 I MARKETING DE RELACIONAMENTO NO SETOR EDUCACIONAL

As principais referências bibliográficas definem o *marketing* como um processo social e gerencial por meio do qual as pessoas obtêm o que necessitam pela criação, oferta e mudança de produtos, bens e serviços. A palavra *marketing*, de origem inglesa, deriva do termo *market*, que pode ser traduzida ao português por mercado. É, portanto, uma ação intencional voltada para o mercado. (CASAGRANDE, 2013.)

O guru do *marketing*, Philip Kotler (2006, p. 30), nos diz que “*marketing* é o processo de planejar e executar a concepção, a determinação de preço, a promoção e a distribuição de ideias, de bens e de serviços para criar negociações que satisfaçam metas individuais e organizacionais”.

Tradicionalmente o *marketing* foi visto, segundo Vavra (1993, p. 26), na perspectiva de conquistar o maior número possível de clientes. Dessa forma, todos os esforços da organização devem ser no sentido de gerar novos clientes. As prioridades da empresa, nessa perspectiva do *marketing* de conquista, devem ser: “(i) identificar o mercado alvo; (ii) determinar as necessidades deste mercado; (iii) gerar um produto ou serviço para atender estas necessidades; (iv) atrair o máximo número possível de consumidores para experimentar o produto ou serviço.”

Braido (2005, p. 98) destaca que “o *marketing* de relacionamento enfatiza principalmente a necessidade de um relacionamento a longo prazo com o mercado, em detrimento das práticas de transações com objetivos de curto prazo, buscando a fidelização dos clientes”.

Por décadas, o *marketing* educacional praticamente inexistiu.

como resposta a esta nova realidade de concorrência houve a necessidade de propor ações de marketing transacional e nesse cenário a propaganda e a publicidade tornam-se ferramentas imprescindíveis para alavancar matrículas. outra decorrência direta das mudanças do setor educacional é a preocupação com bem-estar do aluno, como estratégia institucional, a fim de manter um bom relacionamento com esse público alvo, tendo em vista a sua fidelização. (DUGAICH, 2004 p. 118).

Assim, além dos investimentos em *marketing* tradicional ou transacional, algumas escolas estão despertando para o *marketing* de relacionamento, ou seja, para ações que favoreçam o cuidado com o aluno ao longo de todo o seu ciclo escolar, bem como após ele, visto que este aluno poderá voltar a consumir algum produto da instituição e até mesmo ser um divulgador gratuito da proposta pedagógica e filosófica da instituição.

As ações de relacionamento, o cliente e a instituição passam a se conhecerem melhor, desenvolvendo vínculos de confiança e familiaridade. Para que isso ocorra efetivamente, é necessário que, em cada contato, a instituição realize algo que agregue valor ao cliente e ao relacionamento (COBRA e BRAGA, 2004, p. 138).

Outra saída inovadora é manter relacionamento com escolas de educação infantil,

tendo acesso a futuros alunos que terão que procurar outras escolas. Da mesma forma, ações de parcerias e cooperação com *shoppings* e/ou instituições que atendem ao público de interesse do colégio podem ser uma boa alternativa de divulgação da marca, criação de parceiros e fidelização dos clientes, o que no início da década de 2011 o Colégio La Salle Carmo tem adotado. (CASAGRANDE, 2013.)

Além de fidelizar o aluno, as famílias, os colaboradores e parceiros, é preciso manter essas parcerias ao longo da vida toda. Tomando os alunos concluintes do Ensino Médio como exemplo, após a formatura é importante manter o contato, seja oferecendo cursos de qualificação, permitindo que usem os espaços físicos e serviços (biblioteca, quadra de esportes entre outros), bem como promovendo encontros periódicos de estudo e confraternização. Dessa forma, os ex-alunos continuarão envolvidos com a instituição e poderão voltar a usar alguns dos seus produtos, assim como indicar para outras pessoas a instituição de ensino da qual gosta e orgulha-se em ter estudado. (CASAGRANDE, 2013.)

Em síntese, podemos depreender que as instituições de ensino estão entendendo que tão importante quanto conquistar novos clientes é mantê-los fiéis. Essa nova realidade está criando o que poderíamos definir de evolução no *marketing*, surgindo a preocupação não apenas de conquistar clientes, mas também de reconhecer a importância da criação de relacionamentos duradouros com eles. (CASAGRANDE, 2013.)

3 | CONTEXTO DA PESQUISA

As instituições privadas de ensino vêm, ao longo dos últimos anos, encontrando muitas dificuldades para manterem-se competitivas no mercado. Entre essas dificuldades podemos citar o grande aumento da concorrência, a ampliação da oferta de vagas e o aumento da ociosidade nas salas de aula. Essa realidade constatada obrigou o Colégio La Salle Carmo a buscar formas de diferenciação para manter-se competitivo no mercado, adquirindo novos clientes, e, principalmente, retendo os seus clientes. (CASAGRANDE, 2013.)

Nesse sentido, a direção do colégio passou a perceber que a fidelização é tão ou mais importante que a atração de matrícula de alunos novos e assim é indispensável encontrar alternativas para este grande problema que tanto preocupava os gestores educativos: captar e fidelizar. (CASAGRANDE, 2013.)

A partir do diagnóstico situacional e estudo de mercado realizado em 2010, concluiu-se:

Em relação ao La Salle Carmo, o quadro é preocupante. Um conflito cultural tem contribuído para a deterioração dos processos e da imagem Institucional. Sua tradição está se perdendo, e sua história, desaparecendo. O péssimo clima interno é diretamente responsável pela drástica redução do número de alunos e dos resultados financeiros". (CHECCHIA & CAST, 2010, p. 2).

Em uma análise do contexto vivido, a perda gradativa e acentuada de alunos, nos últimos 11 anos (2001 a 2011), assim como, a qualidade pedagógica e de relacionamento com o mercado, conforme mostra o gráfico do cenário em que surgiu o presente Projeto “Sou La Salle Carmo”, conforme apresenta o Gráfico 1.

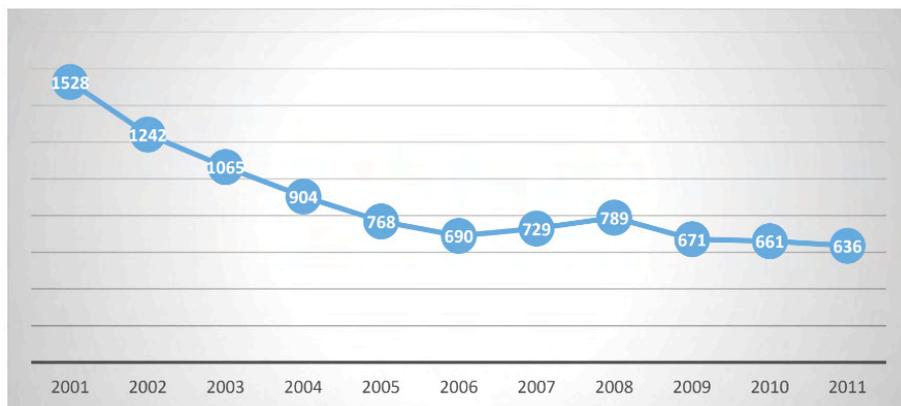


Gráfico 1 - Queda gradativa do número de alunos de 2001 a 2011.

Fonte: Colégio La Salle Carmo, elaborado pelos autores, 2021.

Aliado a esse cenário, notou-se, também, que o índice de entrada de alunos, nos últimos anos, era baixo e posicionado estrategicamente nas classes B, C e D. Ao longo de grande parte da história o colégio havia atendido principalmente as classes A e B. (CHECCHIA & CAST, 2010).

Por fim, estudos de consultoria Checchia & Cast realizados em 2010, apresentaram focos de revolta acadêmica e um baixo clima organizacional, além de problemas de comunicação interna e externa.

Tendo em vista a realidade apresentada no colégio, a nova direção optou, a partir de 2011, reorganizar o planejamento estratégico por meio do projeto “Sou La Salle Carmo”, com a intencionalidade de investir em ações de captação e de fidelização de alunos por meio do *marketing* de relacionamento e recuperar sua credibilidade e história de sucesso junto à comunidade local. Assim, todas as ações foram no sentido de firmar parcerias de relacionamentos com as famílias, os colaboradores e as diversas instituições de ensino e comerciais de Caxias do Sul. (CASAGRANDE, 2013).

O Projeto “Sou La Salle Carmo” está no seu 10º ano de execução. É atualizado e revisado as estratégias e as ações anualmente. Justifica-se por ter se mostrado eficiente e eficaz na captação e fidelização de alunos (cf. gráfico 2), ser referência como estudo de caso em pesquisas científicas e a Colégios da Rede La Salle no Brasil e Associação Nacional das Escolas Católicas (ANEC).



Gráfico 2 – Crescimento do número de alunos, de 2011 a 2021.

Fonte: Colégio La Salle Carmo, elaborado pelos autores, 2021.

O crescimento ano após ano, estão lastreados, não apenas pela experiência acumulada junto a várias empresas que nos convenceu que para se transformar o andamento e rumo de uma empresa, o principal desafio gerencial e a tarefa primeira é a adequação da estrutura funcional adequando-a para os novos rumos e do uso do *marketing* e relacionamento para a captação e fidelização de alunos, por meio das seguintes dimensões:

- a) reconfiguração que consiste no redirecionamento da concepção do colégio sobre o que ele é e sobre o que ela pode conseguir;
- b) reestruturação que representa assumir a nova empreitada do colégio, preparando-a para atingir um nível competitivo de desempenho;
- c) revitalização que trata da ignição do crescimento pela ligação do corpo da do colégio ao meio ambiente;
- d) renovação que aborda o lado dos recursos humanos da transformação e o espírito, a alma, os princípios e valores humanos e cristão do colégio.

Em relação ao investimento nas pessoas com novos perfis e desafios, permitiu assim que o colégio se recrie na gestão de pessoas, qualidade pedagógica, formação humana e cristã.

De acordo com pesquisas do PROAVI (2019) realizadas, podemos elencar os principais aspectos para a escolha da escola: tradição pedagógica e presença na cidade; marca Carmo na cidade; qualidade pedagógica; professores e serviços qualificados; localização geográfica; formação humana e cristã; estrutura e espaço físico; presença do turno integral; atenção dada às famílias permitindo seu acesso ao ambiente escolar; acolhida aos alunos com necessidades especiais; atividades extracurriculares; material didático; ser uma escola da rede La Salle.

Em síntese, podemos observar que a escola apresenta grande tradição pedagógica;

boa localização geográfica; professores qualificados; estrutura e espaço físico diferenciados em relação à concorrência. Para continuar crescendo, é necessário investimento na gestão e, principalmente, nos relacionamentos e no bom atendimento aos diversos públicos de interesse da escola, principalmente pais, alunos e colaboradores, assim como um plano diretor e estratégico bem definidos.

4 I PRINCIPAIS AÇÕES DE *MARKETING* DE RELACIONAMENTO

Como já mencionamos, as instituições, a partir do *marketing* de relacionamento, buscam oferecer produtos e serviços diferenciados a fim de satisfazer o cliente. Este, por sua vez, quando satisfeito, produzirá ganhos para a empresa. Um exemplo desse serviço em uma escola é o investimento em atividades extracurriculares que geram renda para a escola, satisfação e segurança para os pais e os alunos.

O *marketing* de relacionamento chama a atenção para o fato de que a escolha de uma instituição tem início antes que o consumidor tenha feito contato direto com a empresa. Nesse processo decisório a opinião de amigos e a imagem da instituição no mercado fazem uma grande diferença.

Algumas instituições, entre elas o La Salle Carmo, estão indo além de simples ações de *marketing* de conquista e propondo parcerias de formação e cooperação com outras instituições (e empresas) formadoras de opinião. Desse modo, o colégio acredita que gerenciar relacionamentos é uma estratégia de formação da marca da instituição e uma questão de sobrevivência futura.

Entre as principais ações externas realizadas nos últimos dez anos. (2011 -2021), destacam-se:

- a) parceria com escolas de Educação Infantil;
- b) palestras e oficinas gratuitas para formação de professores de educação infantil;
- c) semana da criança com programação aberta às escolas de educação infantil;
- d) colônia de férias, no La Salle Carmo, para futuros alunos;
- e) participações de jogos escolares em nível local, regional e nacional;
- f) palestras gratuitas para alunos de 8° série e Ensino Médio;
- g) parcerias com empresas;
- h) unificação da estrutura funcional do colégio;
- i) novo organograma institucional;
- j) ações de Fidelização (retenção) e incremento de alunos;
- k) criação do subprojeto comunidade, visando fortalecer a centenária cultura lassalista;

- l) implantação do setor *Marketing* – Comunicação; relações públicas e comerciais e assessoria de imprensa;
- m) implantação do setor de matrículas e relacionamento, com gestão qualificada nos processos de captação e fidelização;
- n) implantação da Universidade La Salle – (EAD) visando à formação acadêmica docente e comunidade local;
- o) implantação da avaliação de desempenho;
- p) implantação da política de equiparação e de cargos e de salário;
- q) clara definição de posicionamento estratégico competitivo do colégio;
- r) programa de desenvolvimento humano e organizacional;
- s) abertura da comunidade local, das empresas e órgãos públicos.

5 I ASPECTOS INOVADORES RELACIONADOS À PRÁTICA

O custo para conquistar um novo cliente é estimado em várias vezes o custo de manter um cliente fiel. A inovação permanente é fundamental no espaço educativo. Nessa perspectiva, aliando os valores pedagógicos, lassalistas e gestão eficiente e eficaz, que prezam por uma educação de qualidade e uma relação de confiança e afeto com os envolvidos no processo educativo, o Colégio La Salle Carmo, nessa evolução constante, por meio de programas de captação, relacionamento e fidelização de alunos e consequentemente, tem destacado os seguintes aspectos inovadores:

- a) reposicionamento do colégio junto ao público de Classe A e B;
- b) conselho administrativo e pedagógico, tanto como apoiadores como coordenadores do presente projeto;
- c) profissionalização da gestão administrativa e pedagógica;
- d) gestão baseada na estrutura de valores lassalistas;
- e) vivências e experiências humanas positivas no ambiente escolar;
- f) parcerias e alianças com instituições e profissionais da sociedade caxiense;
- g) integração com a comunidade educativa por meio de parcerias e compromisso com a formação de professores de escolas de educação infantil;
- h) implantação da matriz curricular para as competências e novo Ensino Médio;
- i) implantação de setor pedagógico voltada para a educação emocional e inclusão;
- j) criação de novos projetos educacionais visando à responsabilidade social, sustentabilidade, paz, direitos humanos, de acordo com a Agenda 2030 para a educação da UNESCO- Escola Associada a PEA/UNESCO;
- k) investimentos de novas tecnologias e ensino híbrido;

- l) qualificação na segurança humana e eletrônica;
- m) revitalização, atualização e modernização da Escola com relação ao seu ambiente competitivo, estimulando o crescimento dos negócios atuais;
- n) clima organizacional saudável;
- o) responsabilidade direta dos colaboradores na busca por resultados e metas;
- p) implantação do modelo de gestão horizontal através da criação da equipe diretiva;
- q) valorização e aprimoramento de cada profissional, individual e coletivamente, com valorização dos profissionais por meio de plano de carreira.

A partir das diversas ações do *Marketing* de relacionamento, na última década, no gráfico 3 é visível em dados quantitativos o crescimento de 193% do número de alunos desde a implantação do Projeto “Sou Mais La Salle Carmo”, um crescimento médio anual de 21,4%/ano.

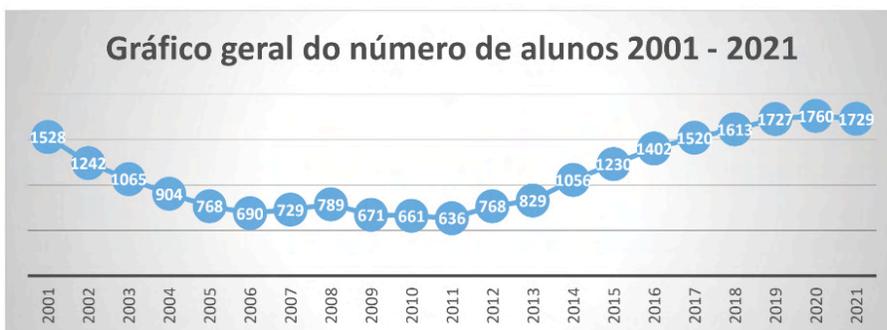


Gráfico 3 - Número de alunos anual de 2001 – 2021.

Fonte: Colégio La Salle Carmo, elaborado pelos autores, 2021.

O ano de 2019 encerrou com uma lista de espera de 244 alunos para serem matriculados em 2020, em todos os níveis de ensino, além de pais reservarem vagas até 2023 por não haver vagas, conforme gráfico 4:

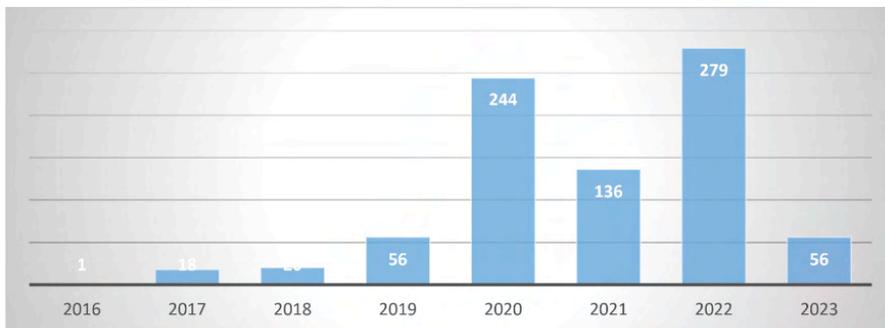


Gráfico 4 – Lista de espera até 2021.

Fonte: Colégio La Salle Carmo, elaborado pelos autores, 2021.

Por fim, destaca-se que a importância do *marketing* de relacionamento pode ser uma saída viável para a fidelização de alunos e de parceiros, bem como para o aumento do número de educandos e consequentemente do resultado financeiro.

Ainda, o *marketing* de relacionamento aponta para a lucratividade e a confiança na instituição, que deixa alunos mais propensos a retornar aos bancos escolares para a realização de novos cursos e ainda indicar a instituição para parentes e amigos, o que resulta na redução de custos aparentes.

Para que de fato uma instituição avance nesse sentido, é necessário que todos os colaboradores estejam cientes do seu papel dentro da instituição e, principalmente, o quanto a cooperação é importante para o sucesso.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muitos anos, algumas instituições de educação básica, especialmente as confessionais, pela tradição e pelo nome, lideram o mercado educacional do Brasil. Com o crescente aumento da concorrência, o setor passou a exigir uma profissionalização cada vez maior em todos os setores, especialmente no administrativo.

Essas instituições estão investindo valores altos em *marketing* de conquista, com o intuito de recuperar o mercado perdido. Prova dessa realidade é a grande participação do setor educacional nos negócios de publicidade, de anúncios e de propagandas.

Como foi mostrado, o Colégio La Salle Carmo, entre os anos de 2001 a 2011, sofreu uma diminuição de 59% no número geral de alunos e de 2011 a 2021, após implantação do projeto “Sou La Salle Carmo”, é visível em dados quantitativos o crescimento de 193% do número geral de alunos.

Hoje, algumas instituições, entre elas o La Salle Carmo, estão se dando conta que apenas o investimento em *marketing* tradicional é insuficiente. Urge a necessidade de se investir quantitativa e qualitativamente nos relacionamentos. O amadurecimento no setor

leva as instituições a se preocuparem fortemente com a satisfação dos seus clientes. Prova disso são os programas e centrais de relacionamentos desenvolvidos pelas instituições de ensino no desejo de conhecer seus alunos e de se comunicar mais diretamente com eles. (CASAGRANDE, 2013.)

É importante lembrar que o relacionamento de uma instituição envolve diferentes públicos-alvos. No caso da educação não é diferente. Os colégios precisam se relacionar bem com todos os públicos envolvidos, assim como desenvolver boas relações para que eles se tornem multiplicadores gratuitos da instituição, porém se destaca a importância de conhecer os alunos; coerência e alinhamento das informações em todos os setores, conquista da confiança (relações pessoais); clima de convivência/ relacionamento; satisfação e percepção da marca; orgulho de ser aluno lassalista; participação e envolvimento dos educadores, pais e educandos; abertura à comunidade Caxiense. (CASAGRANDE, 2013.)

Assim, para que o *marketing* de relacionamento torne-se um valor na instituição é necessário que esteja impregnado na cultura da escola, ou seja, toda a comunidade educativa deve estar, a partir do seu trabalho específico, envolvida com esse espírito e empenhada em criar e em fortalecer um relacionamento duradouro com todos os públicos-alvos da instituição, uma vez que o comprometimento de todos é fundamental nesse processo.

REFERÊNCIAS

BRAIDO, Quelen. **Marketing de Relacionamento: oportunidade para desenvolvimento e crescimento contínuo no setor financeiro**. Disponível em: revista eletrônica de contabilidade. Volume, nº 3, março/maio de 2005.

CASAGRANDE, Euclides Fábio. **Marketing de relacionamento no colégio La Salle Carmo**. 2013, 47f.. Trabalho de conclusão (Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão de Instituições de Ensino) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

CHECCHIA, Sergio & CAST, Silvio Teitelbaum. **Análise Situacional Interna e Externa dos Colégios La Salle Carmo e La Salle Caxias**. Consulting and Business Bureau. Ago. 2010.

COBRA, Marcos e BRAGA, Ryon. **Marketing Educacional: ferramentas de gestão para instituições de ensino**. São Paulo: Cobra, 2004.

COLÉGIO LA SALLE CARMO. **Projeto político pedagógico**. Caxias do Sul, 2021.

DUGAICH, Célia. In: COLOMBO, Sonia Simões. **Marketing Educacional uma Nova Visão**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

KOTLER, Philip & KELLER, Kevin. **Administração de Marketing**. São Paulo: Pearson, 2006.

PROAVI. **Programa de Avaliação Institucional da Rede La Salle**. In Colégio La Salle Carmo, Caxias do Sul, 2019.

VAVRA, Terry. **Marketing de Relacionamento**. São Paulo: Atlas 1993.

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

A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR A HABILIDADE ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Data de aceite: 01/12/2021

Paola Rossi Menegotto

Especialista em Alfabetização e Letramento e em Educação Especial Inclusiva pela UNIASSELVI. É formada em Letras/Inglês pela UCS e em Pedagogia pela Uninter. Professora do Ensino Fundamental no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

Samira Dall Agnol

Doutora em Letras pela associação ampla UCS - UniRitter. Mestrado em Letras e Cultura Regional pela UCS. Graduação em Letras Português/Inglês pela UCS. Professora Adjunta do curso de Letras e Letras/Inglês na UCS

“O papel do professor é de extrema relevância no desenvolvimento da habilidade escrita enquanto os alunos aprendem uma língua estrangeira.”

1 | INTRODUÇÃO

A língua inglesa é reconhecida como uma das línguas mais faladas no mundo. A necessidade de saber este idioma tem aumentado nos últimos anos. Pessoas de diferentes países estão aprendendo-o e fazendo o inglês sua segunda língua ou idioma estrangeiro. Para suprir com a necessidade, muitas escolas foram criadas para ensinar essa língua para alunos. Existem diferentes metodologias e abordagens para ensinar o

idioma, mas neste artigo será abordada a metodologia comunicativa, na qual o inglês é ensinado de acordo com quatro habilidades.

A metodologia comunicativa, de acordo com o Dicionário Oxford (2010, p.301, tradução) é “uma metodologia de ensino de uma língua estrangeira que salienta a importância de aprender a comunicar informações e ideias no idioma”. Ela também é baseada na ideia de que quando os alunos se envolvem em uma comunicação real, ela torna o processo de aprendizagem da língua mais fácil. Alguns dos princípios dessa metodologia são a comunicação efetiva, foco na fluência e precisão e a integração das quatro habilidades (auditiva, oral, de leitura e escrita). “A habilidade de comunicação envolve o entendimento completo do vocabulário, gramática, compreensão e todos os aspectos das habilidades do inglês, como ler, ouvir, falar e escrever” (IRMAWATI, 2012, p.1, nossa tradução).

Sabe-se que ensinar as quatro habilidades (auditiva, oral, de leitura e escrita) em uma sala de aula comunicativa é de grande importância. Cada habilidade precisa ser desenvolvida e ajudará o aluno a aprender propriamente o idioma sendo estudado. A fala, a leitura e a audição são muito presentes na sala de aula, sendo ensinadas praticamente em todas as aulas. Porém, a habilidade escrita tem sido esquecida na maioria das aulas. Em geral as atividades direcionadas à escrita, demandam

mais tempo e, talvez também por isso, os professores preferem não ensiná-la, portanto, eles estão ignorando uma parte muito importante da língua.

Assim como qualquer outra habilidade, é essencial que os alunos aprendam a escrever. Quando eles têm esse conhecimento específico, será mais fácil para eles escreverem qualquer tipo de texto e gênero textual em inglês. Uma vez que os alunos entendem que praticar a escrita na sala de aula é um hábito, ela se torna menos difícil para que eles produzam um bom texto. Porém, é importante que o professor motive os alunos da maneira certa para que eles possam perceber que a escrita também pode ser divertida. Este é um trabalho mais complexo e demora mais tempo do que qualquer outra habilidade. Se o professor puder mostrar aos alunos o caminho certo de praticá-la, a escrita se tornará um bom exercício para os alunos.

2 I HABILIDADES COMUNICATIVAS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLES A

Sabe-se que muitas pessoas decidem aprender um idioma estrangeiro por causa da globalização e também pelo fato de que se elas pretendem viajar para fora do país, seja por lazer ou trabalho/estudos, eles precisarão saber o idioma. Isso explica o fato de que muitas cidades têm várias escolas de idiomas, não somente para ensinar inglês, mas também outros idiomas. A necessidade de saber um outro idioma hoje em dia aumentou e é por isso que as pessoas procuram essas escolas para começar um curso.

Enquanto se ensina uma língua estrangeira em uma escola de idiomas, de acordo com a metodologia comunicativa, existem quatro habilidades que precisam ser ensinadas aos alunos: a fala, escrita, a audição e a leitura. Essas quatro habilidades são formas que os seres humanos têm para se expressar e para serem entendidos. Especialmente em salas de aula de idiomas, as habilidades devem ser desenvolvidas para que os alunos tenham um conhecimento próprio da língua que estão aprendendo.

2.1 Habilidade auditiva

Em poucas palavras, esta habilidade consiste em escutar o que uma pessoa disse, processar a informação, entendê-la e depois, finalmente, responder ou com a fala ou escrita. O primeiro contato que as pessoas têm com um idioma, ainda quando bebês, é através da audição.

As crianças aprendem primeiramente como escutar em um idioma específico. Depois disso, elas aprendem a falar e então, na escola, aprender a ler e a escrever. Portanto, a audição e a fala são as duas primeiras habilidades comunicativas com as quais as pessoas têm experiências.

Essa habilidade é esquecida muitas vezes na sala de aula. Algumas pessoas acreditam que essa habilidade irá se desenvolver automaticamente através de atividades que envolvem gramática, vocabulário e pronúncia. Essa habilidade não é desenvolvida somente dessa forma.

Em exercícios de fala, por exemplo, a escuta é uma parte importante. As pessoas precisam entender a mensagem que está sendo transmitida e depois podem responder através da fala novamente.

Outra função importante da habilidade auditiva é antecipar o que acontecerá em uma conversa ou discurso, por exemplo. “Talvez o elemento mais vital em aprender a ouvir efetivamente em uma segunda língua ou idioma estrangeiro é a confiança, e a confiança vem com a prática e com alcançar o sucesso desde muito cedo” (HEDGE, 2000, p.255, nossa tradução). Em conclusão, a habilidade auditiva é de grande importância para ser estudada e praticada na sala de aula, assim como qualquer outra habilidade.

2.2 Habilidade oral

Falar, como a palavra já diz, é a habilidade de se comunicar verbalmente em um idioma específico e de se fazer entender por outra pessoa. Existem várias razões pelas quais é importante que os alunos aprendam a falar em uma língua estrangeira. “Uma delas é que, para muitos alunos, aprender a falar com competência em inglês é uma prioridade” (HEDGE, 2000, p.261, nossa tradução). Nós nos comunicamos principalmente através da fala, então é essencial ter um bom conhecimento dessa habilidade.

É claro para quem trabalha como professor de língua, o desejo de alguns alunos em *falar* inglês quando eles começam a estudar a língua. Pensando nisso, é possível perguntar-se por que os alunos não dizem que eles gostariam de *escrever* em inglês assim como serem capazes de falar, especialmente hoje, com o advento de tantos recursos tecnológicos que lançam mão da comunicação por escrito (redes sociais, aplicativos, jogos, etc.).

2.3 Habilidade de leitura

Essa habilidade envolve ler um texto, interpretá-lo e compreendê-lo corretamente. Ela deve ser ensinada porque, já que é em um outro idioma, os alunos podem ter dificuldades de entender o que o autor quis dizer. Assim como ela precisa ser ensinada na língua materna, ela precisa ser ensinada no inglês.

Aprender a ler e a compreender um texto não é uma tarefa fácil. Ela precisa ser desenvolvida e praticada. “Claramente alunos de uma segunda língua vão ter dificuldades em processar textos que contêm aspectos não familiares da língua inglesa” (HEDGE, 2000, p.192, nossa tradução). Outro tópico que os leitores podem achar difícil é o vocabulário. Eles podem encontrar um certo nível de dificuldade, de acordo com a demanda do texto que eles estão lendo.

Diz-se que quando nós lemos, nos tornamos melhores leitores. Isso se deve ao fato de que nós vemos diferentes gêneros, vocabulário e também, diferentes maneiras em que o autor decidiu escrever o texto. A habilidade de leitura é aperfeiçoada a cada vez que uma pessoa decide ler um texto. Ler é muito semelhante a escrever, de uma maneira, pois o

vocabulário e a gramática são os maiores componentes em ambas as habilidades.

2.4 Habilidade escrita

Existe também a habilidade escrita, que envolve registrar a informação na forma escrita ao invés da falada. Muitos fatores importantes devem ser levados em consideração enquanto se escreve, por exemplo a formalidade e o gênero.

É de conhecimento comum que as pessoas se comunicam principalmente através da fala. Porém, esta estatística vem mudando nos últimos anos. A necessidade de se comunicar através da escrita vem crescendo muito. As pessoas estão usando mídias sociais, emails e mensagens de texto ao invés de falarem pessoalmente. Isso acontece principalmente por causa do progresso da tecnologia. As pessoas podem encontrar algumas dificuldades enquanto escrevem um texto, por exemplo, provavelmente porque elas não foram adequadamente ensinadas a fazer isso.

Pensando no desenvolvimento da tecnologia e também sobre o quanto a escrita tem se tornado mais importante na vida das pessoas ultimamente, este se torna um tópico interessante para se discutir. Escrever é tão importante quanto falar, ler e ouvir. Essas quatro habilidades são ensinadas nas salas de aula de idiomas. Porém, a escrita não tem um tempo apropriado para ser trabalhado tanto quanto deveria. Tarefas de escrever demoram um tempo longo para serem feitas, já que passa por vários esboços até chegar à versão final. Talvez seja por isso que muitos professores não gostam de trabalhar com a escrita, pois ela demanda muito tempo, esforço e determinação do professor e dos alunos. O que poderia ser feito de modo que os alunos gostem da atividade seria o professor encontrar uma maneira de “provocar os alunos a ter ideias, entusiasmando-os com o valor da atividade e persuadindo-os que a atividade pode ser divertida” (HARMER, 2004, p. 41, nossa tradução).

Como visto acima, cada habilidade tem suas próprias características, similaridades e diferenças. Porém, elas só funcionam apropriadamente se todas forem ensinadas na sala de aula. Uma habilidade é conectada com a outra, portanto, para que os alunos aprendam o idioma sendo estudado, as quatro habilidades devem ser desenvolvidas igualmente na sala de aula. O desenvolvimento de uma habilidade pode contribuir para o aprimoramento das outras.

3 | ESCRITA VS. FALA

Como mencionado previamente, quando uma pessoa pensa sobre a escrita e a fala, muitos aspectos são similares enquanto outros não são. Quando falamos, não temos muito tempo para escolher exatamente o que queremos dizer. Na escrita, ao contrário, temos tempo para prestar atenção na linguagem que será usada, para reescrever, se necessário, e como queremos entregar a mensagem.

Uma das principais razões pelas quais devemos nos focar e tentar produzir um bom texto, de acordo com Ur (2012), é porque a escrita é parcialmente permanente. Uma vez que um texto é escrito, ele estará no papel ou numa tela para sempre. Ele pode ser postado na internet e, portanto, ficar lá para sempre. Porém, é sempre possível mudar o que foi escrito ou reescrever se o autor quiser, o que não acontece na fala, por exemplo. Quando um discurso oral é feito, não há como modificá-lo: o que foi dito, foi dito. Um texto também é independente do tempo porque pode ser lido em outro momento, até séculos depois enquanto que o discurso oral, muitas vezes, é produzido e recebido instantaneamente. Alguns discursos podem ser gravados e postados na internet, tornando-os permanente também. Por outro lado, uma conversa entre amigos, por exemplo, que não é gravada, não é permanente.

Outro ponto importante aos alunos é que eles podem desenvolver muitas habilidades enquanto escrevem. Primeiramente, a escrita reforça as estruturas gramaticais, expressões idiomáticas e vocabulário que nós viemos ensinando aos nossos alunos. Em segundo lugar, quando nossos alunos escrevem, eles também têm a chance de ser aventureiros com a linguagem, de ir além o que eles recém aprenderam a falar e a correr riscos. Em terceiro lugar, quando eles escrevem, eles necessariamente se tornam envolvidos com a nova linguagem; o esforço para expressar ideias e o uso constante do olho, mão e cérebro é a única maneira para reforçar a aprendizagem. (RAIMES; CAMPBELL; RUTHERFORD, 1983, p.3, nossa tradução).

O processo de escrita é de grande importância. Deve ser planejado, esboçado, editado e depois, ter uma versão final. Para Harmer (2004, p.6, em negrito no original, nossa tradução), podemos “representar esses aspectos do processo de escrita em uma maneira diferente, portanto; a **roda do processo** [...] claramente mostra as muitas direções que os escritores devem seguir”. O processo consiste em “viajar para trás e para frente entorno da circunferência ou ir para cima e para baixo dos raios da roda. Somente quando a versão final realmente é a versão final o processo alcançou sua culminação” (HARMER, 2004, p.6, sublinhado no original, nossa tradução). A fala não passa por esse processo; é mais rápida. Esse procedimento pode ser representado na figura a seguir:

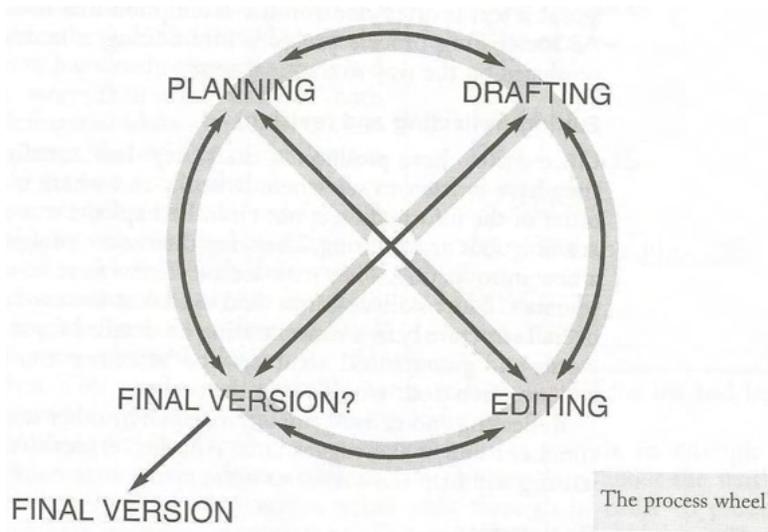


Figura 1- A Roda do Processo

Fonte: HARMER (2004, p.6, tradução nossa do título)

Dessa forma, a escrita desempenha um papel significativo na sala de aula de idioma, assim como a fala, a leitura e a escuta, demais habilidades que também devem ser ensinadas. O tempo agendado para praticar cada habilidade deve ser o mesmo para todas as quatro habilidades, já que são igualmente importantes, a não ser que estejamos falando de um curso específico na língua-alvo. Os estudantes devem aprender e aproveitar a escrita tanto quanto as outras habilidades.

“A escrita é muito mais devagar do que a fala, a leitura e a escuta” (UR, 2012, p.151, nossa tradução). A escrita pode não somente ajudar os alunos a desenvolver as outras habilidades, mas também pode ser útil para fazer os alunos terem consciência da maneira como se expressam. Como eles precisam de tempo para escrever e reescrever, diferentemente da habilidade oral, eles podem notar (com ajuda de um bom professor) quais são seus pontos mais fortes e mais fracos em relação à língua em geral.

4 | PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS DE ESCRITA FORMAL E INFORMAL

Como mencionado previamente, assim como qualquer outra habilidade, a escrita deve ser ensinada. Porém, ela tem sido deixada de lado por muitas razões nas salas de aula de idiomas. Uma dessas razões pode ser porque ela demanda tempo e já que os cronogramas são limitados principalmente à gramática e ao vocabulário, a escrita é desconsiderada.

Quando a escrita é mencionada, um dos tópicos que se pode pensar é sobre os

gêneros textuais. Muitas pessoas não sabem a diferença de gêneros e tipos de texto, ou mesmo o que é um gênero. Eles são essenciais enquanto uma pessoa está escrevendo um texto. É necessário saber qual é a audiência que o autor pretende atingir, se ele demanda um certo tipo de vocabulário e até mesmo onde o texto será usado ou publicado antes de começar o processo de escrita.

Para ter um melhor entendimento desse tópico, é necessário compreender o significado de texto, primeiramente. Para Tribble (1996, p.57, nossa tradução), “um texto nada mais é do que o produto de categorias de interações sociais que são realizadas por gêneros”. Em outras palavras, um texto é tudo o que se quer dizer na forma escrita ou falada dividindo-a de acordo com um grupo diferente. Cada grupo tem suas próprias características, sendo chamadas de gêneros. Uma definição boa e simples de gênero seria que ele “representa as normas de diferentes tipos de escrita” (HARMER, 2007, p.327, nossa tradução).

Algumas pessoas acreditam que gêneros textuais e tipos de texto são iguais, porém, eles não são. Köche e Marinello explicam as diferenças entre eles como visto a seguir:

As tipologias textuais usadas na construção dos gêneros são a narrativa, a descritiva, a dissertativa, a injuntiva, a explicativa, a preditiva e a dialogal. Um gênero possui uma tipologia base, mas em um mesmo gênero pode haver o emprego de mais de uma tipologia. Assim, os gêneros textuais caracterizam-se pela heterogeneidade tipológica (KOCHE; MARINELLO, 2015, p.10).

Para Köche e Marinello (2015, p.9) “a interação entre os indivíduos no dia a dia ocorre por meio de gêneros textuais próprios que o usuário da língua emprega, disponíveis num acervo de textos construído pela prática social ao longo da história”. Existem muitos tipos diferentes de gêneros textuais e de tipos de textos que são usados diariamente e eles podem também ser modificados de acordo com a ocasião.

De acordo com Devitt (2004, p.1, nossa tradução), “o gênero permeia a vida humana. [...] Pessoas reconhecem os gêneros, embora geralmente não o poder dos gêneros”. Isso significa que, enquanto falamos, as pessoas sabem como usar os gêneros, mas não exatamente as suas regras. Na escrita, é ainda mais difícil. As pessoas normalmente sabem como escrever um anúncio, por exemplo. Porém, eles não sabem como usar o gênero adequadamente e aplicar todas as regras necessárias. Essa é uma das razões pelas quais ele deve ser ensinado para os alunos para que saibam as principais regras sobre gêneros e como aplicá-las corretamente, fazendo o melhor uso possível desse conhecimento.

Quando falamos em escrita, pensamos em reportagens em jornais, uma receita, uma lista de supermercado ou um bilhete, por exemplo. Muitas pessoas não sabem qual gênero eles estão aplicando em cada situação, e algumas pessoas também não sabem a diferença de escrita formal e informal. Simplificando, Ur (2012, p.151, nossa tradução) diz que:

a maioria dos textos são formais. Histórias, notícias, a maioria dos sites, [...],

artigos de jornais, ficção, o livro que você está lendo no momento [...] todos esses são textos formais. A escrita informal estava no passado sendo usada somente em pequenos bilhetes ou lembretes; mas hoje em dia ela é muito mais utilizada: em chats online e mensagens de texto (SMS), por exemplo (UR, 2012. p.151, nossa tradução).

Outro tópico muito importante que precisa ser entendido é para quem esse texto será dirigido, ou seja, qual é a audiência desse texto. Se for para nossos amigos, usaremos um tipo de vocabulário mais informal. Porém, se for para um trabalho acadêmico, por exemplo, não usaremos o mesmo tipo de vocabulário. Essa é uma das diferenças entre o texto formal e o informal. É necessário saber que algumas palavras informais, expressões e gírias, por exemplo, não serão utilizadas em textos formais. Por outro lado, a escrita formal demanda maior atenção, já que é mais “complexa” ou incomum, considerando que nossa vida diária é trespassada pela informalidade.

A tecnologia está ajudando as pessoas a ter contato com os gêneros e tipos de texto e também a aprender mais sobre as suas diferenças. Todo dia ouvimos pessoas que começaram blogs na internet sobre vários assuntos, e ultimamente, esses blogs vem se tornando muito importantes para a sociedade. As pessoas seguem os blogueiros, aceitam seus conselhos, e aplicam-nos em suas vidas. Também é possível definir um blog como um gênero. Para Miller (2009, p.76, em itálico no original) “os *blogs* assumem muitas formas”. Alguns são muito informais, com uma linguagem apropriada para os leitores e alguns podem ser mais formais.

De qualquer maneira, eles são um gênero diferente com que as pessoas podem se relacionar. Como dito anteriormente, as pessoas estão se comunicando muito com mensagens de texto e emails. Porém, esse tipo de escrita informal não tem uma necessidade grande de ser ensinada, porque é muito similar ao discurso oral, embora ela apresente suas próprias características, assim como cada gênero. Além disso, as empresas precisam de empregados que saibam outro idioma e isso significa que eles também devem saber *escrever* em inglês: para enviar emails formais ou preencher formulários e documentos. Essa é uma das razões pelas quais as pessoas devem prestar atenção aos gêneros e tipos textuais antes de escrever.

Além de pensar em gêneros, também é importante pensar no propósito de escrever quando estamos planejando um texto. As razões podem ser entretenimento, informação ou persuasão, por exemplo. Quando uma pessoa tem seu propósito decidido, será mais fácil identificar o gênero e seguir suas regras para que a escrita possa ser apropriada em suas especificações.

Isso significa que gêneros são usados no desenvolvimento dos alunos dentro da sala de aula. “Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75,

em itálico no original). Os gêneros são um importante tópico que deve ser discutido na sala de aula e eles definitivamente devem ser estudados, já que eles podem trazer um grande conhecimento aos alunos.

5 | PRINCIPAIS RAZÕES PARA ENSINAR A ESCRITA NA SALA DE AULA

Como mencionado previamente, assim como qualquer outra habilidade, a escrita deve ser ensinada. Porém, ela tem sido deixada de lado por muitas razões nas salas de aula de idiomas. Uma dessas razões pode ser porque ela demanda tempo e já que os cronogramas são limitados principalmente à gramática e ao vocabulário, a escrita é desconsiderada.

Quando nós tentamos distinguir a escrita da fala, muitas ideias vêm em mente. Uma das principais diferenças é explicada por Harmer (2004, p.3, nossa tradução). Ele diz que a “língua falada, para uma criança, é adquirida naturalmente como um resultado de ser exposto a ela, enquanto que a habilidade de escrever deve ser aprendida conscientemente”.

Assim como afirma Harmer, a escrita precisa ser um hábito para os estudantes e conhecida como uma parte regular da prática de sala de aula (HARMER, 2007, p.329). Os alunos devem entender a grande importância de aprender a escrever e as situações em que a escrita será requerida deles na vida. De acordo com Raimes, Campbell e Rutherford, “quando nós aprendemos uma segunda língua, nós aprendemos a nos comunicar com outras pessoas: para entendê-los, falar com eles, ler o que eles escreveram e escrever para eles” (1983, p.3, nossa tradução). Portanto, é essencial aprender propriamente um idioma estrangeiro.

Um tópico que precisa ser levado em consideração é o fato de que a escrita que os alunos aprendem na escola na língua materna é parecida com a escrita em inglês. Às vezes, é mais fácil para os alunos, principalmente iniciantes, pensar na língua materna e aplicar todas as regras aprendidas na segunda língua e depois, finalmente, escrever em inglês. Talvez, eles associem melhor o que foi aprendido desta maneira, especialmente enquanto crianças. Porém, esse não é o único modo, até porque é sabido que esse processo de ‘tradução’ pode acarretar em alguns vícios, se utilizado única e exclusivamente. É imprescindível mesclar essa técnica com outras mais. Por exemplo, é uma boa ideia pedir aos alunos para não pensarem em sua língua materna, mas depende do propósito da atividade e também do nível em que os alunos estão e suas idades.

Outro tópico que é essencial aos professores antes de planejarem suas aulas é que os alunos precisam estar confiantes e entusiasmados com a atividade. Se eles estiverem satisfeitos, será mais fácil criar o hábito da escrita que envolve “fazer os alunos confortáveis como escritores da língua inglesa e assim ganhando sua participação voluntária em atividades mais criativas e extensas” (HARMER, 2004, p.61, nossa tradução). As atividades precisam ser atraentes para eles, envolvendo o lado emocional e intelectual de cada aluno.

Eles precisam entender que a escrita pode ser tão divertida quanto participar de um jogo, por exemplo.

Pensando no desenvolvimento da tecnologia, é de conhecimento dos alunos alguns sites com os quais eles podem fazer traduções livres. Quando os professores pedem aos alunos para fazer um texto em casa, algumas vezes é possível ver que eles simplesmente digitaram o texto em um desses sites e literalmente copiaram a tradução. É fácil ver a diferença entre o texto produzido pelo aluno, uma vez que o professor está acostumado com sua escrita e consciente do conhecimento do aluno, e do texto copiado de um tradutor online.

Muitos alunos não entendem o porquê de os professores não gostarem desses tradutores. Eles são uma boa ferramenta e podem ser utilizados, por exemplo, como um dicionário bilíngue. Porém, ele precisa ser usado apropriadamente. Os alunos devem entender que ele somente irá traduzir as palavras de acordo com a primeira tradução que o site possui, nem sempre usando a tradução mais adequada. Esses sites nem sempre apresentam a melhor tradução para algumas gírias e expressões idiomáticas ou tempos verbais, por exemplo. Uma boa ideia seria reservar uma aula para mostrar isso aos alunos. Para fazê-los ver que essas ferramentas podem ser usadas, se usadas cuidadosamente. O professor pode ensinar os alunos como utilizá-las da maneira correta e também mostrar alguns exemplos dos erros que esses sites cometem, para que os alunos percebam que ele é bom, mas nem sempre um instrumento preciso.

Um aspecto importante que precisa ser desenvolvido é a consciência sobre o idioma. Os alunos, principalmente os jovens, devem entender o significado do aprendizado da língua estrangeira propriamente. Alguns deles somente estudam inglês porque seus pais pediram, mas eles gostariam de estar em casa ouvindo música ou assistindo vídeos, por exemplo. Eles precisam estar motivados para que eles entendam verdadeiramente por que é essencial aprender um outro idioma e saber que é possível se divertir enquanto se aprende.

Quando os professores planejam uma aula de escrita, eles precisam saber se os alunos já têm o conhecimento que será exigido deles, como uma estrutura gramatical, vocabulário apropriado e também regras sobre o gênero que eles trabalharão. Se eles não possuem esse conhecimento, a lição deve ser adiada. Os alunos se sentirão mais preparados quando lhes for mostrado que eles sabem tudo o que precisam para realizar a tarefa. Um exemplo do que eles devem fazer sempre é bem-vindo.

É irrevogável afirmar que a escrita precisa ser ensinada, assim como qualquer outra habilidade. Ela tem um papel enorme na sala de aula. Assim, a escrita, quando aprendida, deve ser automática para os alunos. Porém, a escrita não consiste somente em frases colocadas juntas. É mais complexa do que isso. Envolve o aprendizado de gêneros, tipos textuais, a consciência sobre quem irá receber ou interagir com a mensagem, o uso da forma gramatical e vocabulário corretos e o conhecimento que a escrita é diferente da fala,

e também que passa por um longo processo (não tão instantâneo quanto a fala). Portanto, é muito importante que os alunos a aprendam apropriadamente, sempre que possível de forma divertida e entendendo-a como uma parte essencial da aprendizagem de uma língua estrangeira.

6 I IDEIAS DE COMO ENSINAR A HABILIDADE ESCRITA

Infelizmente, não existe uma receita para fazer os alunos escrever, como existe para fazer um bolo, por exemplo. Ou, se quisermos usar a ideia de receitas, podemos pensar que muitas receitas podem produzir ótimos bolos. Então, podemos fazer o mesmo com o ensinamento da escrita. Já que estaremos lidando com pessoas, cada um dos nossos alunos pode lidar com as atividades propostas de maneiras diferentes, então é uma tarefa do professor pensar nisso de antemão. “É importante que nós escolhamos atividades de escrita que tenha uma chance de atrair nossos alunos – e que tenha, se possível, alguma relevância para eles” (HARMER, 2004, p.61, nossa tradução). Qual seria o significado de praticar nossas habilidades em alguma coisa se nós provavelmente nunca as usaremos em nossas vidas ou se nós não pudéssemos ver nenhuma habilidade sendo desenvolvida através da atividade? Os alunos podem achar a atividade chata se eles não verem um significado para ela. Portanto, as atividades que os professores propõem para os alunos precisam fazer sentido para eles e elas precisam ser tarefas que provavelmente serão úteis no futuro dos alunos.

De acordo com Harmer (2004, p.62, nossa tradução), uma “atividade de escrita envolvente [...] os diverte, os intriga, ou faz com que se sintam bem”. Isso é o que queremos que nossos alunos sintam. Nós queremos que eles se divirtam enquanto fazem a atividade. Mas como isso pode acontecer? Quais tipos de atividades nós devemos planejar para que nossos alunos se motivem?

Duas atividades pedagógicas foram desenvolvidas e, na sequência, elas serão apresentadas. É importante enfatizar que os exercícios que seguem já foram aplicados em uma sala de aula de idiomas e foram bem-sucedidos.

6.1 Diários ficcionais

A criatividade é muito bem-vinda quando falamos de atividades escritas. Uma atividade que foi aplicada e funcionou durante dois semestres letivos em quatro turmas diferentes em uma escola de idiomas para os níveis elementar e pré-intermediário para alunos de nove a doze anos, é a ideia de um diário ficcional. A ideia foi criar um diário, mas já que os alunos, especialmente adolescentes, não gostam de se expor, mesmo através da escrita, a ideia mudou.

O projeto transformou-se em um diário sobre um personagem ficcional que eles criaram. Poderia ser um monstro, uma pessoa ou um animal, por exemplo. Primeiramente,

eles escutaram um modelo de um personagem criado pela professora e os alunos imediatamente sentiram-se animados e quiseram começar a atividade. A primeira página consistia de uma introdução do personagem onde eles deram informações sobre o mesmo. Na página seguinte, eles puderam desenhar o personagem, tal como eles o haviam imaginado.

O processo da escrita aconteceu em momentos em que eles escreviam sozinhos com a eventual ajuda da professora e de dicionários em uma folha de rascunho. Após a professora ler os textos e sugerir aprimoramentos, os alunos refaziam e os textos eram revistos mais uma vez pela professora antes de serem registrados nos diários.

Adolescentes também gostam de arte e trabalhos manuais, então lhes foi permitido criar uma capa para os diários assim como eles desejassem. Alguns alunos usaram tecidos e lantejoulas para o tornar diferente. Eles realmente colocaram toda a criatividade na tarefa porque estavam envolvidos na atividade. O projeto duraria somente um semestre, mas já que os alunos estavam tão animados, ele foi estendido por mais um semestre. Porém, eles somente escreviam nos diários a cada dois meses. Enquanto isso, eles criaram outros textos e fizeram outras atividades escritas.

Os tópicos para cada nova página do diário eram diferentes. Eles variavam de acordo com o que os alunos estavam estudando no momento na aula. Por exemplo, em uma aula eles estavam aprendendo sobre doenças e o passado simples. Então, foi pedido para que eles escrevessem uma história em que o personagem deles ficou doente, usando o mesmo tempo verbal estudado, assim como o vocabulário trabalhado.

Um outro momento de entusiasmo em relação à atividade foi quando os alunos pediram à professora se, no final do ano, eles poderiam se caracterizar como os personagens que eles haviam criado e fazer uma apresentação para toda a turma sobre seus diários. Assim que os diários foram finalizados, o sentimento de terem alcançado seus objetivos foi unânime e, além disso, a professora estava se sentindo orgulhosa de seus alunos, que aceitaram a tarefa e deram seu melhor. “O que motiva as pessoas pode ser diferente para diferentes alunos, mas claramente o estímulo que nós providenciamos (encorajá-los a escrever) fará a diferença” (HARMER, 2004, p.62, nossa tradução).

6.2 Escrita colaborativa

Outra boa ideia para uma atividade escrita é usar imagens. Cada aluno ganha uma imagem e depois usa a imaginação e a criatividade enquanto cria uma história ou texto sobre a imagem. Pode ser uma narrativa, como uma história com personagens, ou também pode ser um texto descritivo, onde eles irão perceber os detalhes e criar comparações, sendo cuidadosos com a linguagem utilizada nos dois casos. Essa atividade também pode ser desenvolvida como um projeto de escrita colaborativa, na qual um grupo de alunos escreve o mesmo texto juntos, baseado na mesma imagem, tornando a atividade divertida.

Uma atividade de escrita colaborativa também foi aplicada com alguns alunos no

ano de 2015 em uma sala de aula de idiomas para jovens adultos de nível intermediário alto. Um assunto foi dado aos alunos e eles tiveram dois minutos para começar uma história sobre o tópico. Cada aluno usou sua própria imaginação para criar o texto e eles estavam livres para escolher o que eles gostariam de escrever. A única regra era seguir o tópico dado previamente.

Quando os dois minutos acabaram, eles tiveram que passar suas folhas para o colega do lado, com a qual eles tiveram mais dois minutos para ler e pensar em uma continuação para a história que eles tinham em mãos no momento. Quando eles estavam prontos, outros dois minutos foram dados para que eles pudessem continuar a atividade. E isso continuou acontecendo até que cada aluno recebesse de volta o texto que haviam iniciado.

Essa tarefa é muito comum e muitos professores aplicam-na. Porém, o que tornou a atividade diferente, é que quando os alunos recebessem finalmente a sua história, eles puderam ler e criar um final para o texto. Depois disso, foi pedido para que os alunos lessem os textos e tentassem achar erros. Algumas vezes, quando escrevemos, não prestamos atenção a alguns aspectos da linguagem, então foi mostrado a eles a importância de revisão do que foi escrito.

Porém, a atividade não terminou nessa etapa. A professora levou as histórias já corrigidas pelos alunos para casa e as leu. Depois de digitar os textos e imprimir-los, mesmo com erros, a educadora levou-as de volta para a sala de aula para outra atividade ser realizada.

Os alunos receberam as histórias, mas não a que eles haviam começado e acabado. Eles tiveram que procurar mais erros. A professora ajudou-os nessa etapa e assim que eles acabaram: leram as histórias para toda a turma, e os outros alunos tiveram que usar a habilidade auditiva para prestar atenção e ver se eles achavam ainda algum erro. Assim que eles terminaram, usaram a habilidade oral para discutir primeiramente a história e como se sentiram ouvindo-a. Finalmente, todos os alunos puderam falar sobre os erros que eles encontraram, e então a professora ajudou-os, dando uma pequena revisão sobre os tópicos em que eles haviam cometido erros, para que o conhecimento pudesse ser aprimorado.

Alguns alunos não gostam de cometer erros na frente da turma inteira. Dessa maneira, não foi somente o erro de uma pessoa. Todos os alunos puderam se ajudar. Com essa atividade, eles puderam perceber que todo mundo comete erros e aprenderam a procurá-los e a como corrigi-los, dando aos alunos uma chance de aprender mais sobre as habilidades que foram trabalhadas, além de passar pelo processo de escrita, em uma maneira divertida e educacional.

Um tópico que é importante mencionar é que as ideias mencionadas envolvem gêneros textuais diferentes. Esses gêneros podem não ser usados regularmente na vida dos alunos. Porém, eles têm a possibilidade de usá-los em momentos diferentes ao decorrer

de suas vidas, além de auxiliá-los a aprimorar outras tantas habilidades linguísticas, emocionais, relacionais, etc.

Assim, é possível se envolver em atividades escritas, aquelas que são chamadas de chatas pelos alunos muitas vezes. Quando o professor está disposto a fazer os alunos se tornarem interessados e mais motivados a aprender uma língua estrangeira, especificamente a escrita, é mais fácil fazer isso acontecer. As palavras aqui são criatividade e imaginação! Com isso, será difícil encontrar alunos que não estarão envolvidos com as tarefas escritas.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito previamente, o inglês é uma língua importante e o número de pessoas falando esse idioma tem aumentado nos últimos anos. Porém, falar uma língua não faz com que você a saiba inteiramente. É necessário saber falar, ler, escutar e escrever. Essas habilidades são estudadas e desenvolvidas na abordagem comunicativa.

O objetivo principal desse artigo foi analisar a importância de ensinar a escrita em uma sala de aula de idiomas em um mundo no qual a habilidade oral é tomada como uma habilidade principal. Isso se deve ao fato de que a maioria das pessoas querem poder falar inglês. É difícil escutar alguém dizendo que gostaria de escrever em uma língua estrangeira.

É essencial entender mais sobre cada habilidade, uma vez que elas têm diferenças e semelhanças e somente funcionam apropriadamente se trabalhadas juntas. O conhecimento da diferença entre a fala e a escrita é de grande importância, já que as pessoas, às vezes, acreditam que elas são praticamente o mesmo fenômeno. Expressar razões pelas quais é imperativo ensinar a habilidade escrita também se torna essencial, devido ao fato de que muitas escolas de idiomas e professores da língua inglesa não reconhecerem a necessidade de ensinar a escrita para seus alunos como uma parte essencial de ensinar um idioma.

Assim como Raimes, Campbell e Rutherford (1983, p.3, nossa tradução) propõem, “a escrita ajuda os alunos a aprender”. Enquanto escrevem, os educandos usarão o conhecimento estrutural (gramática, vocabulário, ortografia, pontuação) que já adquiriram. Além disso, lançarão mão do conhecimento de gêneros e de tipos textuais, assim como desenvolverão a leitura quando revisarem o texto.

Quando pensamos em escrita, é possível ter três perguntas em mente: o quê, como e por que ensinar a escrever. Para responder à primeira, é necessário ensinar os alunos sobre gêneros e tipos textuais para que eles saibam que texto devem produzir. Para responder à segunda, é possível dizer que isso pode ser feito por intermédio de diferentes e divertidas atividades, que farão os alunos se motivarem e se envolverem com elas. Finalmente, para responder o porquê é importante ensinar a escrita. O desenvolvimento da tecnologia é uma das razões pelas quais devemos aprender a escrever em uma língua estrangeira. A comunicação escrita está se tornando mais comum por causa da tecnologia.

Portanto, em termos funcionais, pensando no mercado de trabalho, aprender como escrever é essencial, afinal a comunicação também acontece a partir da escrita e tem sido muito usada em empresas. Os empregadores precisam de pessoas que saibam como falar inglês para se comunicar pessoalmente e por meio de telefonemas para pessoas de outros países. Para poderem fazer isso, eles também precisam desenvolver a habilidade auditiva. Além disso, também precisam saber mandar *e-mails* ou cartas para outras empresas, que requerem habilidades bem desenvolvidas de leitura e escrita.

A escrita deve ter o mesmo espaço do que outras habilidades na sala de aula, já que é igualmente importante. É tarefa do professor fazer com que os alunos sintam-se confortáveis enquanto realizam uma tarefa escrita. Além disso, é papel do professor apresentar a relevância do desenvolvimento da habilidade escrita enquanto os alunos aprendem uma língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

DEVITT, Amy J. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

HARMER, Jeremy. **How to teach writing**. Harlow, UK: Longman, 2004.

HARMER, Jeremy. Writing. In: Harlow, UK. **The practice of English language teaching**. 4.ed. Edinburgh: Pearson, 2007.

HEDGE, Tricia. **Teaching and learning in the language classroom**. Oxford: Oxford University, 2000.

HORNBY, Albert Sydney; PHILLIPS, Patrick (Ed.). **Oxford advanced learner's dictionary of current english**. 8. ed. Oxford, Inglaterra: Oxford University, 2010.

IRMAWATI, Noer Dobby. **Communicative Approach: An Alternative Method Used in Improving Students' Academic Reading Achievement**. Disponível em: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/viewFile/18359/12156>. Acesso em: 21 nov. 2019.

KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. **Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MILLER, Carolyn R. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: UFPE, 2009.

RAIMES, Ann; CAMPBELL, Russel N.; RUTHERFORD, William E. Introduction: teaching writing in ESL classes. In: RAIMES, Ann; CAMPBELL, Russel N.; RUTHERFORD, William E. **Techniques in teaching writing**. New York: Oxford University, 1983.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

TRIBBLE, Christopher. **Writing**. New York: Oxford University, 1996.

UR, Penny. Teaching writing. In: UR, Penny. **A course in English Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/12/2021

Janis Moreira de Freitas

Graduanda do último semestre de Letras licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade de Caxias do Sul/RS.

Aluna Especial de Mestrado em Letras/ Gramaticalização ensino de Língua Portuguesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e graduanda de Pedagogia pela Unilasalle polo de Caxias do Sul. Professora do Ensino Fundamental no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“O estudante, ao entrar na escola, já possui um conhecimento de mundo, uma gramática própria, uma bagagem linguística que deve ser considerada e estar associada à norma padrão. E quando este se depara com as regras gramaticais na sala de aula, ele as julga com certa estranheza e acredita que será dificultoso assimilá-las.”

1 | INTRODUÇÃO

O ato de educar significa auxiliar na construção intencional e sistemática do saber, sendo essa um fruto de conquista, um direito. Logo, não trata apenas de ler e escrever, mas sim o reconhecimento do valor da educação como instrumento no desenvolvimento humano. (SAVIANI, 2008).

A importância do estudo da

Sociolinguística ocorre pela diminuição de obstáculos no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa pelo preconceito linguístico e como esse se instaurou no cotidiano de fala dessa língua no Colégio La Salle Carmo, situado na cidade de Caxias do Sul/RS.

Desse modo, a pesquisa tem como objetivo estudar a importância do ensino da Sociolinguística, visando à facilitação do processo de ensino aprendizagem diante da realidade do ambiente escolar em que os educandos do Ensino Fundamental I estão inseridos.

Para compreender melhor os conceitos de Sociolinguística, pesquisou-se os autores Bakhtin (1990), Venturini (2004) Mollica e Labov (2008) que afirmam que o domínio da língua materna tem um caráter social e público, assim como é uma condição fundamental para a conquista e o exercício da cidadania, uma vez que a aquisição de códigos e signos é o que torna possível o acesso à informação e à produção de conhecimento.

Da mesma forma, foram analisados documentos da educação brasileira, tais como Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) que contempla como a Sociolinguística está prevista para aplicabilidade no ambiente escolar.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a metodologia empregada na investigação será

realizada a partir de uma revisão de literatura (GIL, 2019) e análise documental (GODOY, 2005) supracitada, visando a melhor compreensão da diversidade linguística na sociedade em que os estudantes estão inseridos, na qual são beneficiados pelo acesso à gramática da língua portuguesa, agregando-a à sua identidade linguística, fazendo com que se sintam à vontade na maneira de se expressar a partir de um olhar mais abrangente.

Feitas tais considerações, a presente pesquisa está organizada em informações introdutórias e metodologia da temática investigativa. Na segunda parte, a conceituação da Sociolinguística. Na terceira, a análise dos dispositivos legais da educação, seguida pela análise da Sociolinguística aplicada ao contexto educacional do Ensino Fundamental I, do Colégio La Salle Carmo e, por fim, as considerações finais.

2 | CONCEITUANDO A SOCIOLINGÜÍSTICA

A Sociolinguística é uma subárea da Linguística que estuda a língua em uso na sociedade, voltando sua atenção para investigações que correlacionam aspectos linguísticos e sociais. Essa ciência tem caráter interdisciplinar.

Segundo Mollica (2008), todas as línguas são heterogêneas e por si só mutáveis, encontram-se em formas distintas, mas se equivalem semanticamente no nível do vocabulário utilizado.

Ainda de acordo com Mollica (2008), cabe à Sociolinguística investigar o grau de mutabilidade ou estabilidade da variação linguística, diagnosticar os seus efeitos positivos ou negativos sobre a emergência dos usos linguísticos alternativos como também prever o seu comportamento regular e sistemático.

A Sociolinguística deve estar presente em sala de aula, no ensino fundamental I, com o intuito de aproximar os educandos das diversas facetas da língua materna, sejam elas morfológicas, lexicais, fonológicas, entre outras, reforçando o pensamento de que os docentes não devem somente lecionar gramática normativa, mas proporcionar aos educandos os saberes da heterogeneidade da língua.

Essa heterogeneidade pode assumir diversas causas variáveis extralingüísticas, sendo elas:

a) diatópicas que estabelecem relação entre localidade e região geográfica. Representam as variações que ocorrem pelas diferenças regionais e culturais, denominadas dialetos. Nessa modalidade, também estão os sotaques, ligados às marcas orais da linguagem. Como por exemplo, o vocábulo retirado do fórum-Variantes lexicais, “Geladinho”, que no Rio de Janeiro é chamado de “sacolé”; em São Paulo, de “chup-chup”; em Goiás, de “laranjinha” e, na maior parte do Nordeste, é conhecido por “ju-ju din-din.”;

b) diastráticas que são constituídas pelos aspectos idade, gênero, classe social, profissão e escolaridade. Também conhecidas como variações sociais, são tipos de variações linguísticas que ocorrem em virtude da convivência entre determinados

grupos sociais que, por questões culturais, preferências, atividades ou profissões em comum, adotam um linguajar próprio (especialmente jargões e gírias). No exemplo a seguir, retirado da pesquisa “Variante Linguística na Fala entre Homens, Mulheres e Homossexuais”, é possível perceber que o aspecto gênero associado à fala entre garotos pré-adolescentes, influenciou para o uso destas gírias:

Atrasar o lado – Atrapalhar.

Bancar - Querer ser superior aos outros, ser otário, Sustentar os outros..

Cagar e andar - Demonstra a indiferença que um indivíduo sente sobre alguma coisa ou alguém .(ex: Estou cagando e andando para o que ele disse).

Coca - cola - pessoa que só agita, mas nunca faz nada.

Cabeça - Pessoa inteligente, Provida de inteligência.

Dá um perdido - Se esconder, sumir ou sumir com alguma coisa.

Deixar no vácuo - Deixar falando sozinho.

Embaçar - Quando alguma situação fica difícil. (Ex: Nossa, ficou embaçado de ir te pegar na sua casa!)

Ideia - história, combinar com alguém de algo, papo, conversa (Ex: Preciso trocar uma idéia com você!).

Já é - uma concordância, afirmação.

Manjar - Saber.

Marcação - Perseguição a alguém (Ex: esse cara está de marcação comigo).

Nem vira - Não dá, não vai dar certo.

Osso - ruim, difícil. (Ex: Foi osso a faxina em casa hoje!).

Pau-mandado – Indivíduo que é facilmente induzido a fazer coisas por outras pessoas.

Só - Sim, verdade.

Tá moscando - Pessoa desligada.

Tio ou Tiozão- Homem de idade avançada.

Zicado - Pessoa azarada.

Zoad - Feio, estranho. (DA SILVA, 2017 p.4).

c) diafásicas, mais conhecidas como variações situacionais, ocorrem em função do contexto comunicativo, influenciando e determinando a maneira como as pessoas se dirigem as outras, adotando uma linguagem formal ou informal. Como segue na questão do ENEM, na figura 1.



Figura 1- Tipo de questão diafásica

Fonte: BESSINHA.PattinDica-Wordpress.

E ainda,

As diferentes esferas sociais de uso da língua obrigam o falante a adaptá-la às variadas situações de comunicação. Uma das marcas linguísticas que configuram a linguagem oral informal usada entre o avô e o neto neste texto é

- (a) a opção pelo emprego da forma verbal “era” em lugar de “foi”.
- (b) a ausência de artigo antes da palavra “árvore”.
- (c) o emprego da redução “tá” em lugar da forma verbal “está”.
- (d) o emprego da contração “desse” em lugar de “de esse”.
- (e) a utilização do pronome “que” em lugar de frase exclamativa.

Existe também a variação de funções morfossintáticas, isto é, diferentes funções que podem ser exercidas por uma mesma palavra, como destaca Laurentino (2016, p.16)

No domínio morfossintático de exemplificação, *tipo* introduz exemplos que podem substituir a construção prepositiva por exemplo:

Em relação na mim, são legais comigo. Eles faz de tudo que eu peço, assim faz algumas coisas. *Tipo*, se eu pedir alguma coisa, mesmo se eles não tiver dinheiro naquele dia, mas tentam comprar alguma coisa. (Natal/RN)

No domínio funcional morfossintático da comparação, *tipo* estabelece relação de similaridade entre dois elementos e pode substituir formas a exemplo de *como, feito e igual*

E.: Conta pra mim, assim esse filme, né, que você disse que achou legal... Assim, a história, né porque eu não conheço.

I.: É *tipo...tipo* a guerra no Iraque. Alguns cara vão pra lá, e são dois exércitos americanos, eles têm que ajudar esse povo, e nesse lugar onde eles tão está tendo muitas guerras civis tal... E bombas alguns do grupo morre também. Poucos sobrevivem. (Natal/RN)

Há ainda a variação fonológica, que é justamente a variação que utilizamos durante a fala, sendo composta e explicada por diversos fatores. Alguns desses retirados da Tabela 3, categorias empregadas na classificação das variações linguísticas identificadas por Guimarães (2005, p. 6):

Pronúncia das vogais [e] e [o] como [i] e [u] alegri, mininu etc.

Omissão do [r] nos infinitivos verbais brincá, passeá etc.

Omissão do [u] final (verbos no pretérito perfeito, 3ª pessoa singular) falô, mostrô etc.

Após o conceito da sócio linguagem, no capítulo seguinte, serão contextualizados e analisados os documentos da educação brasileira, intitulados Parâmetros Curriculares Nacional. PCN's (BRASIL, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL 2017).

3 | A SÓCIO LINGUAGEM NOS DISPOSITIVOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A questão da variação encontra-se presente nos PCN's (BRASIL, 2000), como os demais conteúdos programáticos, respeitando as localidades e as particularidades, bem como presente agora com obrigatoriedade igualmente aos demais conteúdos na nova Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Essas são as documentações referência para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país, tendo como objetivo garantir a todas as crianças e jovens brasileiros, independentemente de sua localidade e condições socioeconômicas, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício de cidadania, servindo como norteadores de conteúdos para os docentes. Portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais seguidas fielmente na Rede La Salle, Colégio La Salle Carmo.

De acordo com os antecessores à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), os PCNs(BRASIL, 2000), a variação linguística deve ser respeitada no contexto escolar, pois a língua é viva, dinâmica e heterogênea.

Ao aprofundar- se em estudos sociolinguísticos, o docente melhora sua prática pedagógica, uma vez que perceberá que as falas dos alunos não podem ser consideradas erradas. Trata-se de variedades linguísticas que se constituíram de acordo com fatores linguísticos e extralinguísticos. Ou seja:

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas [...] é saber, portanto, quais variedades e registro da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. (BRASIL,1997, p. 31)

A partir da Base Comum Curricular (BRASIL, 2017), as redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade de ensino com equidade, preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais. Seguindo os conceitos já abordados nos PC's, a BNCC (BRASIL, 2017), a Sociolinguística é conteúdo imprescindível a ser tratado nas aulas de língua materna para os educandos de nível fundamental I, como é possível perceber neste trecho retirado da tabela de habilidades da língua portuguesa do Ensino Médio:

(EM13LP17) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2017, p.500)

Com essa obrigatoriedade, faz-se pertinente a cobrança de tais competências na Prova Brasil, que traz questões acerca do assunto como pode ser facilmente identificada na questão abaixo, direcionada aos alunos do 5º ano, retirada da Prova Brasil de 2009:

Texto 05: MEU DIÁRIO

7 de julho

Pai é um negócio fogo, o meu, o do Toninho, do Mauro, do Joca, do Zé Luís e do Beto são mais ou menos. O meu deixa jogar na rua, mas nada de chegar perto da avenida. O Toninho está terminantemente proibido de ir ao bar do Seu Porfírio. O do Beto é bem bravo, só que nunca está em casa: por isso, o Beto é o maior folgado e faz o que quer. Também, quando o pai chega, mixou a brincadeira. O do Joca é que nem o meu. O do Zé Luís deixa, mas é obrigatório voltar às seis em ponto e o do Mauro às vezes deixa tudo, outras dá bronca que Deus me livre, tudo na tal língua estrangeira que ele inventou.

AZEVEDO, Ricardo. Nossa rua tem um problema. São Paulo: Paulinas, 1986.

No texto "MEU DIÁRIO", frases como:

"Pai é um *negócio fogo*..."

'...o Beto é o *maior folgado*...'

'...*mixou* a brincadeira.'

indicam um tipo de linguagem utilizada mais por

- (A) idosos.
- (B) professores.
- (C) crianças.
- (D) cientistas.

A resposta do exemplo anterior é a alternativa (C) às crianças, porque claramente avalia a variante diastrática no aspecto relacionado à idade.

Essa obrigatoriedade colabora também com a diminuição do preconceito linguístico

dentro e fora da sala de aula, que para Bagno (1999) é um dos problemas mais frequentes no contexto escolar, que está vinculado a um processo histórico confuso das concepções de língua e gramática. A língua é algo mutável, sempre sofrerá variações e mudanças ao longo do tempo, enquanto a gramática, por mais que tente descrever a língua, não conseguirá abarcar todas essas modificações.

No que tange ao contexto escolar, o estudante, ao entrar na escola, mais precisamente em sala de aula, já possui um conhecimento de mundo, uma gramática própria, uma bagagem linguística que deve ser considerada e estar associada à norma padrão. E quando este se depara com as regras gramaticais na sala de aula, ele as julga com certa estranheza e acredita que será dificultoso assimilá-las.

Bagno (1999, p. 39) afirma que toda forma de falar que estiver distanciada da escola, da gramática e do dicionário é colocada como “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente, e não é raro a gente ouvir que isso não é português”. Para que se possa desenvolver uma boa educação na escola na questão da Sociolinguística é necessário deixar de lado os mitos que envolvem o português do Brasil. O colégio La Salle Carmo em sua abordagem de variação linguística no 4º ano consegue desmistificar os mitos, que apontam BAGNO tais como:

De que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal português, o de que o português é muito difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BAGNO, 1999, p. 73-74).

Um dos principais papéis da Sociolinguística é demonstrar que a ideia de homogeneidade da língua é impossibilitada, já que não existe um padrão que enquadre todas as formas de linguagem. Nesse sentido, busca estar presente na escola, no ensino de língua portuguesa, para que não haja estigmas nem preconceitos com a língua.

4 | SOCIOLINGÜÍSTICA APLICADA AO CONTEXTO EDUCACIONAL DO COLÉGIO LA SALLE CARMO

A prática realizada no ensino Fundamental I no La Salle Carmo parece promissora a partir da compreensão de que não se deve corrigir o estudante para que não haja constrangimento e de levar em consideração, de forma respeitosa, a maneira dele se expressar, alinhando a outras maneiras possíveis de serem expressas as mesmas ideias, para que esse possa desmistificar o que se tinha por “certo” e “errado” e, então, compreender que deve apenas distinguir o “adequado para tal” do “inadequado para tal”.

A esse respeito esclarece Bagno (2002, p. 80 apud CYRANKA; SCAFUTTO, 2011, p.46):

O objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para

que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística.

A Sociolinguística alerta as práticas didáticas para o ensino adequado da língua, levando em consideração, principalmente, que a escola é um local de diversificação de falares, já que cada um dos discentes traz consigo uma bagagem linguística e cultural .

Com isso, a importância do entendimento por parte do docente, bem como o ensino e a apresentação diversificada, respeitando a heterogeneidade da língua materna é imprescindível, uma vez que o jovem conseguirá desmistificar o que se instaurou: que somente a norma padrão é correta no processo ensino-aprendizagem. É necessário desenvolver o entendimento de que o estudo de uma língua precisa ser visto por sua dinamicidade. A Sociolinguística propõe, portanto, a necessidade da reflexão sobre as variantes linguísticas sem preconceitos e facilitadoras da aprendizagem linguística. A língua padrão, defendida pela escola, é vista por Cyranka e Scafutto (2011, p.44) como:

A denominação comum dada a um conjunto de normas linguísticas baseadas no uso consagrado dos chamados bons escritores, privilegiando, portanto, a modalidade escrita. Tais normas partem de uma atitude linguística estabilizadora, indo de encontro ao princípio fundamental da heterogeneidade linguística.

Para tanto, adotam-se medidas abrangentes, mostrando ao educando situações que exigem tratamento formal em oposição a situações de descontração. Nesse sentido, o falante não precisa apenas saber regras relativas à formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala às situações de interação. É preciso saber o que falar, como falar em quaisquer circunstâncias, isto é, a função da escola é propiciar ao educando o contato com essa norma padrão. No entanto, o professor não deve desrespeitá-lo em sua identidade cultural por meio da variedade que utiliza.

Assim, a escola demonstra ter como objetivo cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação. O que deve ser trabalhado é a competência comunicativa, a partir da qual o estudante seja capaz de interagir com os outros apesar de suas diferenças linguísticas, pois, dessa forma, conseqüentemente, estará respeitando a cultura dos educandos e fazendo com que eles não se sintam discriminados por sua forma de falar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da reflexão realizada, é perceptível que os PCN's apresentavam a Sociolinguística em suas exigências, mas sem obrigatoriedade, o que tornava o ensino da língua superficial. E que a Base Nacional Comum Curricular e os princípios da educação lassalista que trazem a Sociolinguística variacionista em seus conteúdos programáticos, despertam uma nova esperança de que a Sociolinguística seja estudada de forma aprofundada.

Dessa forma, o estudo da Sociolinguística é importante e indispensável na formação dos docentes para que esses consigam, cada vez mais, integrar as suas próprias vivências com as dos educandos, apresentando-lhes a rica diversidade linguística de nosso país, fazendo com que os discentes sintam-se mais próximos da língua materna. Desmistifica-se, assim, que a linguagem padrão é a única a ser considerada certa. E apresenta-se uma nova ideia de que não há nem haverá livro e\ ou dicionário capaz de conter todas as variações da língua.

Por fim, não existe uma maneira “certa” ou “errada” de expressão, mas sim formas adequadas ou inadequadas conforme a situação comunicativa em que o indivíduo está inserido.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que e como se faz?** 49. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

CYRANKA, Lucia F. Mendonça; SCAFUTTO, Maria Luiza. **Educação linguística: para além da “Língua Padrão”**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 41-64, mar. / ago. 2011.

DA SILVA, David Felipe Rodrigues Pereira. **Variante linguística na fala entre homens, mulheres e homossexuais**. 2017. Disponível em: < <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/7mostra/4/217.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Influência da variação linguística e da consciência morfofossintática no desempenho em leitura e escrita. 2005. Disponível em: <https://revistas.ufrpr.br/psicologia/article/view/4795/3678>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de NEP. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Prova de redação e de linguagens, códigos e suas tecnologias prova de matemática e suas tecnologias. 2º dia, caderno azul. 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/AZUL_Domingo_GAB.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

LAURENTINO, José Julião. **Funções morfofossintáticas e discursivas do uso do tipo na fala de jovens natalenses**. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22367/1/JoseleJuliaoLaurentino_DISSERT.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fundamentação Teórica**: conceituação e delimitação. In. Introdução à sociolinguística. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-14.

NOVA ESCOLA. Prova Brasil de Língua Portuguesa – 5º ano: variação linguística. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2630/prova-brasil-de-lingua-portuguesa-5-ano-variacao-linguistica>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores e Associados, 2008.

AS FRAGILIDADES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA ESCRITA

Data de aceite: 01/12/2021

Simone De Mozzi de Castilhos

Pedagoga formada pela Universidade de Caxias do Sul – UCS, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade da Serra Gaúcha – FSG, especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade La Salle Caxias, professora dos anos iniciais no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“A educação quando voltada efetivamente para os aprendizes, busca o acompanhamento do aluno na construção do seu conhecimento. Toda equipe - escola, professores, coordenadores, diretores e os próprios pais - precisa acompanhar o processo ensino-aprendizagem e compreender as dificuldades de aprendizagem auxiliando o aluno, a fim de superá-las.”

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata-se de um artigo baseado em estudos bibliográficos e aborda algumas das dificuldades enfrentadas pelas crianças para adquirir habilidades relacionadas à escrita. O trabalho visa a uma leitura da dislexia, disortografia e disgrafia buscando compreendê-las, caracterizando e apontando alternativas de ajuda para os indivíduos que as

enfrentam.

Para realização desta investigação, buscou-se referências de diversos autores como: Wallon (1992), Piaget (1997), Vygotsky (2003), Leal e Nogueira (2011), La Taille (1992), Balestra (2007), Stolz (2011), Pereira (2009) e em sites de psicopedagogia, dentre outros.

Em um tópico, será analisado o processo de desenvolvimento da aprendizagem baseado nas contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon. Já no segundo tópico, dar-se-á ênfase para o esclarecimento sobre as dificuldades de aprendizagem desmistificando as dúvidas que envolvem cada tipo de transtorno. Em seguida, define-se o que é a dislexia, disortografia e disgrafia apontando as características e as peculiaridades de cada problema.

Em uma terceira parte, realizar-se-á a apresentação de algumas alternativas para o tratamento das dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. Também serão apontadas sugestões de como lidar com esses problemas e orientações específicas para auxiliar indivíduos com dislexia, disortografia e disgrafia.

A última parte deste artigo traz as considerações finais em que se destaca o papel do educador na identificação desses problemas, conduzindo de forma adequada sua prática pedagógica no intuito de ajudar os indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem.

2 | APRENDIZAGEM SEGUNDO PIAGET, VYGOTSKY E WALLON

São vários os conceitos que definem o que é a aprendizagem: resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente (físico e social); processo que ocorre no Sistema Nervoso Central (SNC); processo de mudança de comportamento; produto da experiência, entre outros. Analisaremos neste capítulo o desenvolvimento da aprendizagem à luz dos estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon.

Os estudos sobre o indivíduo em seus processos de construção do conhecimento fazem parte dos estudos de Piaget. Na busca da compreensão do desenvolvimento da inteligência, as contribuições piagetianas são de extrema valia. Para Balestra (2007, p. 20) “[...] suas pesquisas em tomo da formação e desenvolvimento de estruturas mentais da criança permitiram que a prática pedagógica se adequasse melhor às condições biopsíquicas do aluno”.

Para Piaget, a vida afetiva e a vida cognitiva, apesar de diferentes, são indissociáveis. O aluno precisa vivenciar sentimentos para raciocinar e compreender usando as afecções “[...] o ato de Inteligência pressupõe, pois, uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade, etc.) [...]” (PIAGET apud SEBER, 1997, p. 215).

Ao analisar as obras de Piaget, Seber (1997) destaca que:

Certamente a afetividade ou sua privação podem ser a causa de aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo [...] mas isso não significa que a afetividade engendre, nem mesmo que modifique, as estruturas cognitivas, cuja necessidade permanece intrínseca. De fato, os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis, se bem que distintos, e isso é evidente se uns dependem de uma energética, e outros, de uma estrutura [...] (SEBER, 1997, p. 2015)

Mesmo sendo essencial, a afetividade por si só não explica a construção da inteligência. Para Piaget, o sujeito estabelece uma ação de troca com o meio, o qual pressupõe duas dimensões: a assimilação e a acomodação que colocam o indivíduo em processo contínuo de desequilíbrios, fazendo-o construir progressivamente o conhecimento.

Pode-se inferir ainda que toda criança é única tanto no seu aprender como no seu não aprender. Os aprendizes são diferentes, por isso não podemos ensinar a todos da mesma maneira.

De acordo com Metring no artigo “Neuropsicologia na Escola” (2012, p. 46-47)

O professor precisa conhecer informações sobre áreas do cérebro mais aptas para receber determinados estímulos. As crianças na idade de 7-8 anos, por exemplo, apresentam maior facilidade no aprender fazendo, ou seja, vivenciando através do lúdico. Mais adiante, nos 9-10 anos de idade a aprendizagem ocorre pensando no que fazemos. E, mais adiante, já no início da adolescência surge o interesse por questões mais subjetivas.

Outro ponto relevante nos postulados de Piaget são os estágios de desenvolvimento. Lakomy (2008, p. 33 a 37) explica que Piaget privilegia a maturação biológica em que o

desenvolvimento humano obedece a uma sequência. Ou seja, as crianças atravessam os estágios do desenvolvimento sempre na mesma ordem, contudo o ritmo de cada indivíduo pode ser diferente.

Estas etapas do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget são: estágio sensório-motor (0-2 anos), estágio pré-operatório (2-7 anos), estágio das operações concretas (7-13 anos) e operatório formal (13 anos em diante).

As atividades propostas em sala de aula devem levar em consideração a fase do desenvolvimento cognitivo do aluno e sua realidade e não podem ser muito fáceis, mas também não muito difíceis. A condição ideal é que a criança esteja em condições de assimilar, do contrário, o conteúdo não lhe despertará interesse.

Já Vygotsky (apud LA TAILLE, 1992, p. 11), propôs a construção de uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Aprofundou seus estudos sobre o funcionamento dos aspectos cognitivos, mais precisamente as funções mentais e a consciência.

Alguns dos principais pressupostos defendidos por Vygotsky são a mediação, a linguagem e o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), entendida como a distância entre o desenvolvimento real da criança e o seu desenvolvimento potencial.

Na obra “Psicologia Psicopedagógica” (2003, p.114-117), Vygotsky caracteriza o comportamento como um processo de interação entre o organismo e o meio ambiente. Segundo ele, os sentimentos e emoções são precedidos por um estímulo ou causa externa ou interna, não podendo surgir sozinhos. Para ele, a aprendizagem só é possível à medida que se baseia no próprio interesse da criança.

Vygotsky salienta que o ponto de partida para educação é a criança ser guiada pelos seus interesses, mas destaca que o professor tem um papel importante nesse processo, pois é ele quem intervém ativamente nas inclinações naturais da criança, apoia e estimula.

Segundo o autor

[...] o professor se imiscui (envolver-se) nos processos do curso dos interesses infantis. [...] Sua norma sempre será: antes de explicar: interessar; antes de obrigar a agir: preparar para esta ação; antes de apelar às reações, preparar a orientação; antes de comunicar algo novo: provocar a expectativa do novo. (VYGOTSKY, 2003, p. 132)

É possível observar na análise do referencial teórico de Wallon, Piaget e Vygotsky que os outros dão valor e destaque para o aspecto emocional e afetivo na construção do conhecimento. As aquisições cognitivas dependem do interesse da criança em aprender o novo e a afetividade do professor garante o avanço cognitivo do educando.

Já Wallon desenvolveu, entre as décadas 1950 e 1960, a teoria psicogenética que privilegia a dimensão afetiva no processo de aprendizagem. As contribuições dessa teoria são significativas tanto no desenvolvimento pessoal quanto cognitivo do sujeito. Sua teoria destaca que desde os primeiros anos de vida afetividade e inteligência desenvolvem-se

juntas no indivíduo.

O desenvolvimento da criança na infância passa por momentos de predominância ora do afetivo ora do cognitivo. Como essas duas dimensões são articuladas, afetividade e cognição dependem uma da outra para evoluírem.

Os estudos de Wallon defendem a interação da criança com o meio para desenvolver seus aspectos, afetivos, sociais e intelectuais. A troca de experiências no grupo que convive auxiliará a criança na aprendizagem social e na tomada de consciência sobre sua própria personalidade.

Lakomy (2008, p. 69) destaca também que é preciso respeitar as necessidades cognitivas e afetivas da criança para que os conhecimentos apresentados sejam assimilados mais tarde.

3 | DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DISLEXIA, DISGRAFIA E DISORTOGRAFIA

Os obstáculos que surgem no processo de aquisição da aprendizagem e que interferem no desempenho escolar do aluno incitam professores, psicólogos e psicopedagogos a analisar/avaliar características psicológicas reveladas pela criança, identificando-as como limitações de cunho cognitivo ou emocional.

De acordo com Kirk

Uma dificuldade (ou distúrbio) de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem ou retardo do desenvolvimento em um ou mais processos da fala, leitura, escrita, aritmética ou outro resultado escolar do sujeito causado por uma desvantagem psicológica devido a uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocional ou comportamental. (apud LEAL e NOGUEIRA p. 53)

As dificuldades de cunho social, cultural ou emocional estão intimamente ligadas ao fato que aconteceu. A separação de pais, mudança para outra escola, utilização de métodos diferentes, falta de autonomia, “pressão”, expectativa dos pais e discórdia parental são alguns dos exemplos de fatos e não podem ser negligenciados ao se investigar o problema do educando.

Outro aspecto considerável de ser destacado é a distinção entre dificuldades de aprendizagem e dificuldades na aprendizagem. Enquanto as primeiras referem-se aos distúrbios no aprender, as dificuldades na aprendizagem dizem respeito ao fracasso relacionado à compreensão de algum conteúdo escolar em específico.

A partir do referencial teórico analisado, é importante considerar também que as crianças com dificuldades de aprendizagem nem sempre passam pelos estágios de desenvolvimento no mesmo ritmo que outras crianças, ocasionando, muitas vezes, fragilidades no seu aprender.

Por isso, a educação quando voltada efetivamente para os aprendizes, busca o acompanhamento do aluno na construção do seu conhecimento. Toda equipe - escola,

professores, coordenadores, diretores e os próprios pais - precisa acompanhar o processo ensino-aprendizagem e compreender as dificuldades de aprendizagem auxiliando o aluno, a fim de superá-las.

As autoras Leal e Nogueira (2011, p. 52-53) destacam que os principais problemas de aprendizagem mais comuns na atualidade são: dislexia, dislalia, disfasia, disortografia e discalculia e os Transtornos de Déficit de Atenção (TDAH). Neste capítulo, serão abordados com ênfase os problemas que envolvem especificamente a leitura e a escrita: a dislexia, a disgrafia e a disortografia.

3.1 Dislexia

Etimologicamente, dislexia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “lexia” (leitura, reconhecimento das palavras). O site da Associação Brasileira de Dislexia - (ABD) apresenta como atual a seguinte definição para a dislexia:

Atual definição de 2003: Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária.

Nesse transtorno, a criança apresenta dificuldades na correspondência entre os símbolos gráficos e os fonemas. O indivíduo disléxico tem dificuldade na leitura escrita e sua grafia apresenta muitos enganos ortográficos. É difícil ler/ pronunciar em voz alta palavras novas, incomuns ou desconhecidas de seu vocabulário. Muitas vezes, a criança acaba substituindo ou inventando palavras. Os avanços no processo de aquisição das habilidades de leitura ocorrem de forma lenta.

De acordo com Leal e Nogueira (2011 p. 79) os principais sinais e sintomas da dislexia são: inversão de letras com grafia similar: b/p, d/p, d/q, b/q, b/d, n/u, a/e; inversões de sílabas: em/me, sol/los, las/sal, par/prá; adições ou omissões de sons: casa = casaco, prato = pato. Além disso, ao ler, a criança pula linha ou volta para a anterior, a leitura é bastante lenta e realiza soletração defeituosa: lê palavra por palavra, sílaba por sílaba, ou reconhece letras isoladamente sem poder ler.

Esse distúrbio na leitura, que também interfere na escrita, geralmente é detectado por professores ou pais a partir da alfabetização. Trata-se de um distúrbio específico de aprendizagem, um dos mais difíceis e complexos de diagnosticar, sendo necessária uma avaliação de uma equipe multidisciplinar composta por médico neurologista, psicopedagogo, psicólogo e fonoaudiólogo.

Ainda de acordo com a ABD deve-se atentar e reconhecer o fato que muitos indivíduos com dislexia têm também deficiência em outras áreas cognitivas e acadêmicas como atenção, soletração e expressão escrita.

3.2 Disgrafia

A etimologia da palavra disgrafia explica-a: “dis” (desvio) + “grafia” (escrita) designa esta dificuldade como problema de execução gráfica na escrita das palavras. Segundo Leal e Nogueira a disgrafia é

falha no processo do desenvolvimento ou da aquisição da escrita. Está relacionada a uma disfunção na interação entre dois sistemas cerebrais, que permitem que a pessoa transforme uma atividade mental em linguagem escrita. (AUTORES, 2011, p. 75)

O processo evolutivo da escrita segundo Ciasca (*apud* LEAL e NOGUEIRA, 2011 p. 74 e 75) perpassa três fases distintas: a fase pré-caligráfica com traços, tremidos e desordenados; a fase caligráfica, na qual o indivíduo é capaz de escrever mais rápido e já possui um estilo de escrita; e por fim, na fase pós-caligráfica, em que acontece a automação da escrita.

Sabe-se que para produzir uma escrita, é necessária uma tomada de decisões sobre converter sons em letras. Porém, para algumas pessoas, é bastante difícil fazer essa conversão.

A partir do processo de alfabetização, as alterações na escrita ligadas a problemas perceptivos motores, traços pouco precisos na escrita, escrita desorganizada, lenta e pouco legível são alguns aspectos que devem ser observados, pois podem indicar casos de disgrafia.

A pessoa que apresenta disgrafia apresenta nível intelectual adequado, mas não consegue produzir uma escrita aceitável e totalmente compreensível. As principais causas desse obstáculo na aprendizagem são falhas perceptuais no processamento de informações e podem ser de origem auditiva ou visual.

Referente à classificação dos tipos de disgrafia, percebe-se que os autores (psicopedagogos e psicomotricistas) sugerem diversas formas de organizar esse problema. Dentre as várias classificações destacam-se:

- a) disgrafia motora: (discaligrafia): a criança consegue falar e ler, mas encontra dificuldades na coordenação motora fina para escrever as letras, as palavras e os números, ou seja, vê a figura gráfica, mas não consegue fazer os movimentos necessários para escrever;
- b) disgrafia perceptiva: não consegue fazer relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, as palavras e as frases. Possui as características da dislexia sendo que essa se associa à leitura, enquanto a disgrafia está relacionada especificamente à escrita.

3.3 Disortografia

Diz respeito à escrita, entretanto está intimamente ligada à leitura. Sabemos que a leitura precede a escrita e, quando há falhas ou dificuldades na construção da sintaxe oral

a sintaxe escrita é afetada.

A nomenclatura “disortografia” deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “orto” (correto) + “grafia” (escrita), e designa uma dificuldade de aprendizagem em que o indivíduo escreve fazendo muitas trocas ortográficas. Esses erros comprometem a escrita da palavra, entretanto, ao contrário da disgrafia, não apresentam problemas no traçado da letra.

As dificuldades, de acordo com Pereira (2009, p. 9), “[...] centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos.”

A criança que apresenta disortografia é incapaz de transcrever corretamente a linguagem falada. Leal e Nogueira (2011 p. 77) atentam para o fato que trocas ortográficas e confusões de letras são normais no processo de alfabetização. Entretanto, no decorrer das séries iniciais, com o estudo mais acentuado da ortografia, a criança vai adequando sua escrita à norma culta. Caso isso não ocorra, o professor deve atentar para um possível caso de disortografia.

Alguns dos exemplos de disortografia são: troca de letras que se parecem sonoramente: faca/vaca, chinelo/jinelo, porta/borta; a confusão de sílabas (encontraram/encontrarão); adições de sílabas (ventilador) ou omissões de letras (cadeira/cadera). Pode ocorrer ainda a fragmentação de palavras (em sair, a noitecer); inversões: pipoca/picoca ou ainda junções (No diaseguinte, sairei maistarde).

4 | TRATAMENTO E ORIENTAÇÕES PARA AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

Frente ao que se explanou sobre as dificuldades na construção do conhecimento da leitura e da escrita, faz-se necessário orientar e sugerir alternativas e propostas de intervenção a fim de auxiliar o aluno a potencializar a sua aprendizagem.

Sabe-se que a grande maioria dos casos de dificuldades de aprendizagem, geralmente, é percebida pelos professores que interagem diariamente com o aluno. Por isso, compete aos educadores compreender as dificuldades dos alunos na aprendizagem e aprender a gerenciar e lidar com os fatores emocionais, para que haja diminuição dos problemas de aprendizagem. Além disso, juntamente com a equipe responsável pelo setor pedagógico da escola, é preciso fazer os encaminhamentos aos profissionais adequados para atender à criança.

Para analisar as fragilidades que ocorrem na aprendizagem, é de fundamental importância a compreensão dos processos de desenvolvimento da inteligência na criança, o entendimento do processo de aquisição da leitura e escrita e a relação entre o educando e seu ambiente de aprendizagem.

A análise de cada aspecto contribui para o tratamento das dificuldades no aprendizado, entretanto, requer o acompanhamento de profissionais qualificados que

realizem a avaliação e a intervenção adequadas a cada caso.

O que se propõe em comum aos indivíduos que apresentem qualquer um dos distúrbios citados nesse trabalho é uma ação pedagógica em que educador e criança tenham vínculos afetivos, pois a boa relação, os elogios e os estímulos constantes garantem sempre melhoras na aprendizagem, baseados nas vivências diárias em sala de aula.

Em geral, o psicopedagogo é a referência principal na intervenção de problemas relacionados ao aprender. Na ação clínica, o olhar psicopedagógico pode identificar as características pessoais da criança, bem como as características resultantes da ação pedagógica, já que a relação professor-aluno é o fio condutor na construção da aprendizagem. A partir disso, elaboram-se as hipóteses para a dificuldade apresentada e constrói-se uma proposta de intervenção. Contudo existem também diversas orientações específicas sobre como ajudar os indivíduos “portadores” de dislexia, disgrafia e disortografia.

A partir das leituras realizadas, a criança que apresenta dislexia necessita do atendimento individual e frequente de um psicopedagogo e fonoaudiólogo. Para o tratamento, orienta-se, basicamente, o treino da memória imediata e da percepção visual e auditiva; atividades multissensoriais, cumulativas e sistemáticas e utilização do método fônico.

Depois de feito o diagnóstico, o dislético necessita da intervenção de um profissional de psicopedagogia e, nesse processo, é importante observar que o dislético sempre contorna suas dificuldades, encontrando seu caminho. Ele responde bem a situações que possam ser associadas a vivências concretas e aos múltiplos sentidos. O dislético também tem sua própria lógica, sendo muito importante o bom entrosamento entre profissional e paciente.

Com relação à disortografia, LEAL e NOGUEIRA (2011 p. 77) propõem aos professores ou profissionais que trabalhem com crianças que apresentam disortografia a utilização de atividades de consciência fonológica ortográfica e morfológica e exercícios de soletração.

Por apresentar muitos erros na escrita, é comum o professor apontar inúmeras correções. A respeito disso, Condemarin e Medina (2005, p. 67), apontam que “[...] as excessivas correções ortográficas acabam levando o aluno a empobrecer seus escritos para evitar correr o risco de cometer muitos erros que serão sancionados pelo professor”.

Nesses casos é importante valorizar as produções orais, diferenciar erros de ortografia das falhas de compreensão, conscientizar o aluno de seu problema e orientá-lo a usar o dicionário nas suas dúvidas ortográficas.

O tratamento da disgrafia requer estimulação linguística global e um atendimento individualizado complementar à escola. Em seus estudos, Leal e Nogueira (2011 p. 76) destacam como importantes para intervenção na disgrafia os métodos de relaxamento global, reeducação grafomotora, reeducação da letra e exercícios de aperfeiçoamento.

Assim como no caso da disortografia, os professores, na avaliação escolar, devem

dar mais ênfase à expressão oral, sempre que possível elogiar o aluno e evitar repreendê-lo mesmo que ainda não tenha um desempenho satisfatório. Outro aspecto relevante e simples de ser observado diz respeito ao uso de canetas vermelhas na correção de provas e cadernos, as quais devem ser evitadas.

Importante lembrar que os vínculos afetivos permeiam a aprendizagem por intermédio das interações sociais, direcionam a motivação, provocam o interesse do indivíduo e despertam sentimentos próprios, contudo, não podem modificar as estruturas cognitivas. Escott (2004) cita Piaget:

Certamente a afetividade ou sua privação podem ser a causa da aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo (...) De fato, os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis se bem que distintos, e isso é evidente se uns dependem de uma energética e outros de estruturas (PIAGET, 1973, p. 47)

Por fim, reforça-se o poder de conduzir esses problemas de aprendizagem pela via do afeto, já que conforme evidenciado por Piaget, Vygostky e Wallon, a inteligência e a afetividade são indissociáveis nos processos de aquisição da aprendizagem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho foram apresentadas diversas considerações sobre o desenvolvimento da inteligência humana e as dificuldades que podem ocorrer no processo de aquisição da leitura e escrita. Deu-se destaque especial à dislexia, à disortografia e à disgrafia e suas especificidades.

Para garantir que a criança assimile o conhecimento a ser mediado, o professor precisa instigar o aluno, motivá-lo e acompanhá-lo nas suas conquistas, elogiando-o mesmo quando o desempenho ainda não é satisfatório, a fim de promover o afeto, o professor estará ligando a situação exterior ao nível de construção das estruturas da criança.

Diante do que foi apresentado, foi possível perceber que convém ao educador investir na sua capacitação para que consiga diagnosticar problemas específicos na leitura e na escrita e auxiliar os alunos a superar tais dificuldades adequando a sua prática pedagógica.

Compreendeu-se também a importância de realizar os encaminhamentos necessários para que o indivíduo receba a avaliação de uma equipe multidisciplinar ou por profissionais especializados (médico neurologista, psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, psicomotricista).

Em suma, os aprendizes que apresentam obstáculos no seu aprendizado, necessitam de um olhar especial e ajuda para que, apesar dos seus problemas, sua aprendizagem possa ser potencializada e obtenha êxito nos estudos.

Conclui-se dizendo que, enquanto professores, construímos a cada dia, a certeza da necessidade da flexibilidade e do afeto na acolhida de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

ABD-Associação Brasileira de Dislexia www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/ acesso em: 3 de jul.2021

BALESTRA, Maria Marta Mazaro. **Psicopedagogia em Piaget**: uma ponte para educação da liberdade. Curitiba: IBPEX, 2007.

CONDERIM, Mabel. MEDINA, Alejandra. **Avaliação Autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ESCOTT, Clarice M. **Interfaces entre a psicologia clínica e institucional**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Sumus, 1992.

LEAL, Daniela; NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Dificuldade de aprendizagem**: um olhar psicopedagógico. Curitiba: IbpeX, 2011.

METRING, Roberte. **Neuropsicologia na Escola**. Revista Psique, São Paulo, ano 6,nº 80 p. 44-50, agosto de 2012.

PEREIRA, R. S. (2009). **Dislexia e Disortografia** - Programa de Intervenção e Reeducação (vol. I e II). Montijo: You! Books.

SEBER, Maria da Glória. **PIAGET**: O Diálogo com a Criança e o Desenvolvimento do Raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

VYGOTSKY, Liev Seminovich. **Psicologia Psicopedagógica**/ Liev Seminovich Vygotsky; trad: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da Linguagem escrita**: questões Clínicas e educacionais. Artmed, 2003.

O TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 01/12/2021

Michelle Michelon Sancigolo

Educação Infantil na Universidade de Caxias do Sul. Professora dos anos iniciais do Colégio La Salle Carmo

“O teatro é uma prática escolar que desempenha um papel eficaz no processo de desenvolvimento do infante, oportunizando, a partir das atividades realizadas, a expressão e a descoberta de si próprio e do mundo ao seu redor.”

1 | INTRODUÇÃO

O teatro é um recurso significativo como fonte de aprendizagem para a educação infantil, fase na qual a criança necessita de muitos estímulos e vivências para a construção dos saberes necessários à sua formação. Além disso, o teatro é uma prática escolar que desempenha um papel eficaz no processo de desenvolvimento do infante, oportunizando, a partir das atividades realizadas, a expressão e a descoberta de si próprio e do mundo ao seu redor.

A partir de estudos teóricos realizados, percebe-se que autores, pensadores e educadores estão há algum tempo percorrendo caminhos, na tentativa de qualificar o teatro como uma linguagem respeitável para o ensino

e a aprendizagem. A linguagem teatral pode ser considerada uma das atividades mais completas na educação, pois se utiliza do ser humano como um todo (voz, corpo e expressão) a partir de experiências vivenciadas.

O assunto do teatro na educação é revelador na busca de um instrumento pedagógico que contribua como estímulo ao processo de ensino e de aprendizagem na educação infantil. Nesse sentido, o teatro tem uma função importante como prática pedagógica, sendo utilizado para o desenvolvimento da criança.

De acordo com a autora Reverbel (1989, p. 19):

É principalmente na escola que a criança aprende a conviver com os outros, delineando-se nesse momento sua primeira imagem da sociedade. É na sala de aula que podem acontecer as primeiras descobertas de si mesmo, do outro e do mundo, pois aí o aluno incorpora-se ao grupo social, ao mesmo tempo que se diferencia dele.

No entanto, o professor tem o papel fundamental de adaptar o aluno ao meio social, na busca da socialização e do enfrentamento de situações que surgem na relação com as pessoas.

Portanto, diversas atividades são proporcionadas na aula de teatro, tais como os jogos, que são práticas desenvolvidas com os

alunos por meio de situações lúdicas. A criança da educação infantil brinca, ao mesmo tempo em que desenvolve capacidades e habilidades, com os devidos estímulos do ambiente em que está inserida. Durante a aula de teatro, os alunos são convidados a realizarem atividades em que descubrem seus dois mundos - o interior e o exterior -, e, assim, nasce a expressão, essencial para a manifestação dos sentidos do ser humano e para a formação da personalidade de cada um.

Dessa forma, este estudo é relevante para a busca do conhecimento referente ao valor da linguagem teatral na educação infantil, a partir das atividades expressivas desenvolvidas nas aulas, tendo em vista o processo de ensino e de aprendizagem. A fonte de toda a metodologia está baseada nas ações essenciais das crianças no decorrer dos trabalhos explorados na escola.

Com essa prática, o educando tem a possibilidade de potencializar suas competências como sujeito ativo de expressão.

2 | O SURGIMENTO DO TEATRO E A SUA IMPORTÂNCIA NA ESCOLA

O teatro é uma das artes mais antigas do mundo, e sua história teve início junto com a curiosidade e com as necessidades humanas. A palavra “teatro” vem do latim *theatron*, que significa “lugar onde se vai ver”.

As primeiras exposições teatrais, em que os primitivos imitavam os animais que queriam capturar, eram relacionadas à caça. Após a realização desta, os primitivos representavam suas aventuras. Determinadas tribos dançavam para agradar a seus deuses, pois pensavam que, desse modo, as divindades fariam chover ou aparecer o sol.

Segundo Reverbel (1989, p. 22): “Desde os tempos mais remotos da humanidade, os homens têm procurado comunicar-se uns com os outros. Do desejo de comunicação nasceram as mais variadas formas de expressão”. O homem, no tempo das cavernas, ainda não dominava a linguagem oral, então, para expressar como havia sido sua caçada ou seu dia, ele tinha que representar por meio da mímica, da imitação e da encenação dos acontecimentos. Com o passar dos anos, o homem foi evoluindo, e o teatro também.

Foi na Grécia que surgiu o verdadeiro teatro. Todos os anos, os gregos organizavam grandes festas em honra a Dionísio, o deus grego da natureza. Esse foi o início do teatro grego e, até hoje, Dionísio é considerado o protetor do teatro. Durante as festas, havia representações de peças sobre deuses e heróis. Tais peças, quando tristes, eram chamadas de “tragédias” e, quando alegres, de “comédias”. Os atores gregos usavam máscaras para interpretar diferentes personagens.

Os romanos, por sua vez, construíram teatros imensos. As peças eram apresentadas no horário das atrações do circo e precisavam ser muito animadas para atrair o público.

Na Índia, as peças eram apresentadas nos palácios, onde se narravam as aventuras de deuses e de príncipes. Para isso, os atores tinham que aprender movimentos e gestos

das mãos.

No Japão, as peças de teatro chamavam-se “*Kabuki*” e, nelas, os atores faziam mímicas e dançavam. Seus movimentos eram lentos, e as peças duravam o dia inteiro.

Durante a Idade Média, a Igreja Católica era muito influente. Poucas pessoas sabiam ler e escrever; assim, o povo, em geral, desconhecia a Bíblia. Desse modo, os padres começaram a apresentar, nas igrejas, peças sobre o Livro Sagrado. Com o tempo, as peças tornaram-se tão populares que passaram a ser apresentadas anualmente nas praças públicas. Nessa época, atores ambulantes visitavam as casas e representavam lendas folclóricas da região, utilizando máscaras e fantasias.

Por volta do século XVI, as luzes se direcionaram para o teatro inglês, principalmente para o jovem William Shakespeare, o maior dramaturgo de todos os tempos. Shakespeare escreveu diversas peças, tanto comédias quanto tragédias, e teve a honra de poder apresentá-las até em palácios.

Com o tempo, o teatro foi ocupando seu espaço como campo experimental de novos recursos expressivos. As necessidades político-sociais, religiosas e ideológicas do homem foram criando maneiras de se conceber e de se fazer teatro.

Na educação, o teatro aparece como importante instrumento pedagógico para o desenvolvimento do educando. Japiassu (2001, p. 23) destaca que:

A introdução do teatro e das outras formas de expressão artística na educação escolar contemporânea ocidental trouxe consigo a discussão do sentido do ensino das artes para a formação das novas gerações. O debate, longe de exaurir, permanece aberto, alimentado por diferentes argumentos, que buscam justificar seu valor educativo e sua inclusão no ensino formal.

Há muitos anos, especialistas e educadores destacam aspectos relevantes a respeito do teatro na educação, com a finalidade de revelar como a linguagem teatral pode contribuir no processo educativo, apontando o jogo como fonte de aprendizado. O objetivo do jogo teatral na educação é o crescimento pessoal e cultural do aluno, assim como a formação de sua personalidade.

O ambiente escolar é propício para a realização das atividades com jogos, as quais valorizam a espontaneidade do educando por meio da expressão. Koudela (1992, p. 18) cita que: “A concepção predominante em Teatro-Educação vê a criança como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que seja permitido a ela desenvolver-se em um ambiente aberto à experiência”.

Na escola, o aluno aprende a conviver com os outros, e podem acontecer descobertas de si mesmo, bem como primeiras impressões da sociedade. As abordagens citadas indicam que o teatro na educação é uma fonte de atividades educativas e um caminho possível como proposta de trabalho pedagógico, destacando-se a importância dessa prática no processo de ensino e de aprendizagem.

31 A LINGUAGEM TEATRAL COMO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O teatro é uma arte, é um trabalho de pensamento que o ser humano produz com relação ao seu lugar no mundo. Essa arte está pautada na história do homem e é comunicação humana. Além disso, o teatro é definido como uma linguagem, assim como a escrita e a fala, e vem sendo apresentado na educação, ao longo dos tempos, como um instrumento de trabalho que tem como objetivo restabelecer seu papel na formação da personalidade das crianças.

Há muito tempo, pensadores e professores vêm refletindo sobre o emprego da linguagem teatral na educação. Com o passar dos anos, por meio de experiências pedagógicas significativas, o teatro passou a apresentar as atividades com jogos como fundamentais para o desenvolvimento infantil, tornando-se, então, um caminho para a aprendizagem.

Darwin, citado no livro de Reverbel (1989, p. 14), destaca: “Sabe-se, hoje, que a criança é um ser em desenvolvimento, e que cada fase de seu crescimento deve ser estimulada pelo jogo, que é para a criança prazer, trabalho, dever e essência de vida”. E é na educação infantil que a criança manifesta expressivamente seu comportamento, sendo orientada pelo professor a aprender e a conviver com os outros. A sala de aula é uma microsociedade, e é necessário que os alunos se adaptem e enfrentem com autonomia as diferentes situações da vida cotidiana.

As atividades com jogos na aula de teatro são primordiais para o desenvolvimento infantil, pois são meios naturais de aprendizagem. O infante, desde os primeiros meses de vida, expressa-se pelo choro, pelo riso, pelo olhar e pelo grito, até aprender a falar para se comunicar. Com o passar do tempo, as expressões transformam-se em mímicas, danças, cantos e desenhos.

A voz, o gesto, a palavra e a mímica são formas de expressão pelas quais se estabelece a comunicação entre os homens. O jogo de imitação é o início no ensino do teatro na educação infantil. À medida que a criança se desenvolve, sua expressão também se modifica, pois o infante passa a perceber o mundo com olhos diferentes, conhecendo-se e compreendendo o outro e o mundo que o rodeia.

Segundo o entendimento da autora Cunha (2002, p. 97):

A partir do momento em que a criança é capaz de imaginar, ela torna-se capaz de desenvolver a sua expressividade através de diferentes formas como a oralidade, a expressão plástica, musical e dramática, passando a relacionar-se com o mundo de uma maneira qualitativa diferente.

As atividades com a imitação e o jogo são recursos prazerosos e divertidos para as crianças e consistem em fatores fundamentais para a aprendizagem, nos quais os alunos colocam em ação toda sua energia, expressividade e inventividade. As brincadeiras são estímulos na educação infantil e fazem parte do cotidiano escolar, mas para que sejam

um instrumento de aprendizagem, as crianças precisam demonstrar interesse de modo a participarem ativamente dos exercícios propostos. O professor, como mediador dessa prática pedagógica, terá condições de interagir com o grupo, a fim de que este esteja em sintonia com o próprio corpo, oportunizando-se, assim, aprendizagens significativas.

4 | O TEATRO COMO METODOLOGIA DE ENSINO E A SUA PRÁTICA ESCOLAR

O ensino do teatro na educação infantil é pensado como uma metodologia baseada em atividades lúdicas, bem como um importante recurso pedagógico para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo da criança. As atividades educativas propostas nas aulas de teatro são baseadas em globais, coletivas e na participação ativa e voluntária do aluno.

O primeiro passo da atividade consiste em criar um clima favorável no qual os alunos possam espontaneamente brincar pelo espaço. Em um segundo momento, o professor inicia o trabalho de expressão, incluindo, então, os jogos. Sobre isso, a autora Spolin (1998, p. 4) afirma:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las.

A infância é uma etapa de aprendizagem indispensável à idade adulta, e é por meio dos jogos que a criança é instigada a crescer de maneira saudável, vivenciando o seu mundo infantil com encanto e sem ultrapassar fases importantes da sua existência.

A linguagem teatral na escola acontece em uma ação consecutiva e intensa, por intermédio de jogos dramáticos e teatrais. Os jogos dramáticos são procedimentos espontâneos e lúdicos, com regras, em que todos os jogadores participam, criando e decidindo ocorrências imaginárias. Por meio da fantasia e da imaginação, o aluno desenvolve o pensamento sobre a realidade, em um processo de compreensão do seu espaço.

O jogo teatral também é um procedimento lúdico, mas com regras determinadas e envolve um grupo de jogadores e outro de observadores. Esses grupos alternam-se nas funções de atores e de público. O jogo teatral é intencionalmente dirigido para o outro, enquanto o jogo dramático não tem essa preocupação - essa é a diferença fundamental entre um e outro. Para Japiassu (2001, p. 20): “A finalidade do jogo teatral na educação escolar é o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica”.

Os jogos na aula de teatro seguem um ritmo, conforme a realidade dos alunos e

a evolução das atividades propostas. É uma experiência que pode ser estendida, pois, a cada aula, o estudante é convidado a se expressar e a permitir a função do jogo nas suas brincadeiras. O papel do jogo é educar, despertando no aluno a inteligência e a personalidade, descontraindo seu corpo e aguçando sua sensibilidade.

A prática descrita na presente investigação ocorreu em uma escola da rede privada de Caxias do Sul, onde a aula de teatro faz parte do currículo integrado da Educação Infantil. A professora responsável por essa prática leciona no Pré 2 e acompanha semanalmente os educandos na aula de teatro.

Inicialmente, a aula é dividida em três momentos importantes. No primeiro, realizam-se a saudação e a acolhida da turma. Em uma roda, todos se entreolham e dizem para os colegas à frente e ao lado: “Oi, tudo bem?”. Falam em um tom de voz baixo e, em seguida, em um tom de voz mais alto. O grande grupo, então, caminha pela sala, descobrindo o espaço. Ao sinal combinado, todos deitam no chão, sentam, correm, caminham devagar, depressa, na roda, formam fila e, assim, vão observando o espaço ao seu redor. Em seguida, trabalha-se com atividades direcionadas à expressão e à descoberta corporal, com exercícios de respiração, relaxamento e alongamento. Nesse momento, são utilizadas todas as partes do corpo, para que os alunos possam senti-lo e sentir seus movimentos.

As atividades com mímica consistem em movimentos de expressão, em que os alunos representam atitudes, gestos e fisionomias. A partir disso, são propostos exercícios com formas e lugares, envolvendo ações, como fazer de conta que flutua, que possui um objeto e que se olha no espelho, por exemplo. Os exercícios de mímicas também podem ser orientados conforme os interesses dos alunos.

No terceiro momento da aula, trabalha-se a cena com os jogos dramáticos. Nessa etapa, são realizadas atividades que proporcionam ao estudante explorar a espontaneidade, a imaginação, a criatividade, o relacionamento grupal, a observação e a percepção. A professora de teatro, então, fala para os alunos: “Boca de cena, vão subir ao palco uns atores”, e os alunos realizam a ação dita pela professora, como ler um livro, assistir à televisão, dormir, jogar futebol, ou, ainda imitar um animal.

Assim, a cada aula, muitas atividades são propostas, tais como a “Máquina maluca”, em que, ao sinal da professora, o primeiro estudante, localizado à direita, corre para o centro e toma posição, como se fosse parte de uma máquina. Quando todos tiverem formado a máquina, esta se movimenta e faz ruídos.

Para finalizar a aula, a professora pede para que os alunos façam uma roda, e todos falam em um tom de voz baixo: “Tchau, a gente se vê” e, depois, dizem o mesmo, dessa vez em um tom de voz mais alto. Diante dessa aula prática, acontece o que Reverbel (1989, p. 170) apresenta: “O papel do jogo é formar os alunos, despertando neles a inteligência e a personalidade, descontraindo seu corpo e aguçando sua sensibilidade. Quando o jogo termina, pode-se dizer, sem paradoxo, que o Teatro começa”.

O trabalho realizado com o teatro na escola faz com que ocorra a interdisciplinaridade.

Muitos projetos são efetivados, na educação infantil, com o auxílio das aulas de teatro. Os alunos têm o privilégio de apresentar espetáculos musicais, danças e peças, colocando em prática o que é ensinado nas aulas e aprendendo pela experiência. Ademais, as aulas de teatro proporcionam ao professor perceber traços das personalidades dos estudantes, comportamentos individuais e grupais, além de poder observar o desenvolvimento intelectual do grupo. As situações vivenciadas, enfim, permitem ao professor melhor direcionar seu trabalho pedagógico.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do aporte teórico estudado sobre o assunto e em consonância com a observação da prática, percebe-se que há muitas maneiras de se trabalhar o teatro na escola e, principalmente, na educação infantil. Cabe ao professor aceitar essa prática pedagógica como um método eficaz para a aprendizagem. Portanto, no planejamento de aula, é necessário ter claro o objetivo que se quer alcançar, de acordo com a faixa etária dos estudantes e com a realidade percebida em sala de aula. Diante disso, as atividades com jogos podem ser escolhidas e organizadas.

Por meio da observação da prática escolar, confirma-se que as metodologias propostas são de suma importância como fonte de ensino e de aprendizagem na educação infantil. Logo, percebe-se que as etapas da aula de teatro são percurso essencial para a evolução da turma.

Tendo em vista a teoria e a prática, o aquecimento, que é a movimentação, acaba quebrando as barreiras entre os alunos, proporcionando mais disposição para os jogos dramáticos por meio de brincadeiras e do reconhecimento do espaço. Essa correlação entre teoria e prática apresenta a integração das etapas abordadas com o jogo teatral, o qual mostra o valor que o estudante sente ao ser prestigiado. Em suma, essas tarefas promovem o desenvolvimento intelectual, cultural e expressivo do educando, contribuindo para sua formação como cidadão.

O teatro na escola, então, permite ao professor estabelecer formas de motivar os alunos, a fim de que estes aprendam de maneira divertida, prazerosa e imaginativa, despertando a criatividade em suas atitudes a partir das experiências vividas.

É possível afirmar que a linguagem teatral na educação infantil é relevante para o desenvolvimento integral do estudante. As práticas pedagógicas apresentadas confirmam-se como instrumentos significativos para o processo de ensino e de aprendizagem do educando, assim como contribuem para o estímulo das ações expressivas e para o aperfeiçoamento físico e intelectual da criança.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cor, som e movimento**: A expressão plástica musical e dramática no cotidiano da criança. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

JAPIASSU, Ricardo O. V. **Metodologia do ensino do teatro**. São Paulo: Papyrus, 2001.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 2002.

REVERBEL, Olga. **Oficina do teatro**. 3. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1997.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1989.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

VIEIRA, Heloísa; NASCIMENTO, Maria Vívila. **Livro do Professor**: Lendas para encenar. Rio de Janeiro: Trilha Educacional, 2008.

Data de aceite: 01/12/2021

Juliete Fernanda Facchin

Formada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Especialização em Educação Infantil pela UNOPAR e Neurociência do Desenvolvimento Humano pela Universidade La Salle. Professora dos anos iniciais do ensino fundamental no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“O cérebro é a parte mais importante do sistema nervoso, é considerado o núcleo da inteligência e da aprendizagem.”

1 | INTRODUÇÃO

Muitas investigações dentro da neurociência demonstram que através de estímulos modificamos nosso cérebro, gerando aprendizagem. Este artigo apresenta como tema de estudo a relação da neuroplasticidade com a aprendizagem. Fazendo reflexões sobre práticas atuais de ensino-aprendizagem dentro e fora da escola, e como os estímulos do ambiente podem auxiliar no desenvolvimento cerebral.

De que forma a neuroplasticidade pode auxiliar no ensino-aprendizagem? Sabendo que o cérebro pode mudar de forma e que os

neurônios podem se modificar ou multiplicar, “A grande plasticidade no fazer e desfazer as associações existentes entre as células nervosas é a base da aprendizagem e permanece, felizmente, ao longo de toda vida.” (CONSENZA E GUERRA, p. 36). Dentro da escola, são inimagináveis as possibilidades de estímulos neurais através de diversificadas atividades no ensino-aprendizagem, provocando novas conexões entre os neurônios. É importante compreender que não apenas na fase escolar na infância nosso cérebro é capaz de se desenvolver, “[...] o cérebro é plástico e capaz de aprender durante toda a vida, porém existem períodos biológicos em que o cérebro humano tem mais facilidade para aprender.” (BASTOS E ALVES, 2013). Durante toda nossa vida, é através da atividade mental que continuamos aprendendo e desenvolvendo diversas áreas do cérebro.

O estudo foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica de forma exploratória, que visa explicar um problema, tornando-o mais familiar (LUKOSEVICIUS, 2018). A pesquisa bibliográfica é feita através do levantamento e análise de referências teóricas em meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas da web.

Nesse sentido, o objetivo do trabalho é verificar como as aprendizagens e as experiências vividas modificam as estruturas cerebrais, compreendendo a neuroplasticidade

no decorrer do desenvolvimento humano com ênfase na infância. Compreendendo que “A plasticidade é influenciada pelas experiências de cada indivíduo, sendo fortalecida pelo uso sistemático e por um ambiente estimulador.” (ROTTA, 2018, p. 5). Não importa a idade que se tenha, vivendo em um ambiente estimulador, através de vivências e trocas diárias, criam-se novas sinapses e circuitos neurais, o que ativa as aprendizagens, melhoram a saúde e podem até ajudar a prevenir doenças.

2 | O CERÉBRO HUMANO

É impressionante o quanto já se descobriu sobre o cérebro humano durante os últimos anos. Para auxiliar nessas pesquisas e descobertas, temos a neurociência, que é o estudo científico do sistema nervoso. A neurociência é a área que se ocupa em desvendar o funcionamento, a estrutura e o desenvolvimento do cérebro. É o estudo científico do sistema nervoso, sendo assim a neurociência tem sido vista como um ramo da biologia.

Entretanto, atualmente ela é uma ciência interdisciplinar que colabora com outros campos como a psicologia, a linguística, e a neurologia. Antigamente acreditava-se que era os espíritos que faziam nosso cérebro funcionar. Hoje, graças aos estudos da neurociência, sabemos como cada parte do cérebro funciona através de células neurais que se interligam.

O cérebro é a parte mais importante do sistema nervoso, é considerado o núcleo da inteligência e da aprendizagem. Segundo Chopra e Tanzi (2013), tudo o que vemos, sentimos, ouvimos e tocamos, nossas emoções e nossos planos, só é possível graças ao nosso cérebro. É através dele que adquirimos consciência das informações que chegam até nós através dos órgãos dos sentidos. Essas informações são processadas de tal forma, que interagem com nossas vivências. Nosso cérebro não apenas interpreta o mundo, mas também nos ajuda a criá-lo segundo nossas experiências,

Hipócrates, considerado o pai da medicina, já afirmava, há cerca de 2.300 anos, que é através do cérebro que sentimos tristeza ou alegria, e é também por meio de seu funcionamento que somos capazes de aprender ou de modificar nosso comportamento à medida que vivemos. (CONSENZA E GUERRA, 2011, p. 11).

Todo esse movimento cerebral, só é possível graças aos circuitos nervosos. Constituídos por dezenas de bilhões de células, conhecidas como neurônios. Nosso cérebro contém cerca de 100 bilhões de neurônios, que podem formar de um trilhão a um quatrilhão de conexões chamadas de “sinapses”. Segundo Chopra e Tanzi (2013, p. 5), “As sinapses estão em constante e dinâmico estado de reorganização em resposta ao mundo que nos cerca. São uma minúscula e, no entanto, estupenda maravilha da natureza.” Os neurônios podem disparar impulsos dezenas de vezes por segundo, transmitindo informações de uma para outra célula.

São as sinapses que por tanto regulam a passagem de informações no sistema

nervoso, tendo uma importância fundamental na aprendizagem. De acordo com Conseza e Guerra (2011), essa passagem de informações é chamada de sinapses, e a comunicação é feita pela liberação de uma substância química chamada de neurotransmissor.

Neurotransmissores são substâncias químicas produzidas pelos neurônios (células nervosas), que podem enviar informações de uma célula à outra. Esses neurotransmissores agem sobre a célula receptora, através de proteínas. Desta forma os receptores ativados geram modificações no interior da célula, influenciando na aprendizagem.

Os neurônios, “[...] exercem suas funções conduzindo a informação, sob a forma de atividade elétrica, ao longo de seus prolongamentos e repassando-a para outras células com a ajuda de neurotransmissores.” (CONSEZA E GUERRA, 2011, p. 57). As sinapses cerebrais surgem através dos estímulos ambientais, possibilitando formas de aprendizagem mais complexas.

Os nossos sentidos, como visão, audição, paladar, olfato, tato, cinestesia, entre outros, são responsáveis por captarmos os estímulos do ambiente. Estas experiências sensoriais são conduzidas até o cérebro, no córtex cerebral, por meio de uma cadeia de neurônios sensoriais. O córtex cerebral então é dividido em grandes regiões, denominadas lobos, que têm nomes correspondentes aos ossos do crânio que os cobrem, sendo eles: lobo frontal, parietal, temporal e occipital. Deste modo,

[...] é por meio das informações sensoriais, conduzidas através de circuitos específicos e processadas pelo cérebro, que tomamos conhecimento do que está acontecendo no ambiente ao nosso redor e com ele podemos interagir de forma satisfatória, de modo a garantir nossa sobrevivência. (CONSEZA E GUERRA, 2011, p. 11).

Assim sendo, o comportamento humano é uma consequência da atividade dos circuitos neuronais, que funcionam em diversas e inimagináveis áreas do sistema nervoso. Quanto mais experiências vivenciarmos, mais sinapses serão formadas, e mais estimularemos nosso cérebro.

De acordo com Chopra e Tanzi (2013), em um adulto saudável, as redes neurais do cérebro funcionam a plena capacidade o tempo todo, porém o cérebro físico não está nem perto de conseguir fazer tudo sozinho. Para melhorarmos nossa aprendizagem, precisamos utilizar nosso cérebro de maneira dinâmica. Todos os dias, através das nossas experiências nos submetemos a uma explosão de atividade elétrica e química que caracteriza o ambiente cerebral. Por tanto devemos estar sempre modificando e aprimorando nossas experiências no meio em que vivemos, pois somos os únicos responsáveis pelo nosso desenvolvimento cerebral,

Agimos como líder, inventor, professor e usuário do cérebro, tudo ao mesmo tempo. Como líder, transmito ordens diárias a meu cérebro. Como inventor, crio dentro dele caminhos e conexões que não existiam. Como professor, ensino meu cérebro a aprender novas habilidades. Como usuário, sou responsável por mantê-lo em boas condições de funcionamento. (CHOPRA

É possível assim, compreender o quanto somos capazes de aprimorar o desenvolvimento cerebral. Não importa a idade, é preciso viver em um mundo em movimento, é através de trocas diárias e de novas experiências que se criam as sinapses e os circuitos neurais. Ativando assim as aprendizagens, melhorando a saúde e prevenindo doenças.

3 | A PLASTICIDADE CEREBRAL

Durante muito tempo acreditava-se que não era possível haver a formação de novos neurônios além dos que eram formados na vida intrauterina. E de que no decorrer da vida, à medida que envelhecemos teríamos uma perda neural progressiva. Com os avanços dos estudos da neurociência, hoje sabemos que algumas regiões cerebrais possuem a capacidade de produzir novas células (CONSENZA E GUERRA, 2011). As atividades cerebrais e mentais são aperfeiçoadas mediante as relações sociais e os desafios do meio.

Durante nossas atividades diárias, dentro do cérebro as células se ligam aos neurônios, formando inúmeras redes que se comunicam, em uma tempestade de sinapses neurais. Se pudéssemos comparar nosso cérebro a uma máquina, teríamos algo que podemos chamar de tecnologia de última geração, que segundo Carey (2015, p.16) teria,

[...] capacidade e armazenamento em termos digitais, de um milhão de gigabytes. É o suficiente para reter na mente três milhões de programas de televisão. Essa máquina biológica permanece em plena atividade mesmo “em repouso”, quando estamos com o olhar perdido em alguém que alimenta pássaros ou ao sonharmos acordados, e usa cerca de 90% de sua energia ao fazermos palavras cruzadas. Partes do cérebro também são muito ativas durante o sono.

Essa capacidade que o cérebro possui em se adaptar, se modificando conforme suas necessidades e experiências, mesmo tendo uma estrutura pré-definida, chamamos de plasticidade cerebral. Sendo assim plasticidade, ou neuroplasticidade, pode ser definida como “[...] a capacidade do sistema nervoso central em modificar sua organização estrutural própria de funcionamento em resposta a condições mutantes, aprendizados e estímulos repetitivos.” (BASTOS E ALVES apud FERREIRA, 2009, P.30).

Para Rotta (2016, p.10), “[...] plasticidade cerebral é a habilidade do cérebro de adaptar-se às mudanças que ocorrem ao longo do tempo.”. Em outras palavras podemos compreender a plasticidade como “[...] capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo.” (CONSENZA E GUERRA, 2011, p. 36).

Analisando sobre essa ótica, a plasticidade cerebral nos torna capazes de aprimorar e moldar nossa mente e nosso cérebro diariamente, estando em contato com o outro e com o meio. Podemos estimular esta plasticidade simplesmente nos expondo a experiências.

Para Chopra e Tanzi (2013, p. 14),

Entretanto, graças à neuroplasticidade, o cérebro pode se remodelar e remapear suas conexões depois de um dano. Esse novo mapeamento é a definição funcional da neuroplasticidade, hoje um assunto em voga. O termo “neuro” vem de neurônio, enquanto “plasticidade” se refere a maleabilidade. A velha teoria afirmava que os recém-nascidos constituíam suas redes neurais como parte natural de seu desenvolvimento, e que após essa fase o processo cessava e o cérebro se tornava imutável. Hoje vemos as projeções das células nervosas do cérebro como longos filamentos que se reconfiguram continuamente, reagindo às experiências, aos aprendizados e aos danos. Curar e evoluir são duas funções intimamente ligadas.

Neste contexto, relacionamos a plasticidade cerebral com a capacidade que o cérebro possui em aprender. Segundo Conzenza e Guerra (2011), temos dois principais momentos de desenvolvimento cerebral: os primeiros anos de vida, e a adolescência. Tudo para preparar o cérebro para a vida adulta.

Mesmo após estas duas fases, o cérebro continua se recriando, ou seja, é capaz de continuar a usar e aprimorar tudo que já foi aprendido no decorrer de toda a vida. Para Conzenza e Guerra (2011, p. 35), “O conhecimento atual permite afirmar que a plasticidade nervosa, ainda que diminua, permanece pela vida inteira; portanto, a capacidade de aprendizagem é mantida.”. Reconhecendo a possibilidade de aprender durante todas as fases da vida. Independente da idade o que importa é manter nosso cérebro em movimento.

4 | METODOLOGIA

A metodologia é vista como o estudo dos métodos, ou seja, é uma forma de explorar o caminho que leva a um determinado fim. Tendo como objetivo analisar e compreender características de diversos métodos disponíveis para a realização da pesquisa. Para Fonseca (2002), método significa organização, estudo sistemático, pesquisa e investigação, ou seja, metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência.

Soma-se a isso o conceito de pesquisa, sendo um processo para a construção do conhecimento humano, gerando novos conhecimentos. Na mesma linha de pensamento de Fonseca (2002) Segundo Gil (2007, p. 17), pesquisa é definida como o “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.”.

A seguir apresenta-se os métodos e técnicas a serem utilizadas nesse estudo. A natureza da pesquisa é a básica, que segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 34) tem como objetivo “[...] gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais.”. Com base nos objetivos propostos, a presente pesquisa é exploratória. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 35) “Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema,

com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.”. A pesquisa exploratória pode ser classificada como: pesquisa bibliográfica ou estudo de caso. O procedimento técnico escolhido é a pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa para interpretar o significado que autores, indivíduos ou grupos atribuem em relação ao assunto.

A pesquisa bibliográfica segundo Gerhardt e Silveira (2009) é feita através do levantamento de referências teóricas em meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. As técnicas propostas para a coleta de dados são a pesquisa bibliográfica e eletrônica. Uma pesquisa bibliográfica é aquela em que os dados apresentados provêm apenas de livros e artigos consultados, e a pesquisa eletrônica é constituída por informações extraídas de endereços eletrônicos, disponibilizados em homepage e sites. Para analisar os dados foi utilizada a exploração do material, “A análise tem como objetivo organizar os dados de forma que fique possível o fornecimento de respostas para o problema proposto.” (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 81). Tudo para o fim de avaliar, selecionar e organizar os dados encontrados referentes ao assunto abordado.

5 | ANÁLISE - AS APRENDIZAGENS, E EXPERIÊNCIAS E SUAS INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO CEREBRAL NA INFÂNCIA

O desenvolvimento humano é a ciência que estuda as mudanças que ocorrem no decorrer do ciclo de vida. A primeira etapa deste ciclo acontece ainda na concepção, seguindo da vida intrauterina, o nascimento, infância, adolescência, vida adulta, envelhecimento e morte. Cada etapa possui características, mudanças e evoluções distintas em todas as áreas. Assim também é o desenvolvimento do cérebro, que inicia ainda quando o bebê está na barriga da mãe.

Quando a criança nasce, já tem prontos em seu cérebro esse conjunto de circuitos, ainda que eles não estejam funcionando em sua plenitude. A maior parte do nosso sistema nervoso é construída, em suas linhas gerais, ainda no período embrionário e fetal. (CONSENZA E GUERRA, 2011, p. 27).

Do ponto de vista do autor, a etapa da concepção e da vida intrauterina é fundamental para o desenvolvimento das informações genéticas de nossas células. O cérebro é como uma impressão digital, cada pessoa possui a sua. Não existem dois cérebros iguais, porém temos vias motoras e sensoriais que seguem o mesmo padrão, sendo construídas enquanto ainda nos desenvolvemos dentro do útero.

O que nos torna únicos e especiais, são nossas vivências. São as experiências diárias que são responsáveis pelas sinapses cerebrais. Segundo Consenza e Guerra (2011, p. 28), “O que torna os cérebros diferentes é o fato de que os detalhes de como os neurônios se interligam vão seguir uma história própria.”. Somos feitos de história, somos uma máquina cultural.

Não se pode colocar em dúvida o fato de que, a etapa da infância é a mais importante

para o desenvolvimento,

[...] á medida que a criança recebe mais e mais estimulação do ambiente, seu cérebro também se organiza lentamente, ou seja, os neurônios começam a trabalhar em grupos, formando unidades, possibilitando formas de aprendizagem mais complexas. (BARROS, 2004, p. 48).

Dessa forma os estímulos e vivências são extremamente importantes para todos, mas muito mais para a aprendizagem na fase infantil. Hoje sabemos que desde o nascimento a criança atribui significados a suas experiências. Na primeira infância acontece um rápido desenvolvimento cerebral, direcionando aquisições comportamentais. Conforme Bastos e Alves (203, p. 51),

[...] fazem-se necessários diversos estímulos durante seu desenvolvimento, já que a infância é um período muito propício á aprendizagem. Observamos, nas crianças, demonstrações de raciocínio e logica abstrato, principalmente durante as brincadeiras antes do ingresso escolar.

Os principais aspectos desenvolvidos durante essa fase, através do amadurecimento e da interação destas crianças com o outro e com ela mesma, são a afetividade, a sociabilidade, a linguagem, o pensamento e a motricidade fina e a motricidade ampla. Tudo deve ser desenvolvido de forma lúdica, através de brincadeiras e de preferência sempre em pares ou grupos.

Considerando que a aprendizagem acontece a todo o momento, não podemos restringi-la apenas ao seu tempo na escola, mas principalmente as relações sociais das crianças, dentro e fora dela. Daí a importância dos primeiros anos de vida para o bom desenvolvimento integral.

O aumento da conectividade entre as células corticais é progressivo durante a infância, mas declina na adolescência até atingir o padrão adulto, o que reflete, provavelmente, uma otimização do potencial de aprendizagem. Nessa fase da vida diminui a taxa de aprendizagem de novas informações, mas aumenta a capacidade de usar e elaborar o que já foi aprendido. (CONSENZA E GUERRA, 2011, p.36)

A estimulação ambiental por tanto é extremamente importante para o desenvolvimento do sistema nervoso infantil. “[...] existem períodos biológicos em que o cérebro humano tem mais facilidade para aprender. Tais períodos são chamados de períodos receptivos ou janelas de oportunidades.” (ROTTA, 2018, p. 145). Por isso a infância é vista como um diamante a ser lapidado.

Ambientes desafiadores estimulam diferentes comportamentos. É quando a criança é submetida a experiências ambientais e sociais que produzem modificações cerebrais, ocorrendo à aprendizagem. Como afirma Consenza e Guerra (2011, p.34) “A interação com o ambiente é importante porque é ela que confirmará ou induzirá a formação de conexões nervosas e, portanto, a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que delas decorrem.”.

Tudo ao nosso redor é capaz de influenciar o desenvolvimento cerebral. Para Consenza e Guerra (2011, p.34) “[...] isso tem levado a uma discussão sobre a vantagem da estimulação precoce das crianças, para que elas desenvolvam um sistema nervoso mais complexo.”. Além das mudanças estruturais como tamanho das células, a estimulação ambiental causa também mudanças que influenciam na habilidade para aprender e para resolver problemas.

O desenvolvimento possui etapas cumpridas regularmente pelo amadurecimento progressivo das conexões entre os neurônios. Por tanto também é de suma importância saber que cada criança é única e seu tempo cronológico característico precisa ser levado em conta.

As pesquisas referentes à neurociência a cerca da plasticidade cerebral têm boas contribuições para a reorganização escolar, em relação à forma como se dá a aprendizagem nos diferentes níveis de ensino. Sabendo que a aprendizagem é adquirida e construída por toda a vida a todo o momento. Diariamente nosso cérebro aprende. É surpreendente o quanto o ele é capaz de fazer:

Pense no volume de informações que nos chega a cada momento do dia: o assobio da chaleira, o lampejo de um movimento no corredor, a pontada de uma dor nas costas, o cheiro de fumaça. Então, adicione as demandas de uma típica camada de tarefas diversas — digamos, preparar uma refeição enquanto toma conta de uma criança em idade pré-escolar, responder periodicamente e-mails de trabalho e pegar o telefone para conversar com um amigo. (CAREY, 2015, p. 15).

Tudo que nos rodeia, barulhos, cheiros, sensações tudo que chega até nos pode se tornar uma aprendizagem. “Define-se aprendizagem como modificação do comportamento e aquisição de hábitos.” (BARROS, 2004, p.45). Em outras palavras a aprendizagem pode ser considerada como [...] “a mobilização dos esquemas mentais do indivíduo, que o leva a participar ativa e efetivamente da ação de adaptar-se ao meio quer pela assimilação, quer pela acomodação.” (HAIDT, 2003, p.35).

Para Piaget a inteligência, a aprendizagem e o processo desconstrução do conhecimento estão relacionados e vinculados aos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio progressiva (HAIDT, 2003). Na teoria Piaget, o indivíduo coleta informações de seu meio e as reorganiza, de forma a compreender sua realidade agindo sobre ela.

Em outras palavras, a aprendizagem é a assimilação de dados novos aos esquemas mentais anteriores, e a conseqüente reorganização ou reestruturação, tanto dos dados assimilados como também dos esquemas de assimilação anteriores, para se ajustarem aos novos dados. (HAIDT, 2003, p. 35).

Piaget em suas pesquisas sobre o desenvolvimento mental descobriu que a aprendizagem é uma construção. “As estruturas mentais (cognitivas e afetivas) que formam a inteligência são um prolongamento das estruturas orgânicas e vão sendo construídas

gradualmente” (BARROS, 2004, p.37). Neurologicamente falando, a aprendizagem é uma consequência da passagem das informações pelas sinapses.

A aprendizagem acontece pela consolidação das ligações entre as células nervosas. “Mesmo sem a formação de uma nova ligação, as já existentes passam a ser mais eficientes, ocorrendo o que podemos chamar de aprendizagem.” (CONSENZA E GUERRA, 2011, p.38). É o que acontece, por exemplo, quando aprendemos novos conceitos a partir de conhecimentos já existentes.

Com base nestes princípios podemos dizer que a construção da aprendizagem está relacionada com tudo que fazemos e vivemos, gerando inteligência e sabedoria,

Inteligência é o fruto de um cruzamento de diferentes níveis de conhecimento e de etapas evolutivas subsequentes do corpo humano. A pesar de o cérebro possibilitar e ser referendado como o órgão responsável pelos caminhos sinápticos que constituem e reproduzem os ensinamentos, ele é modelado pela constante interação do corpo com as inúmeras possibilidades existentes no mundo externo. (ROTTA, 2018, p. 5).

O ambiente escolar não deve ser o único a propiciar estímulos, porém enquanto a criança estiver inserida em uma etapa escolar, deverá receber incentivo e mediações pedagógicas para alcançar boas aprendizagens. Os tipos de estímulos e recursos utilizados são aspectos importantes que devem ser levados em consideração pelos professores.

Desta forma torna-se importante para viabilização de diferentes estímulos (auditivos, visuais, sinestésicos, motores) por intermediário de músicas, histórias, teatros, brincadeiras, rimas, esportes, fantoches, jogos, dentre outros, adequando a ludicidade e proporcionando estímulos em várias áreas cerebrais. (BASTOS E ALVES, 2103, 51).

Segundo essa linha de raciocínio, é necessário que os professores procurem as melhores formas de estimular seus alunos. Buscar maneiras de propiciar estímulos, motivações, novas experiências, vivências e trocas em grupo. Sendo que a aprendizagem é uma consequência da passagem de informações pelas sinapses, a função do professor é facilitar a criação dessas conexões neurais.

Resumindo, do ponto de vista neurobiológico a aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre as células nervosas. É fruto de modificações químicas e estruturais no sistema nervoso de cada um, que exigem energia e tempo para se manifestar. Professores podem facilitar o processo, mas, em última análise, a aprendizagem é um fenômeno individual e privado e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada um de nós. (CONSENZA E GUERRA, 2011, p. 38).

Já vimos que cada cérebro se torna único graças as suas vivências. Somos construtores de nossa história e por tanto também de nossas aprendizagens. Em sala de aula é importante saber que cada aluno é único, com suas preferencias, facilidades e dificuldades.

A melhor forma de aprender é fazer, refazer e fazer diferente. A aprendizagem é

feita pela troca com o outro no meio, na sala de aula é evidente a importância dessa troca. “A interação com o ambiente é importante porque é ela que confirmará ou induzirá a formação de conexões nervosas e, portanto, a aprendizagem ou o aparecimento de novos comportamentos que delas decorrem.” (CONSENZA E GUERRA, 2011, p. 34). É na plasticidade da estrutura e do funcionamento do cérebro, que se modificam as experiências de vida. Compreendemos assim a ligação entre neuroplasticidade e aprendizagem.

Naturalmente, existem outros fatores que contribuem para o sucesso na escola, como a motivação, o ambiente escolar, fatores culturais, etc. A intervenção escolar modifica positivamente o desenvolvimento, o que permite o aumento da informação, modificando atitudes e criando habilidades intelectuais, produzindo a aprendizagem. Ambientes enriquecidos e o esforço pessoal podem fazer uma grande diferença.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da investigação foi verificar como as aprendizagens e as experiências vividas modificam as estruturas cerebrais, compreendendo a neuroplasticidade no decorrer do desenvolvimento humano principalmente na infância. Durante a pesquisa realizada, observou-se que através dos estudos da neurociência, a ciência que estuda o funcionamento do cérebro e do sistema nervoso, compreendemos que o cérebro possui plasticidade, a fim de poder moldar-se. A chamada neuroplasticidade dá ao cérebro o poder de mudar de forma conforme as áreas que mais usamos durante nossa rotina diária.

Direcionando a plasticidade para a infância, e a sua importância durante a aprendizagem das crianças, reconhecemos as diversas experiências e estímulos sensoriais e sociais para o bom desenvolvimento infantil dentro e fora da escola. O exercício cognitivo deve ser visto como um importante aliado na formação de novas sinapses cerebrais. São essas sinapses que criam ligações entre os neurônios, desenvolvendo o cérebro e a mente, gerando novas aprendizagens.

Assim como já mencionado anteriormente são duas as fases mais importantes para o desenvolvimento da mente e a criação de novas sinapses, a infância e a adolescência, tudo para que se possa ter uma vida adulta saudável. A vida mental intensa é essencial no bem-estar cognitivo também nas etapas mais avançadas da vida.

Conforme envelhecemos, nossa atividade mental fica mais dominada pela rotina diária, entramos no que podemos chamar de “piloto automático” em muitas de nossas ações rotineiras. Representando a importância de compreendermos que os estímulos na infância são extremamente importantes, mas que devemos dar continuidade aos esforços para criação de sinapses e conseqüentemente novos neurônios, através de estímulos incrementando o empenho mental. Desde criança até a velhice devemos aprender a criar o hábito de praticar uma vida mental “fitness”. Para que possamos estar eternamente em desenvolvimento, e mentalmente sempre aprendendo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**. Editora Ática, São Paulo, 2004.

BASTOS, Lijamar de Souza e ALVES, Marcelo Paraíso. **As influências de Vygotsky e Luria á neurociência contemporânea e á compreensão do processo de aprendizagem**. Artigo publicado na **Revista Práxis**. N. 10. Dezembro de 2013.

CAREY, Benedict. **Como aprendemos: A surpreendente verdade sobre quando, como e porque o aprendizado acontece**. Elsevier Editora Ltda, Rio de Janeiro, 2015.

CHOPRA, Deepak e TANZI, Rudolph E.. **Super Cérebro: Como expandir o poder transformador da sua mente**. Editoria Alaúde, São Paulo, 2013.

COSENZA, Ramon e GUERRA, Leonor. **Neurociência e Educação**. ArtMed, 01/2011. [Minha Biblioteca]. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536326078/> Acesso em: 20 de Novembro de 2018.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

GERHART, Tatiana Engel, SILVEIRA, Tolfo Silveira [org]. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. Editora Ática, São Paulo, 2003.

LUKOSEVICIUS, Alessandro Prudêncio. **Executar é preciso, planejar não é preciso: Proposta de Framework para projetos de pesquisa**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

ROTTA, Newra Tellechea. **Plasticidade Cerebral e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar**. ArtMed, 2018. [Minha Biblioteca]. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582715086/> Acesso em: 20 de Novembro de 2018.

ROTTA, Newra Tellechea. **Neurologia e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar**. ArtMed, 2016. [Minha Biblioteca]. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582712689/cfi/6/6/4/4/2/2/2@0:0> Acesso em: 20 de Novembro de 2018.

A PAISAGEM SONORA COMO ELEMENTO AFETIVO NO AMBIENTE ESCOLAR

Data de aceite: 01/12/2021

Laura Cardozo Perozzo

Mestre em História pela Universidade de Caxias do Sul. Possui licenciatura em História pela Universidade de Caxias do Sul, especialização em Educação Inclusiva pela UNOPAR e Especialista em Ciência da Religião pela Universidade Cândido Mendes. É professora de História da Rede La Salle Carmo em Caxias do Sul/ RS

“Já parou para pensar qual é o primeiro som que você ouve ao acordar? Ou qual o último som que ouve antes de dormir? Na maioria das vezes não nos damos conta de que ouvimos sons o tempo todo.”

1 | INTRODUÇÃO

Já parou para pensar qual é o primeiro som que você ouve ao acordar? Ou qual o último som que ouve antes de dormir? Na maioria das vezes, não nos damos conta de que ouvimos sons o tempo todo. Pense: pode ser que nesse momento você esteja concentrado nesse texto, mas seu ouvido, ao mesmo tempo, está atento a outras informações que passam automáticas ao seu redor.

O texto a seguir fará a explanação de uma experiência com a paisagem sonora escolar durante os primeiros meses de

pandemia da Covid-19, iniciada em março de 2020, ocasionando isolamento social em diversas partes do mundo, a fim de aguardar o episódio acalmar. Com a atividade, sentimentos de nostalgia e de afeto foram percebidos e momentos, até então ignorados ou antipatizados, foram vistos com saudade.

Nossos sentidos são pouco aguçados se pensarmos nas possibilidades que eles podem nos trazer. Somos limitados para pensar nas sensações dos nossos sentidos. Nem todos conseguem alimentar-se e pensar no gosto dos alimentos frente à rapidez com que se come. As sensações do tato e da audição seguem na mesma linha. Talvez possamos afirmar que o olfato e a visão são os mais privilegiados no sentido de que, tanto um quanto o outro, nos causem emoções e sentimentos que nos afetam de forma positiva ou negativa, instantaneamente. A mais aguçada é, sem dúvida, a visão e mesmo assim, muitas vezes, olhamos e não vemos. Schafer (2001, p.12), um dos pioneiros a pensar a paisagem sonora mundial, afirma que “no Ocidente, o ouvido cedeu lugar ao olho”, frente à dificuldade que temos de explorar nossos outros sentidos. No Brasil, o campo da paisagem sonora é muito recente e uma das autoras de destaque é Cristina Meneguello (2017), ao trabalhar com a paisagem sonora industrial.

O assunto das paisagens sonoras foi apresentado no início de 2020, em um projeto

de que participo na Universidade de Caxias do Sul (UCS), por meio do PPGHIS em parceria com a Universidade de Pádova. O curso conta com professores de diversas áreas educacionais do Brasil e da Itália. No grupo de Caxias do Sul, há professores da área de Ciências Humanas, Linguagens e Educação. Atualmente, estou fazendo o curso relacionado ao tema que teve uma breve interrupção no ano de 2020. Neste meio tempo, o grupo de estudos brasileiro fez encontros e discutiu algumas obras, além de desenvolver pequenos projetos como este que apresento aqui, no sentido de tornar perceptível a paisagem sonora e as sensações trazidas por ela por meio das memórias e da subjetividade.

Com a pandemia da Covid-19, o Colégio La Salle Carmo e a Rede La Salle organizaram-se muito rapidamente ao sentirem que, os primeiros quinze (15) dias, em que se pensava em atividades remotas, seriam mais longos. Para isso, a plataforma de ensino *Google Classroom*, que já estava sendo pensada para um possível uso ainda antes da pandemia, foi a alternativa e logo já estava sendo usada para ministrar aulas *on-line*, sendo que professores e estudantes puderam ter um convívio diário nesse período. Outras ferramentas como *e-mail* tornaram possível o momento de ajuste. A adaptação foi intensa não apenas para os estudantes, mas para os professores. Houve a suspensão das aulas por um período superior a seis meses em 2020, após retornamos de forma escalonada o que se mantém até meados de 2021.

A seguir, a atividade proposta e o embasamento teórico para a realização.

2 | UM POUCO DE TEORIA

Em um mundo global, com modificações constantes, o uso da memória é de fundamental importância para pensar como os eventos são entendidos na subjetividade dos sujeitos e nas suas emoções. Fazer reminiscências do passado por meio das memórias é uma forma de separar o que somos hoje daquilo que fomos e, portanto, é uma representação de momentos vividos, uma interpretação de um momento passado a partir do modo como nos sentimos no presente. Em outras palavras, o modo como vemos o presente e o passado é subjetivo, pois está relacionado com nossas experiências e vivências.

A subjetividade pode ser entendida, de acordo com Zimmermann (2019, p.17), como o “conjunto de vários elementos sociais assumidos e vividos pelos indivíduos em suas existências particulares.” Essas percepções individuais são o que constituem o sujeito com seu modo de ver o mundo e observar os eventos ligados aos modelos culturais e sociais, também considerando percepções emotivas. É a partir da subjetividade que se busca uma forma de ligação com o passado e, com ela, a construção de novos aprendizados.

Pensar os eventos do passado envolve também refletir sobre o presente, as condições ou padrões sociais e também o modo como são apreendidos e rememorados, considerando as representações que as sociedades têm sobre eles no coletivo. Dessa

forma, o processo de recordar também está ligado à subjetividade e ao modo como o mundo e as relações são construídas e criadas.

[...] O estudo da memória nos ensina que todas as fontes históricas estão impregnadas de subjetividade desde o início, a presença viva das vozes subjetivas do passado também nos limita em nossas interpretações, e nos permitem, na verdade obrigados a testá-las em confronto com a opinião daqueles que sempre, de maneira fundamental, saberão mais do que nós (THOMPSON, 1992, p. 195).

A subjetividade é construída na individualidade do sujeito conforme o contexto social de acordo com o espaço e com o tempo. Os fatos históricos são constituídos por sujeitos que, ao construí-los, também se constroem nesse processo.

Trabalhar com a subjetividade e com a evocação das memórias é lidar com a história viva e, justamente por isso, torna-se possível trabalhar com parâmetros que podem desafiar a subjetividade, quase que fazer o trabalho de um terapeuta ao extrair em profundidade as diferentes esferas da memória. Por meio desse elemento tão fundamental na vida das pessoas, a memória faz os sujeitos sentirem-se atuantes por meio das suas recordações e com isso, é possível pensar o presente e o passado.

Para tal, é preciso considerar que tanto o professor quanto os alunos são indivíduos subjetivos e que ao mesmo tempo que constroem significados sobre o que estudam, também se reconstróem na sua individualidade. Pensar em um espaço coletivo como a escola é também uma maneira de configurar sentido a ela. O sujeito se faz e se refaz na individualidade e, ao mesmo tempo, está clivado com quem convive e pelo contexto em que está inserido e, dessa forma, significa seu viver.

O sentido subjetivo do sujeito favorece uma representação que constitui o indivíduo tanto histórica quanto culturalmente e isso cria múltiplas experiências sociais na história individual. Uma aula precisa ir além da transmissão de conteúdos, inserindo-se a compreensão da produção subjetiva dos alunos nos processos de aprendizagem da disciplina. É importante que os alunos percebam, eles mesmos, suas produções de sentido, considerando as relações entre as memórias coletivas e as individuais.

Ao revisitar as próprias memórias, os indivíduos podem repensar suas histórias e compreender os sentidos subjetivos produzidos por outros sujeitos no passado e a produção de novos sentidos subjetivos no presente.

Os quadros coletivos da memória não se resumem a datas, a nomes e a fórmulas; eles representam experiências, já que reencontramos nosso passado porque este foi atravessado por tudo isso [...] a memória apóia-se sobre o “passado vivido”, o qual permite a constituição narrativa do passado do sujeito de forma viva e natural [...] (HALBWACHS, 2003, p. 71-75). É na memória que se produz os sentidos subjetivos.

A memória, no processo de aprendizagem, refaz e recria as experiências passadas entrelaçadas com a dimensão subjetiva do sujeito, pode ser explicitada e enriquecida

com o auxílio, não só de palavras, mas também de imagens e de ideias, provocando transformações e permanências.

Pensar em algo tão corriqueiro no nosso dia a dia, como a audição, que, na maior parte do tempo, não nos damos conta dos inúmeros sons que estão ao nosso redor. Isso revelou um grande facilitador para o resgate da memória – individual e coletiva – e para a compreensão dos sentidos subjetivos dos alunos. Houve um entrelaçamento entre suas trajetórias de vida e suas memórias por meio desse sentido.

Em outras palavras, nossas memórias são de fundamental importância para fazer refletir sobre os sentidos, as emoções e os sentimentos trazidos por eles, assim como para ressignificar os espaços que ocupamos.

A paisagem sonora é um desses elementos que traz sensibilidade e lida com a memória social. O ambiente escolar faz parte da memória social, quer seja ela individual ou coletiva, pois parafraseando Gescon (2019), ela é construída e marcada pela intersubjetividade e por meio dela forma as chamadas “comunidades de sentido”, ou seja, tem sentido para quem viveu e vivenciou as experiências desse espaço, que não se resume a apenas um sujeito, mas a vários que, ao mesmo tempo, tiveram suas vidas marcadas por esse processo (como é o caso do ambiente escolar).

Ao mesmo tempo, é um lugar onde são criadas memórias fortes, que conforme Candau (2018) pode ser entendida como as memórias construídas na coletividade pelos sujeitos que integram a comunidade.

Isso significa que o ambiente escolar é uma memória forte, pois faz parte do pensamento coletivo da sociedade. Quando nos recordamos da nossa infância e da adolescência, é natural visitar esse ambiente por nós frequentado, onde vivências diversas aconteceram. Mas, ao mesmo tempo, é uma memória individual, pois cada episódio rememorado é único e por mais que vários se recordem do mesmo evento, muito provável que cada um tenha percepções diferentes com relação ao som, ao cheiro, às imagens que surgem, pois isso é muito subjetivo e único de cada indivíduo. Sendo assim, o ambiente escolar é uma memória social que está no subjetivo e no individual das pessoas, mas ao mesmo tempo no coletivo. Esse espaço é um lugar em que nos constituímos e reforçamos nossos valores, identidade e concepções sobre o mundo.

E os sons não podem ficar de fora desse ambiente. Schefer (2001) foi um dos primeiros a pensar o som como parte do patrimônio cultural de um povo por meio das memórias que ele evoca. Por meio dele, nos recordamos dos lugares, das pessoas, dos espaços e reagimos emocionalmente. Para o canadense,

O sentido da audição não pode ser desligado à vontade. Não existem pálpebras auditivas. Quando dormimos, nossa percepção dos sons é a última porta a se fechar, e é também a primeira a se abrir quando acordamos. [...] A única proteção para os ouvidos é um elaborado mecanismo psicológico que filtra os sons indesejáveis, para se concentrar o que é desejável (SCHEFER, 2001, p.14).

Por isso que, na paisagem *lo-fi*¹, de acordo com esse autor, não conseguimos ouvir claramente tudo o que a paisagem sonora nos proporciona e, dessa forma, privilegiamos o sentido da visão. Schafer (2001) chama isso de “congestionamento do som”, (p. 107) pois “tudo está presente ao mesmo tempo” (p. 114). Para ele, esses fatores estão nos deixando surdos.

Nessa perspectiva, para o referido autor, esses sons, que em um primeiro momento são vistos com estranheza, com o tempo, são aceitos como naturais, como é o caso da paisagem sonora urbana. Pense na sua paisagem sonora e procure perceber quantos sons ao seu redor você nem ao menos ouve por achá-los naturais?

Apesar de Schafer (2001), espalhar para o mundo o tema da paisagem sonora, antes dele, Pierre Schaeffer (1910-1995) fez importantes contribuições para esse campo ao propor que podemos ouvir de formas diferentes. Destacam-se aqui os modos ativos e os passivos, trazidos por esse autor em Meneguello (2017). O ouvir de forma ativa nada mais é do que aquilo que queremos ouvir e prestamos atenção a ele, mas, ao mesmo tempo, também só nos detemos ao que nos interessa com base nas nossas vivências. Tomemos, como exemplo, a fala de um amigo nosso que conta sua história sobre um *show* de um ídolo em comum e que este participou e do qual também queríamos ter ido. Nossa audição está focada na sua fala e com ela cria imagens a partir do que ouve, baseado nas suas próprias experimentações.

O outro sentido, o passivo está ligado ao fato de ouvirmos muitas narrações, muitos sons que não queremos e, por isso, esse modo passa despercebido ao ouvido, mas apesar disso, temos reações a eles. Pense na televisão ligada em nossa casa. Estamos ouvindo, porém nem sempre queremos, mas mesmo assim ela pode nos afetar e, eventualmente, temos reações aos assuntos trazidos por ela. O modo passivo pressupõe que temos percepção do som, contudo não quer dizer que temos intenção de ouvi-lo.

Schafer (2001) chama a paisagem *lo-fi* de um empecilho na vida moderna. Ele diz que:

[...] a destruição dos dispositivos *hi-fi* não somente contribui generosamente para o problema do *lo-fi* como cria uma paisagem sonora sintética na qual os sons naturais estão se tornando cada vez mais não-naturais, enquanto seus substitutos feitos a máquina são os responsáveis pelos sinais operativos que dirigem a vida moderna (SCHAFER, 2001, p. 135) .

Partindo desses pressupostos, Meneguello (2017) propõe, baseada em Schafer, 2001, a pensar o som sobre três aspectos e que fazem sentido para pensar o som no ambiente escolar. O primeiro é o fato do sons serem inseparáveis da cultura da história humana, ou seja, sons existem desde sempre, antes mesmo da existência do gênero *homo*.

1 Schafer, 2001, aponta que há dois tipos de paisagem: a *hi-fi* e a *lo-fi*. A paisagem *hi-fi* é aquela dos sons primordiais, onde é possível ouvir com mais perfeição os sons. Associa isso aos sons anteriores à Revolução Industrial, ou seja, os sons do campo e da natureza. A paisagem *lo-fi* é aquela posterior a este período, onde os sinais acústicos são ofuscados pelo modo de vida urbano, composta por uma simultaneidade de sons que não nos permite ouvir com nitidez. Chama o primeiro de bom som e o segundo de mau som, pois incapacita a concentração e a aprendizagem.

O outro aspecto é que a sonoridade traz sensibilidade, como é o caso das emoções e dos sentimentos despertados a partir do som. Por fim, “[...] o som é um fato patrimonial em si. Uma vez registrado, o som pode ser manipulado, exibido e ressignificado em coleções, arquivos, museus ou novos experimentos musicais.”(MENEGUELLO, 2017, p. 25)

Parte-se dessa última premissa para reforçar a ideia que precisamos pensar os sons ao nosso redor como uma forma de sensibilizar para aquilo que faz parte da nossa memória e que constitui a identidade dos sujeitos, como é o caso dos sons que nos remetem ao ambiente escolar. O sinal, os sons dos corredores, as vozes das pessoas devem ser considerados como produtos de sentido para os grupos.

Meneguello (2017) levanta dois pontos importantes para debate: “a patrimonialização dos sons e a entrada do som como protagonista.”(p.28) Para ela “a paisagem sonora torna-se ao mesmo tempo um conceito, uma ferramenta e uma forma de perceber as relações entre o homem e seu meio, no sentido mais amplo do termo “ecologia”, mas também em seus sentidos cotidianos.” (p. 29)

Dessa forma, fortalecem o sentido de comunidade e deixam de ser apenas uma paisagem ao mobilizar quem os ouve e, por esse motivo, precisa ser pensado como um patrimônio cultural e o que está ligado a ele, pois são muito mais que sons, são atividades vinculadas a ele, como é o caso da escola.

Apresentam-se abaixo a sensibilidade e as relações memoriais dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental no início da pandemia sobre a relação entre o som e a memória individual e coletiva.

3 | O QUE REPRESENTAM E DIZEM OS SONS DO AMBIENTE ESCOLAR

Os sons, como já dito anteriormente, podem ser entendidos como elementos de afetividade, que dão sentido às memórias individuais e dos grupos. A escola é um desses ambientes nos quais, conforme cada um de nós recorda-se dela, surgem memórias ligadas às emoções e aos sentimentos.

Em maio de 2020, foi solicitado aos estudantes do 5º Ano do Colégio La Salle Carmo, o desafio de pensar nos sons da escola e quais deles estavam fazendo falta no período de isolamento domiciliar. Deveriam escrever uma frase, entre três a cinco linhas, que respondessem a essa indagação. Foi proposto que se recordassem dos ambientes que mais frequentavam e que os fazia sentirem-se bem - sala de aula, pátio, biblioteca, cantina, corredores, entrada, saída. A atividade contou com a devolutiva de aproximadamente 190 estudantes.

As respostas trouxeram um misto de sentimentos para quem leu e para quem relatou em conversas na aula *on-line*. Abaixo, reflete-se e destacam-se algumas das respostas que foram frequentes e frases que demonstram os sentimentos e as emoções presentes na escrita dos estudantes e reforçam a subjetividade com que cada um vive e vê o mesmo

episódio.

Entre os principais sons relatados pelos estudantes nas frases, está o som do recreio, exposto em grande parte dos depoimentos, marcado pelo sinal da campainha que anuncia o início e fim do momento. O recreio é entendido como um espaço de descontração e, dessa forma, sugere, com o isolamento domiciliar, a ausência de contato entre os alunos.

“Trrrim é o primeiro som que eu escuto, depois é o blá blá blá na sala. No recreio é correria, barulho de passos e gritaria.”

“O som que mais sinto falta na escola é o som do sinal, pois é um som único, que só escuto lá.”

“Os sons que eu mais sinto falta da escola são: o som do sinal para a entrada que podemos ver os professores, o sinal para o recreio que podemos brincar com os amigos e também comer, o sinal do fim da aula que podemos brincar com os amigos, ver os pais depois de uma tarde de aulas, e também voltar para casa, etc.”

Por meio dessa declaração, é perceptível a importância do som para marcar o espaço. O som enquanto patrimônio, como o proposto por Meneguello (2017), está relacionado às memórias que ele suscita e às atividades ligadas a ele. Em uma linha semelhante, Cescon (2019) levanta a ideia de memória social e, dessa forma, o som no ambiente escolar é um som único, presente nas memórias coletivas dos grupos.

Muitas frases também apresentaram a relação entre os espaços e os momentos de convivência com os amigos, colegas e professores.

“Eu sinto muita falta do som do sinal para ir para o recreio, o som das pessoas gritando no pátio, também o barulho dos jogos, o barulho das raquetes, mesas de pebolim. Sinto muita falta desses sons.”

“No dia de hoje eu sinto muita falta da escola. Lembro de todos os professores, sons, brincadeiras, estudos e amigos. O som que eu mais gosto da escola é o som do sinal tocando, pois quando isso acontece são muitas crianças juntas que saem gritando e correndo. Isso me traz muita felicidade e memória feliz da escola!”

“Sinto falta do som da entrada da escola, das crianças conversando bem alto, da professora chamando a atenção, da mesa rangendo, dos lápis e borrachas caindo da mesa, da porta fechando a sala de aula, o som do silêncio da biblioteca. Sinto falta da escola e dos professores, colegas e tudo na escola.”

As respostas dos estudantes apontam para uma questão: que emoções e sentimentos os espaços que ocupamos deixam na nossa memória? Portanto, falar em sons nos remete à saudade, à afetividade e à carência das relações que o distanciamento social trouxe. O espaço escolar também pode ser entendido como um lugar de acolhida, com sentimento de pertencimento e são os sons que fazem esse vínculo entre a subjetividade e as vivências.

“Nesta quarentena eu ainda ouço muitos sons familiares. O som que sinto mais falta é na hora do recreio a gritaria que fica. Eu nunca imaginei que o som que me dava dor de cabeça me faria falta algum dia!”

“O som que eu mais sinto falta da escola são os gritos nos corredores pois eles são quem traz felicidade para os alunos, os gritos do corredor são como gritos de felicidade. Quando os professores falavam “silêncio”... Hoje nós já não ouvimos mais essas falas. Ultimamente nós não ouvimos mais estas coisas e muito mais, mas todos os alunos ainda estão com esperança das aulas voltarem.”

“O som que mais sinto falta na escola, nesse momento de pandemia, é o som das conversas e risadas dos meus colegas, porque sinto algo quando escuto esses sons, sinto que quando estou com meus colegas tudo fica mais divertido, colorido e feliz. Sinto saudade de todos!”

“Meu coração fica agitado e contente quando chego na escola, pois vejo alegria, risos, brincadeiras, conversas e muita correria. Acho muito legal participar de tudo isso, e principalmente por encontrar meus amigos e Professores que gosto muito. Sinto falta do som dessa felicidade que me contagia e com certeza logo voltaremos.”

“ Relembrando dos dias que eu estava ainda na escola lembro de vários sons que eu sinto muita falta, por exemplo: a gritaria do recreio; um passarinho que incomodava a professora e atrapalhava a aula no ano passado; quando acabava o último dia de aula do ano, todo mundo gritava férias no corredor inteiro; quando acabava a aula ou antes de começar, um grupo de crianças brincando, montando e embaralhando os cubos mágicos.”

Ainda, nos relatos é perceptível a valorização da escola pelo público que a frequenta, tendo nela uma referência de lugar de apego e de carinho, bem como para com os demais que fazem parte da Família La Salle Carmo como professores e demais colaboradores da Instituição.

O ambiente escolar é relatado como um espaço que traz alegria e felicidade para os discentes em diversos depoimentos.

“Nesse tempo de quarentena sinto muita falta da sala de aula para escutar a voz da professora ensinando nós por que é bem difícil fazer tudo longe, gostava de ouvir as vozes dos meus colegas por que eles são meus amigos e sinto muita saudade de estar com eles. O som do sinal para ir ao recreio também era bem legal, gostava muito de estar no pátio era o lugar que mais me divertia! Em alguns momentos gostava do silêncio da sala de aula, diferente do silêncio de estar em casa.”

“Eu estou sentindo falta de dar aquele abraço apertado na turma e na professora, de poder sair um pouco para respirar, de poder estar estudando com os meus colegas na sala de aula, de poder também estar no recreio comendo o meu lanche com as minhas amigas, de estar na sala de aula tendo que falar alguma resposta e na verdade não queria falar mas falou e chutou, e muitas outras coisas que estou sentindo falta da escola, dos meus amigos e das minhas professoras.”

Outro aspecto que chama a atenção, é o fato de sentir falta dos corredores e dos espaços presentes no ambiente escolar, ou seja, não apenas os sons únicos da escola fazem falta, mas também o que ela representa como um aspecto de memória social, como já apontado por Cescon (2019).

Para finalizar, atém-se a fazer algumas reflexões a partir da teorização e dos relatos da pesquisa.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo saudade foi em 2020 e ainda é em 2021 um sentimento que rememora nas mentes humanas em função do distanciamento social estabelecido pela pandemia da Covid- 19. Os sentimentos de nostalgia e de saudade são marcados por aquilo que passamos e que não podemos mais viver e trazem outras tantas emoções e sentimentos como: alegria, felicidade, tristeza, melancolia.

A escola, para as crianças, adolescentes e jovens, é um espaço excepcional e único no que concerne ao convívio, ao diálogo e à interação entre os indivíduos. Com a pandemia e o distanciamento social esse espaço de contato diário foi rompido e todas as relações de interatividade foram interrompidas.

Ao ler os relatos dos estudantes, inúmeras reflexões e análises são pertinentes ao ambiente escolar e sua importância para os vínculos afetivos dos estudantes, das famílias e da sociedade. Uma das análises é em relação à memória social que a paisagem sonora deixa como marca nas pessoas. As alusões aos sons dos corredores, do recreio, do sinal de entrada e de saída, as conversas dos professores e dos amigos, entre outros, são indicadores de como esse espaço ultrapassa a educação formal e está incutido na constituição da identidade dos sujeitos por meio da memória. Para as crianças e adolescentes, a escola é um lugar onde as relações interpessoais acontecem e, por meio desses laços afetivos, torna-se um marco nas suas vidas mesmo depois de adultos.

Outra consideração é que é um campo de estudo relativamente novo; é com relação ao som ser um patrimônio, no caso aqui, os sons escolares. Ele está nas nossas memórias e para cada um é diferente e provavelmente para cada canto do mundo e momento da história haverá memórias diversas sobre este ambiente. Ao mesmo tempo que são diversas, também são comuns, pois independente da vivência dentro desse espaço, seus sons estão presentes na memória coletiva e forte da sociedade, como o apontado por Candau, 2018 e Halbwachs, 2003. Dessa forma, o fato de estar impregnado na memória social por si só já é uma herança patrimonial.

Os sons vão caracterizando os diferentes momentos da história e, por mais que se modifiquem com o passar dos anos, refletem o pensamento coletivo de um período. Ao mesmo tempo, novos sentidos são dados para os sons e os transformam em mensagens de acordo com as experiências vividas a partir do nosso campo emocional.

É por meio dos sons que se identificam os lugares, como é o caso da escola. Ao estar nesse ambiente, nem sempre ouve-se tudo o que há nele, mas ao faltar ele é lembrado com saudade e afetividade, fortalecendo as representações que se tem do mundo, reforçando as memórias e moldando a identidade.

Para finalizar, reafirma-se o papel fundamental desse lugar e das lembranças que ele traz para a construção da identidade, dos valores e das relações afetivas e sociais. Poder refletir sobre essas questões, faz os estudantes sentirem-se mais próximos ao ambiente que tanto frequentam e que, nesse momento, estava fazendo falta em suas vidas e, ao mesmo tempo, abrem seus sentidos para as novas possibilidades de ver e sentir o mundo.

REFERÊNCIAS

CANAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo:Contexto, 2011.

CESCON, Juliane Petry Panozzo. **Laços e traços da memória**: a trajetória de uma pintura sacra, Itália/Brasil, 1714-2016. 2019. 181 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Memória e Bens Culturais, Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/1245> Acesso em: 22 ago. 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

MENEGUELLO, Cristina. **Das ruas para os museus**: a paisagem sonora como memória, registro e invenção. 2017. Revista MÉTIS: HISTÓRIA & CULTURA. DOI: 10.18226/22362762.v16.n.32.01 Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/5674> Acesso em: 22 ago. 2021.

SCHAFFER, Murray R. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo:Unesp, 2001.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. História oral Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZIMMERMANN, Tânia Regina. Subjetividades e Ensino de História. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 25, n. 49.1, p. 13-24, Dossiê Especial 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9339/6900>. Acesso em: 29 ago. 2021.

CAPÍTULO 19

O SOM E O SENTIDO: A MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS SENSÍVEL E CRIATIVA NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19

Data de aceite: 01/12/2021

Miraci Jardim Alves

Formada em Licenciatura em Música, pela Universidade de Caxias do Sul, Pós graduanda na especialização Práticas em educação musical, também pela Universidade de Caxias do Sul. Professora de Música no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“A música pode trazer sensibilização, tolerância, respeito e dar voz a sentimentos e sensações que, muitas vezes, não podem ser observados no nosso dia a dia. Trabalha as relações afetivas com o outro, cria laços e estabelece uma forma única de se pensar o coletivo.”

1 | INTRODUÇÃO

Desde março de 2020, com a chegada do Coronavírus ao Brasil, vive-se tempos de insegurança e de instabilidade em diversos campos. A educação foi um dos setores que mais sentiu a necessidade de mudança de conceitos e de perspectivas. Com esse contexto, houve a urgência de adaptar com agilidade a forma de pensar o fazer pedagógico, a fim de reduzir os danos que o distanciamento social poderia vir a causar.

Os desafios tornaram-se ainda maiores na área da música, pois apesar de existirem

diversas ferramentas digitais, plataformas e aplicativos para proporcionar uma educação musical remota de qualidade, pode-se afirmar que essas são mais utilizadas para um aprendizado individual, deixando, muitas vezes, o ensino coletivo de lado.

No intuito de promover uma reflexão sobre essas adaptações, possíveis desafios sobre o fazer musical e a possibilidade de uma educação mais sensível em um momento em que o formato da escola volta-se para um ensino individual, é necessário dar atenção a algumas leituras que auxiliem a desenvolver ideias práticas para tentar suprir as lacunas ocasionadas pela falta de socialização.

2 | UM BREVE PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

Em tempos mais antigos no Brasil, as aulas de música eram relacionadas a grupos, corais, flauta doce, entre outros. Um ensino mecanicista e de repetição era parte integrante do processo de ensino da aprendizagem musical.

A partir do século XX, esse pensamento sofreu modificações. Jaques-Dalcroze desenvolveu, por exemplo, um método que definia o movimento como parte crucial para o entendimento da música. Para ele, se a criança não passasse por uma experiência corporal com base nos aspectos musicais, seu aprendizado

não estaria sendo eficaz. O grande objetivo do educador musical era fazer o aluno sentir e experimentar a música em uma vivência mais completa.

Dalcroze influenciou muitos outros educadores e pesquisadores da área da educação musical, o que acabou transformando a perspectiva do processo de ensino e de aprendizagem na música.

No século XXI, todas essas vertentes pedagógicas ativas que foram fortemente inspiradas na visão de Dalcroze levaram os educadores a refletir sobre dois aspectos importantes: a exploração da sensibilidade musical da criança e o compartilhamento de vivências musicais coletivas. Partindo desse princípio, pode-se observar como a criança se relaciona com a música a partir de brincadeiras.

Segundo a Educadora musical Teca de Alencar Brito, autora do livro *Música na Educação Infantil* (2003), “A criança é um ser “brincante” e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia” (BRITTO, 2003, p. 35). Ao brincar de música, a criança explora sons, possibilidades timbrísticas com o próprio corpo, relaciona-se com o outro de uma forma mais atenta e completa, pois dentro das vivências musicais, escutar o outro é parte fundamental para o progresso das brincadeiras.

Pode-se afirmar, então, que o ensino de música na educação infantil é parte integrante de um processo de aprendizagem orgânica, em que o educando encontra o sentido do aprendizado individual a partir de vivências coletivas.

Em março de 2020, o Brasil depara-se com um obstáculo que faz com que o ensino coletivo não possa mais ocorrer. A partir desse momento, começam os desafios da educação musical.

A falta do contato físico das crianças com os instrumentos musicais e com os colegas para cantar coletivamente fez com que alguns processos, defendidos por muitos autores, não fossem mais estabelecidos, porém foi possível perceber o universo musical de outra maneira

3 | DESCOBRINDO O UNIVERSO MUSICAL

Gertrudes Meyer-Denkman é uma pedagoga musical alemã, seu trabalho teve uma grande repercussão na Alemanha, pois, entre tantos, era um dos que mais focava na musicalização na primeira infância. De uma forma ampla, ela acredita em um modelo de educação musical que sensibiliza a criança perante a realidade sonora, desenvolvendo a capacidade criativa e estimulando a experimentação livre. Atualmente, nas escolas de educação infantil, encontra-se o fazer musical de uma forma funcional, ou seja, a música é utilizada para alguma funcionalidade que não a própria música, por exemplo: para fazer uma fila, guardar os brinquedos, hora do lanche. Para Britto:

ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música - ou, melhor dizendo, a canção - como suporte para a aquisição

de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemoração de datas diversas etc. Os cantos (ou “musiquinhas”, como muitos ainda insistem em dizer) eram quase sempre acompanhados de gestos e movimentos, que pela repetição, tornavam-se mecânicos e estereotipados, automatizados o que antes era - ou poderia vir a ser - expressivo. A música, nesses contratos, era apenas um meio para atingir objetivos considerados adequados à instrução e à formação infantis. (BRITTO, 2003, p.51)

Dentro dessa proposta, a música não está sendo trabalhada como arte, pois os elementos que assim a fazem são inexistentes.

Para utilizar a música como uma ferramenta de sensibilização e de aprimoramento do fazer criativo é preciso prestar atenção em algumas questões. A primeira é que se está vivendo em um ambiente sonoro a todo momento, e todo som pode se tornar musical. Raymond Murray Schafer, educador musical, traz essa perspectiva a partir de um termo conhecido no Brasil como “paisagem sonora”. Schafer aborda em sua proposta pedagógica a relação do homem e do meio ambiente onde ele está inserido.

As propostas de Murray Schafer são utilizadas em todo o Brasil, pois dentro das vertentes pedagógicas musicais é a que se caracteriza pela facilidade de sua aplicação, não precisando o educador ter necessariamente um domínio sobre aspectos técnicos musicais. Isso se torna de extrema importância em um período pandêmico, em que os alunos encontravam-se em ambientes isolados de contato com outras pessoas. O pesquisador embasa sua teoria em temas que não só aprimoram o olhar criativo do aluno, como também sensibilizam para questões que, às vezes, não são muito abordadas nas demais pedagogias.

Lidar com o silêncio, organizar sons que se escutam, classificá-los e pesquisar o ambiente sonoro em que estamos inseridos são algumas das atividades que o pesquisador e educador propõe para aperfeiçoar a escuta dos alunos.

Mas como isso pode nos ajudar dentro de uma proposta criativa e sensível na educação? A seguir será feita uma abordagem em relação aos aspectos importantes das pedagogias supracitadas fazendo um pequeno panorama da sua importância, não só para a formação musical, mas para a formação integral do ser humano sensível ao mundo ao seu redor e nas possibilidades de adaptação dessas pedagogias em um cenário onde a relação de professor-aluno se dá pelas vias dos protocolos de distanciamento social adotados no ano de 2020.

4 | A EDUCAÇÃO MUSICAL E A SENSIBILIZAÇÃO PARA O MUNDO

Para Schafer, “a sala de música não é nem o começo, nem o fim da música. A música é todo o universo sonante. Somos todos, ao mesmo tempo, ouvintes, executantes e compositores da sinfonia universal.” (SCHAFER, 2005, p. 21) “

Incentivar os alunos a escutarem o som ao seu redor em diferentes ambientes faz

com que eles desenvolvam o processo da escuta. A música sensibiliza a isso, parar e ouvir.

Na citação de Schafer, pode-se entender que a todo momento o indivíduo produz som ao andar, ao respirar, ao mover-se e ao se comunicar. E o que diferencia a comunicação humana de uma composição instrumental?

Quando um músico compõe, pensa em diálogos melódicos entre instrumentos agudos e graves. O ritmo da melodia dita se é uma conversa rápida ou uma boa conversa com pausas, respiros e intenções, que podem alegrar, entristecer ou apenas preencher o vazio do silêncio.

Em uma das atividades elaboradas, fez-se pequenas investigações de sons dos ambientes da casa de cada criança com o intuito de fazer com que eles pudessem perceber que sons poderiam utilizar para compor sua própria música. A música de seu próprio universo. Após essa investigação, cada criança poderia gravar esses sons ou, ainda, escolher um objeto de sua casa que fizesse um som que ela gostasse para mostrar aos demais.

A escuta atenta ou, como é conceituada na música, a escuta ativa promove não só o compartilhamento de ideias, mas também a autonomia da criança como um indivíduo. Para Carolina Platero Martinelli, em seu artigo “Escuta, entrega, encontro: possíveis contribuições da educação musical para uma infância mais crítica e livre” (2015), não só com voz se conversa na música.

Mostrar às crianças a importância de escutar – escutar verdadeiramente, profundamente, com o uso da razão e da sensibilidade – o que se canta, o que se fala, o que se ouve, é também trabalhar com a autonomia de cada uma delas. É mostrar que por meio de seu próprio corpo possuem inúmeras ferramentas expressivas, diversas formas de se expressar, de se posicionar e de colocar ideias e ações no mundo.(MARTINELLI, 2015, p 6)

O fazer musical perpassa várias camadas e no que diz respeito às crianças, a criação é um dos fatores mais importantes a serem explorados pelos educadores.

A criança cria com liberdade e facilidade possibilidades sonoras a partir da exploração de elementos, sejam eles sonoros ou não. Percussões corporais, sons e ruídos produzidos com a voz, batidas em mesas, cadeiras ou qualquer superfície de materiais diversos pode virar som e por meio dessa exploração começa então um processo criativo para a organização desses sons em música. Essa criação contribui para as relações das crianças com o grupo, promove momentos de descontração e faz com que seja identificada uma nova forma de comunicar sentimentos e sensações que não necessariamente tem de vir acompanhada de um texto.

No livro “Terapia do Som”, do autor Cleudson Paduani relata os benefícios do fazer musical criativo. Para ele:

a música é uma forma de arte em que uma pessoa expressa seus sentimentos de uma maneira sutil e controlada, mas impregnada de emoções, utilizando o som como mecanismo de comunicação para conduzir um forte apelo

afetivo. Ela permite que um indivíduo se conecte instantaneamente com o universo ao seu redor, que assim participa dessa forma de expressão em tempo real. As vibrações sonoras conduzem um movimento dirigido pelo orquestrante diretamente ao ambiente circundante, no qual uma infinidade de átomos participam da criação sonora, orquestrada ali com todos os caprichos da harmonia elaborada pela individualidade do autor, dirigida pela sua sensibilidade, e enriquecida com a contribuição de todos aqueles que participam do momento criativo que acontece num evento musical. (PADUANI, 2019, p. 5)

Trabalhar com a música nas aulas, contribui não só para que o aluno se atente aos detalhes da escuta, como também se concentre em nuances que podem passar despercebidas. Essas atividades musicais permitem a criação de uma atmosfera em que ele se sinta parte importante do processo criativo. Faz também com que se sinta capaz de expressar sensações e sentimentos de uma forma natural.

Com os protocolos do distanciamento social, estabelecidos para o controle da Covid-19 no ano de 2020, os educandos foram levados a se isolarem dentro de suas casas, em um ambiente, muitas vezes, solitário mesmo mantendo contato com a família.

A música traz talvez nesse ambiente um respiro de tranquilidade, faz com que mesmo de longe o fazer criativo em conjunto possa ser possível. Entre partilhar vivências de sons diferentes até a criação de uma *playlist* coletiva de músicas que eles descobriram pela Internet, enquanto estavam em isolamento, traz uma sintonia com os demais do grupo.

Fazer música é algo inato do ser humano, e mesmo sem instrumentos é possível participar de criações musicais ativamente. A voz é o primeiro instrumento capaz de expressar e comunicar desde o nascimento. E para a criança a exploração vocal é importantíssima, pois nela se encontra sua identidade individual. Para Brito “Utilizando apenas sons vocais, é possível sonorização de histórias, contos de fadas, livros com imagens de paisagem sonoras diversas e desenhos de animais”(BRITO, 2003, p.89).

Esse exercício de sonorização faz com que as crianças percebam a sua voz e a do colega como parte da identidade individual e coletiva. Para Martinelli:

A música está diretamente relacionada à ideia de voz, de ouvir e deixar soar uma voz, de permitir que tenhamos voz, de nos deixar falar, seja com o próprio corpo percutido, seja com o tónus vibrante das cordas vocais, seja por meio da manipulação consciente e cuidadosa de um instrumento. Ter voz é ter direito à fala, à expressão, à colocação de uma ideia, uma vontade, de um sentimento ou um pensamento(MARTINELLI, 2015, p.6)

Nesse sentido, percebemos que a música é uma forte ferramenta no que se refere à sensibilização dos alunos, ela traz um encontro verdadeiro com o outro, favorece a criação de laços afetivos com o grupo e auxilia em uma formação integral e mais humana do indivíduo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das mudanças conturbadas e forçadas pela pandemia da Covid-19, é necessário refletir sobre o sentido que a música tem dentro do ambiente escolar, desconstruir ideais em que ela serve para funcionalidades específicas. A música pode trazer sensibilização, tolerância, respeito e dar voz a sentimentos e sensações que, muitas vezes, não podem ser observados no nosso dia a dia. Trabalha as relações afetivas com o outro, cria laços e estabelece uma forma única de se pensar o coletivo. Mesmo com o distanciamento, faz com que as pessoas se sintam mais próximas e favorece a manutenção desses laços por meio de atividades que promovem a criação coletiva. Martinelli comenta:

a música, para mim, tem sido um canal incrível, extremamente potente e rico para o tão desejado e valioso encontro pedagógico. É verdade que, como todo trabalho educativo, olhar a música em sua inteireza, com abertura verdadeira para escuta, para invenção e transformação, não é tarefa fácil. Principalmente num tempo tão exasperado, tão surdo e ruidoso como o nosso. No entanto, posso dizer, com honesta gratidão, que este é um caminho sem fim, que parece não se esgotar nunca, que modifica e aproxima as pessoas, que transforma a sensibilidade das crianças, e que as torna ainda mais abertas, tolerantes, curiosas e interessadas. (MARTINELLI, 2015, p.13)

Portanto, a arte do fazer musical é uma linguagem universal, acessível a todos que promove uma linha horizontal na sala de aula, aproximando o aluno do professor e da turma, favorecendo uma formação integral, criativa e sensível do indivíduo.

REFERÊNCIAS

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil** – São Paulo: Petrópolis, 2003.

MARTINELLI, Carolina Platero. **Escuta, entrega, encontro**: possíveis contribuições da educação musical para uma infância mais crítica e livre. *Primos Vitam*, [s. l], v. 1, n. 8, p. 1-13, abr. 2015.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

NOGUEIRA, M.A. **A música e o desenvolvimento da criança**. *Revista da UFG*, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <www.proec.ufg.br>. acesso em: 10 set.2011.

PADUANI, Clederson. **A Terapia do Som**. Florianópolis: Edição do Autor, 2019. 1 v.

SCHAFER, R. Murray. **Ouvir cantar**: 75 exercícios para ouvir e criar música. 5. ed. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2018. 130 p.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora/ R. Murray Schafer; tradução Marisa Trench Fonterrada. – 2.ed. – São Paulo: Unesp, 2011. 382p.: il.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Trad. Maria Trenc de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal – São Paulo: Unesp, 1991.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação** / Keith Swanwick ; tradução Marcell Silva Steuernagel.
Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

AMOROSIDADE E DIALOGICIDADE NO CONVIVER: O PAPEL DA EMOÇÃO E DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/12/2021

Karlani Machado

Formada em Pedagogia pela Universidade de Caxias do Sul. Auxiliar Pedagógica de Turno Integral no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“A relação pedagógica contemporânea exige responsabilidade e empatia do professor no afeto, diálogo e respeito para que o estudante se sinta seguro no ambiente escolar.”

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem foco na “amorosidade e dialogicidade no conviver: o papel da emoção e da afetividade da criança do Ensino Fundamental”. As motivações para seu desenvolvimento emergem das aprendizagens de minha trajetória que foram perpassadas pelas emoções. E, por estar associada a elas, escolhi ser professora. Também optei pela temática devido à minha personalidade afetiva. Acredito que relações de amor e de afeto possuem poder para transformar o processo de aprendizagem de muitas vidas.

A pesquisa procurou responder a seguinte pergunta: Conviver por meio da afetividade e emoção contribui para a aprendizagem? E teve como objetivo: investigar o papel da

emoção e da afetividade na aprendizagem de crianças nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, considerando o conviver por meio do diálogo e da amorosidade. Na busca de respostas à pergunta orientadora do estudo e na efetivação das finalidades projetadas, alguns procedimentos fizeram-se necessários, entre os quais a pesquisa bibliográfica, explorando os conceitos implicados na pesquisa de Paulo Freire, Henri Wallon e Humberto Maturana, além de alguns comentadores.

2 | O PAPEL DA EMOÇÃO E DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Henri Wallon, com sua teoria psicogenética da aprendizagem, configura a dimensão afetiva como conceito fundamental, a partir de uma teoria da emoção. Ferreira e Acyoli- Régner (2010) ressaltam em Wallon a formação da pessoa completa a qual passa pela afetividade como base orgânica, transformando-se em demonstrações sociais. Já Humberto Maturana, com a teoria da biologia das emoções no aprender, trata do ser humano em sua constituição da união do emocional com o racional a partir do amor como regente. E Paulo Freire, com sua teoria da ação dialógica, aborda a afetividade como algo que o professor não deve temer em expressá-la, destacando que não há necessidade de uma separação radical

entre seriedade docente e afetividade (FREIRE, 1996, p. 52), pois só há compreensibilidade na dialogicidade, ou seja, na comunicação.

Em sequência, traz-se o uso de um questionário *on-line* contendo 17 questões, sendo seis subjetivas e onze objetivas. O cenário da pesquisa foi o primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental e contou com a participação de 35 professores de escolas públicas ou privadas.

Em relação aos resultados mais relevantes encontra-se, inicialmente, a porcentagem de que 8,6% dos participantes confirmaram ter ouvido falar ou ler apenas uma vez a respeito da afetividade e emoção na aprendizagem. Embora seja uma porcentagem pequena, ainda causa impacto, considerando que os respondentes atuam diretamente na área da educação.

Em seguida, associou-se duas afirmativas, sendo a primeira que o vínculo afetivo na prática educativa favorece a motivação dos estudantes, a qual teve como retorno em maior percentual a opção concordo plenamente, com 94,3%. Já na afirmação, uma convivência baseada na relação dialógica, no respeito e na amorosidade em sala de aula pode auxiliar na construção do conhecimento, 100% dos respondentes afirmaram concordar plenamente. Sendo assim, percebe-se uma contradição, dando a entender que a motivação do estudante é gerada pela boa relação, mas não pelo vínculo afetivo.

Já dos aspectos abordados diante das questões subjetivas, evidenciou-se o amor como peça central advinda da emoção, estruturado como fenômeno de interação para a cognição e para as relações sociais, pois “o amor é a disposição corporal sob a qual uma pessoa realiza as ações que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência” (MATURANA; VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 235). Isso indica o despertar do espírito de cooperação, gerando uma aprendizagem significativa.

Percebeu-se também que a maioria dos participantes da pesquisa compreende a dimensão atitudinal como algo importante e que precisa ser considerada no papel do educador, porém é inegável que as outras dimensões dos conteúdos (conceituais e procedimentais) exigem muita atenção do professor para serem cumpridas no currículo escolar.

Já em relação aos benefícios da afetividade para a convivência e aprendizagem, foi identificado como muito importante a criação de uma relação de respeito e de amorosidade com base no diálogo. Além disso, foi destacado que a emoção e a afetividade favorecem a motivação dos alunos para aprender, possibilitando que desenvolvam autonomia na resolução de conflitos e os torna mais ativos e dinâmicos.

Vale salientar a empatia como ferramenta para o professor utilizar, buscando conhecer mais do aluno, respeitando sua autonomia e sua identidade. Também se destacou a importância da seriedade, no sentido de que o afeto tem um limite, pois ele não deve negar o fato de que o aluno precisa ser responsável com sua própria aprendizagem. É importante o equilíbrio da razão e da seriedade entre a emoção e a afetividade de modo a

não comprometer a relação pedagógica.

Dentre as respostas às questões dissertativas surgiu a necessidade de abordar as tipologias das emoções que circulam no ambiente escolar, pois é uma das instâncias sociais na qual os sujeitos situam-se como pessoa completa (sujeito de conhecimento e afeto).

Nesse contexto, os agentes sociais presentes na escola evidenciam o espaço da emoção do indivíduo em suas atividades e a necessidade de conhecer seu funcionamento. São oferecidas, portanto, sugestões para o professor lidar quando se depara com emoções dos alunos, de cólera, medo, tristeza, alegria e timidez, as quais devem ser expressadas e representadas para reduzir as crises emocionais, enaltecendo o afeto em suas múltiplas formas no aprimoramento da aprendizagem.

Percebeu-se também a prática de rotulação de alunos nas escolas, atribuída pelos próprios docentes. Nesse sentido, a partir do momento que a escola se compreende como meio social importante para o desenvolvimento da autoestima das crianças, é necessário que se atente a essas atitudes.

3 | NOTAS CONCLUSIVAS

A pesquisa contribui para o campo educacional, especialmente ao nível do Ensino Fundamental, na compreensão de que as ações humanas seguem as nossas emoções. Portanto, faz-se necessário dar a devida importância ao campo afetivo, além do cognitivo, pois ambos evoluem em suas formas de manifestação por parte do professor e do aluno. Sendo assim, a relação pedagógica contemporânea exige responsabilidade e empatia do professor no afeto, no diálogo e no respeito para que o estudante se sinta seguro no ambiente escolar.

Os resultados da pesquisa reforçam o papel da educação e da escola como uma importante estratégia no desenvolvimento pleno para todos, sendo necessário o equilíbrio entre os quatro pilares da educação - “aprender a conhecer, fazer, conviver e a ser”. A partir da pesquisa, evidencia-se a importância do aprender a ser e a conviver no sentido de se aceitar e se respeitar para que o indivíduo possa, ao se colocar no lugar do outro, contribuir para um espírito colaborativo, permitindo o vínculo afetivo por meio do respeito.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. - (Coleção Leitura).

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. São Paulo: Palas Athena, 2004.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Editora UFPR. Curitiba: Educar, 2010. (n. 36, p. 21-38). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a03n36.pdf>. Acesso em: 25, mar. 2020.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ROBERTO CARLOS RAMOS - Pós-doutor e doutor em Educação pela Universidade La Salle Canoas/RS. Mestre em Ciências Políticas e Relações Internacionais pela Universidade Católica Portuguesa – UCP, Lisboa, Portugal. Mestre em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Porto Alegre/RS e Graduação em Filosofia pela Universidade La Salle Canoas/RS. Diretor do Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

GIANI WIEBBELLING - Formada em Licenciatura Língua Portuguesa e Inglesa pelo Centro Universitário UNIVATES, especialista em psicopedagogia e interdisciplinaridade; Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Luterana do Brasil e em AEE e em Deficiência Intelectual, pela Unisinos. Coordenadora Pedagógica no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

KASSIANA BOECK - Graduada em Psicologia pela Faculdade da Serra Gaúcha, Caxias do Sul/RS, especialista em Orientação Educacional e Neurociências pela Universidade La Salle, Canoas/RS; Especialista em formação e dinâmica dos grupos pela SBDG. É Orientadora Educacional e Psicóloga do Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS

ROSELI SIMONE PINTO - Mestre em letras e cultura regional pela Universidade Caxias do Sul. Pós-graduada em gestão e docência do ensino superior, pela Universidade Luterana do Brasil. Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

ALEXANDRO DE BARROS LIMA - Formado em Publicidade e Jornalismo pela Universidade de Caxias do Sul, Marketing pela Ftec de Caxias do Sul e Pós graduado em Marketing pela Universidade La Salle de Canoas. Designer gráfico e ilustrador profissional. Analista de Comunicação e Marketing no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

A **Educação Lassalista: Saberes da prática educativa**, remete aos escritos de São João Batista de La Salle, fundador da obra Lassalista, em Reims, na França, no ano de 1679, e assim hoje, com todos os educadores do Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS, que no seu rico passado de 113 anos de história, são desafiados a aprimorar as práticas educativas e os fundamentos metodológicos, visando à construção do conhecimento e à formação humana e cristã de crianças e jovens.

Os saberes da prática educativa, expressos em cada artigo, são ótimos ingredientes que, combinados, produzirão novos conhecimentos e inspirarão à dinâmica escolar, a Missão Educativa Lassalista e a educação de qualidade.

A **Educação Lassalista: Saberes da prática educativa**, remete aos escritos de São João Batista de La Salle, fundador da obra Lassalista, em Reims, na França, no ano de 1679, e assim hoje, com todos os educadores do Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS, que no seu rico passado de 113 anos de história, são desafiados a aprimorar as práticas educativas e os fundamentos metodológicos, visando à construção do conhecimento e à formação humana e cristã de crianças e jovens.

Os saberes da prática educativa, expressos em cada artigo, são ótimos ingredientes que, combinados, produzirão novos conhecimentos e inspirarão à dinâmica escolar, a Missão Educativa Lassalista e a educação de qualidade.