

A SUPERAÇÃO DA PEDAGOGIA DA MANUTENÇÃO¹

OVERCOMING A CONVENTIONAL PEDAGOGY

LA SUPERACIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE LA CONSERVACIÓN

Fernando Degrandis¹

Resumo

A sociedade complexa em que vivemos influencia diretamente as experiências de aprendizagem nas escolas. A escola, por sua vez, deveria ter que papel em relação a esta realidade? Passivo? Reativo? Propositivo? A escola, composta por sujeitos dotados de direitos, relaciona-se de que maneira com as demandas sociais? Estas são problematizações importantes deste texto, que tem como objetivo analisar esta relação, em especial a função da escola frente a formação dos sujeitos. Para tal, foi utilizado uma metodologia qualitativa, de caráter explicativo, a qual conta com a aplicação de questionários a três públicos (estudantes, professores e gestores) de duas escolas particulares do Rio Grande do Sul, bem como referencial bibliográfico e documental da Rede Marista de Educação. A análise dos questionários, com auxílio de categorização, indica que os estudantes aprendem com os diferentes sujeitos no espaço escolar. Ganha destaque uma função específica, a do professor dinâmico. Também, as técnicas que problematizam, contextualizam e promovem experiências são identificadas pelos estudantes como aquelas que mais ajudam em suas aprendizagens. Um currículo que assume a complexidade da sociedade e dos sujeitos supera a pedagogia da manutenção e coloca em ação a pedagogia da invenção e produção dos saberes, considerando sujeitos como protagonistas.

Palavras-chave: Educação integral; contextualização; sujeitos.

Abstract

The complex society in which we live directly impacts the learning experiences in schools. What role should schools play in this context? Is it a passive, a reactive, or a proactive one? How does the school, made of individuals with rights, relate to the social demands? These are important problematizations of this article, which aims to analyze this relation, especially the role of the school in the formation of the individuals. For this, a qualitative methodology of explanatory feature was applied, containing questionnaires, and bibliographical and documental references from Marist Brothers schools. Three groups (students, teachers, and managers) from two private schools in the state of Rio Grande do Sul answered the surveys. The questionnaires' analysis, with the aid of categorization, indicates that students learn from different individuals in the school space, and that the role of a dynamic teacher is prominent. Also, the practices that challenge, contextualize, and promote experiences are identified by students as the most helpful in their learning. A curriculum that takes on the complexity of society and its subjects overcomes a conventional pedagogy and engages in the pedagogy of invention and of knowledge production, regarding subjects as protagonists.

Keywords: Integral education; contextualization; individuals.

Resumen

La compleja sociedad en la que vivimos influye directamente en las experiencias de aprendizaje en las escuelas. ¿La escuela, a su vez, debería tener algún rol en esta realidad? ¿Pasivo? ¿Reactivo? ¿De propuesta? ¿Cómo se relaciona la escuela, compuesta por individuos con derechos, con las

¹ Doutor em Teologia pelas Faculdades EST. Vice-diretor educacional no Colégio Marista Ipanema – Porto Alegre. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7772-1234>.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0295866878529427>. E-mail: fernando.degrandis@gmail.com

reivindicaciones sociales? Se trata de importantes problematizaciones del texto, que pretende analizar esta relación, en particular el papel de la escuela en la formación de los sujetos. Para ello se utilizó una metodología cualitativa, de carácter explicativo, que incluye la aplicación de cuestionarios a tres públicos (alumnos, profesores y directivos) de dos escuelas privadas del Estado de Río Grande do Sul, complementados con referencias bibliográficas y documentales de la Red Marista de Educación. El análisis de los cuestionarios, con la ayuda de la categorización, indica que los estudiantes aprenden con los diferentes personajes en el espacio escolar. Se resalta un rol específico, el del profesor dinámico. Además, las técnicas que problematizan, contextualizan y promueven experiencias son identificadas por los estudiantes como las que más ayudan en su aprendizaje. Un currículum que asume la complejidad de la sociedad y de los sujetos supera la pedagogía de la conservación y pone en marcha la pedagogía de la invención y de la producción de conocimiento, considerando a los sujetos protagonistas.

Palabras clave: Educación integral; contextualización; sujetos.

Introdução

A ideia de que a educação prepara para o futuro, mesmo que ainda repetida por vezes, tem entrado em desuso. O motivo é simples e complexo ao mesmo tempo: de que futuro falamos? A contemporaneidade, como tempo que vivemos, é difícil ser explicada e sua conexão com prognósticos fica no campo das incertezas. Mesmo assim, escolas seguem educando crianças e adolescentes para o mundo. Esta preparação é baseada em que princípios? É possível uma educação que não seja influenciada e influencie o seu tempo histórico?

O esboço das respostas destas questões iniciais indica fundamentos e princípios de antropologia, filosofia da educação e currículo. São estes conceitos fundamentais, essenciais na composição da fundamentação pedagógica, o tema central deste trabalho. O objetivo é analisar o diálogo entre o currículo e o contexto contemporâneo, na busca de alternativas para que a escola e seus sujeitos não fiquem alheios à realidade.

Para compor o texto foi utilizada uma metodologia qualitativa, e de caráter explicativo, na qual foram considerados: referencial bibliográfico, leitura de documentos institucionais da Rede Marista de Educação e aplicação de questionários a sujeitos de duas escolas particulares do Rio Grande do Sul. Os questionários foram aplicados a três públicos (12 estudantes, 2 docentes e 2 gestores de cada escola) ao longo de três anos (2015, 2016 e 2017), sendo que em todas as aplicações os sujeitos participantes eram os mesmos. A exceção se deu com os estudantes, uma vez que os discentes que estavam matriculados no 3º ano do Ensino Médio em 2015 responderam ao questionário apenas naquele ano; os do 2º ano do Ensino Médio, duas vezes (2015 e 2016); e os do 1º ano do Ensino Médio 3 vezes (2015, 2016 e 2017). A participação foi

voluntária e houve o incentivo para que respondessem representantes de gêneros diferentes nos grupos. A pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdades Est. Os resultados foram categorizados com a ajuda do Software NVivo.

Para compor a trajetória deste texto, faz-se importante trazer conceitos relativos à realidade contemporânea; apresentar os elementos captados na pesquisa realizada nas duas escolas; e analisar os dados confrontando-os com conceitos da contemporaneidade, especialmente no que tange à complexidade e integralidade, seja da realidade, seja dos sujeitos.

O acompanhamento das duas escolas ao longo de três anos, através das respostas nos questionários, indicou elementos referentes a movimentos de transformação que a escola veio sofrendo, ou que mesmo se propôs a realizar; e outros que permaneceram. Estes movimentos ou espaços seguros dizem respeito mais à proposta da escola em si, em diálogo com seus documentos institucionais, ou à realidade em que está envolta? Que realidade?

Entre leveza, fluidez e a pedagogia do vírus

Bauman inicia o livro “Modernidade Líquida” (2001) fazendo uma relação entre os tempos sólidos e fluidos, e a respectiva conexão com o tempo. Na solidez, os entes ocupam espaços determinados. Na modernidade líquida, a grande diferença está no tempo em que os entes ocupam os espaços. Pode ser mais ou menos tempo, mas tem-se um motivo para estar ali. Na solidez, há uma maior dificuldade na mobilidade, portanto, não há a discussão temporal, somente a espacial.

O tempo se relaciona com o sentido das coisas, o que pode gerar a banalização, tanto das relações, quanto dos sentidos. Isso porque o estímulo por novidade pode causar uma fluidez mais intensa do que o ritmo normal, ocasionando a ideia de relações e sentidos “descartáveis”.

Com percepções que dialogam com Bauman, Lipovetsky (2016) apresenta uma civilização leve, que desvaloriza o que é permanente e consistente porque é pesado. O conceito, que pode ser facilmente associado a questões de tecnologia, como armazenamento digital, transferências *online*, contas na “nuvem” e textos rápidos,

também pode ser visualizado em outras questões, como em busca de formações de menor duração, novos formatos de relacionamentos com menos compromisso mútuo etc.

O que é leve dinamiza cada vez mais o nosso mundo material e cultural, invadiu as nossas práticas comuns e remodelou o nosso imaginário. Era admirado apenas no domínio da arte e tornou-se um valor, um ideal, um imperativo em inúmeras esferas: objetos, corpos, desporto, alimentação, arquitetura, design. No centro da era hipermoderna, afirma-se em toda a parte o culto polimorfo da leveza. O seu campo era circunscrito e periférico: já não se conseguem ver os seus limites por tanto se imiscuir em todos os aspectos da nossa vida social e individual, nas ‘coisas’ e nos seres, nos sonhos e nos corpos. Durante muito tempo, no domínio técnico-econômico, a prioridade foi dada aos equipamentos pesados. Agora é atribuída ao ultraleve, à miniaturização, à desmaterialização (Lipovetsky, 2016, p. 6.).

Lipovetsky (2016) ressalta, porém, que a civilização do ligeiro, em várias formas e relações, está distante de deixar a vida leve. A sociedade vive mais desigualdades, desemprego, riscos sanitários, desentendimento nas relações. E essa dualidade, entre “civilização do ligeiro” e “vida pesada”, pode ser identificada em duas implicações diretas à educação básica.

Uma delas é a perspectiva das implicações da civilização leve à escola. Aparecem cada vez mais tendências de intercâmbios, disciplinas optativas, currículos personalizados e itinerários formativos. Há uma pressão externa de que as escolas, instituições tradicionalmente “pesadas”, desmaterializem parte de seus processos, buscando uma adequação ao cenário contemporâneo.

Por outro lado, as escolas atuam com estudantes que, segundo o raciocínio de Lipovetsky (2016), terão suas vidas envoltas em dilemas e conflitos constantes. A educação básica, por atuar diretamente com a vida de estudantes e por propor-se a desenvolver longas etapas formativas, precisa tornar-se leve? Uma adequação a vida ultraleve implicará em um problema moral de desconsiderar processos integrais tão importantes para a vida dos sujeitos da escola?

A sociedade ultraleve desfruta em excesso de movimentos estanques e descartáveis. Iniciam e terminam em um curto espaço de tempo. Porém, os processos educativos integrais exigem a ligação entre passado, presente e futuro. A fragmentação daquilo que é vivenciado em instantes isolados não propicia o desenvolvimento de

competências, uma vez que não há possibilidade das habilidades terem continuidade e conexão. Como exemplo, pode-se citar a alfabetização, ou a análise e interpretação de texto. Há vários pequenos processos necessários que vão dando condições para que outros, mais complexos, possam ir acontecendo. Pode-se citar, também, exemplos de outros eixos de competências, como a socialização ou a apreciação de uma obra de arte. Todos exigem processo e, conseqüentemente, interligação entre momentos.

Já Boaventura de Sousa Santos (2020) aborda a crise pandêmica mundial do Coronavírus (do ano de 2019 – 2020) como uma quarentena dentro de uma quarentena. Com isto, indica que a crise mundial não se refere ao Covid-19 em si, ou a outras doenças, mas à forma como nossa sociedade está organizada, especialmente mantendo o capitalismo desenfreado e a degradação do meio ambiente.

A ideia conservadora de que não há alternativa ao modo de vida imposto pelo hipercapitalismo em que vivemos cai por terra. Mostra-se que só não há alternativas porque o sistema político democrático foi levado a deixar de discutir as alternativas. Como foram expulsas do sistema político, as alternativas irão entrar cada vez mais frequentemente na vida dos cidadãos pela porta dos fundos das crises pandêmicas, dos desastres ambientais e dos colapsos financeiros. Ou seja, as alternativas voltarão da pior maneira possível (Santos, 2020, p. 6).

Santos afirma também que é possível pensar em alternativas para evitar o esgotamento do mundo, das relações e dos recursos naturais, mas que temos sido envolvidos em uma cultura em que as alternativas não podem vir à tona. Estamos, enquanto humanos, acostumados a esta rotina do esgotamento, onde o darwinismo social elimina milhares de pessoas, por motivos que parecem simples em umas realidades, mas que em outras se tornam catástrofes.

Para além das provocações encontradas em Bauman, Santos e Lipovetsky, o Projeto Educativo Marista considera o conceito de *espaçotempo* (União Marista do Brasil, 2010) essencial. A definição do termo não elimina os dilemas anteriores, nem mesmo propõe uma síntese da realidade social em que vivemos. Pelo contrário, considera a pertinência e a necessidade de que toda ação educativa dialogue com a realidade. É no “aqui e agora” que se quer realizar educação que faça sentido para os sujeitos e para a sociedade em geral.

A educação e seus atores vêm-se diante de um mundo ambivalente, multidimensional e de uma complexidade tal que exige dos sujeitos da escola a construção de um novo olhar para apreendê-lo e de uma nova inteligência e sensibilidade para interagir com ele e seus diversos contextos. A educação marista, empenhada na luta por justiça e por estruturas de solidariedade, valoriza o indivíduo como sujeito de direitos, e cria oportunidades para seu acesso a *espaçotempos* sociais, culturais e educacionais (União Marista do Brasil, 2010, p. 26, grifo do autor).

Há duas relações a serem destacadas acerca da escola com a realidade social, considerando os documentos maristas. Uma delas é que a relação “escola-sociedade em geral”, a qual é uma via de mão dupla: a necessária interferência em que a escola influencia e é influenciada pela sociedade.

A outra é a contextualização necessária para a aprendizagem. Situar os conhecimentos espaçotemporalmente aproxima-os da pessoa aprendiz. Tal aproximação oportuniza criar significados, proporcionando aos estudantes que sejam afetados e afetadas por esta realidade e, assim, o conhecimento torna-se mais significativo.

A realidade como contexto em sala de aula

Nenhuma pessoa nem instituição está isolada do seu contexto. Desde aspectos micro, como o vizinho que deixa de pagar o condomínio e por isso a taxa de manutenção residencial dos demais moradores tem aumento monetário, até aspectos macro, como o endividamento da Grécia que afeta a bolsa de valores em todo o mundo. Para além da dimensão econômica, também fazem parte a cultura, as relações afetivas, a produção científica, a comunicação, entre outros fatores.

O outro aspecto refere-se a uma opção metodológica da escola: é fundamental que o contexto esteja sendo estudado, questionado e aprofundado em sala de aula. “Existe uma relação intrínseca entre educação e culturas. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação” (Candau, 2014, p. 35).

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *apreender* a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como *paciente* da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de

sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendido, o em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador. Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em que *apreender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (Freire, 2006, p. 69, grifo do autor).

Também, essa relação direta da sala de aula com a realidade do(a) estudante é destacada nos questionários aplicados. Os docentes demonstraram-se preocupados e listaram a contextualização como uma estratégia importante de aprendizagem, oportunizando que os “conteúdos” estejam mais próximos à vida do(a) estudante.

Ao mesmo tempo, é uma das percepções dos(as) estudantes: eles e elas aprendem porque o conhecimento proposto faz sentido para sua vida e conseguem conectar de alguma forma aquilo que está em pauta em sala de aula com alguma situação de sua vida.

Quadro 1: como os e as estudantes dizem que aprendem (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Exercícios	2	1	1	3	3	1
Contextualização	4	2	1	4	1	-
Explicação do professor	2	3	2	3	4	-
Tecnologias	6	2	2	4	-	1
Aulas dinâmicas	4	4	1	3	-	-
Grupos de estudos	-	3	1	1	2	-
Experiências práticas	5	2	-	1	-	1
Aula dialogada	-	2	-	3	1	-
Projetos da escola	1	-	-	2	1	-
Usando livro didático	-	-	-	2	1	-
Boa relação professor-aluno	-	-	-	1	-	-
Pesquisando fora da escola	-	-	-	1	-	-
Relação com as	-	-	-	-	1	-

pe

Fonte: elaborado pelo autor.

A contextualização garante que a informação não esteja “solta”. Por meio desta estratégia, conteúdos e conceitos tornam-se significativos. Assim, possibilitam relações com outros contextos e conteúdos. Esse processo não abrange toda a educação integral. No entanto, não existe educação integral sem contextualização.

Silva e Felicetti (2014) tratam do conceito de competência como uma forma de atuação eficaz. A ação é sempre a partir de uma realidade. Ou seja, o contexto se faz fundamental para o desenvolvimento de habilidades e competências. Estas, por sua vez, são desenvolvidas, o que exige processo e mobilização de uma série de conhecimentos de diferentes ordens. Ser hábil e competente diz algo a respeito de ser e estar no mundo. O mundo em que estamos inseridos.

O acesso à informação entra na mesma lógica da fluidez de Bauman: é ágil passar e receber notícias e dados o tempo todo, independentemente de ter uma significação para as pessoas. O professor, a professora e a escola deixaram de ser uma fonte de informação para ser *espaçotempo* de sujeitos que trabalham com o conhecimento. Cresce o acesso aos cursos de qualificação profissional ou de nível superior, e diminuem os índices de analfabetismo. Contudo, a lógica da integralidade não seguiu tal crescimento. A educação brasileira, enquanto política pública, passa por um período de grande preocupação com o acessoⁱⁱ, mas poucas são as políticas de permanência do(a) estudante e menor ainda a preocupação com a qualidade integral desses cursosⁱⁱⁱ.

Em uma realidade em constantes e rápidas transformações, na qual fluem as informações e as várias culturas encontram-se, como acompanhar estes tempos sendo protagonista da sua própria história? A educação integral, a partir de habilidades e competências, apresenta-se como uma possibilidade.

Educação integral exige um currículo integral

Tudo é currículo, fala-se há certo tempo na educação. Há um desafio de debater e implementar um currículo para além da grade de horários estática, que não se comunica nem entre si, quanto menos com outras ações escolares e da comunidade.

Um primeiro elemento a ser considerado quando se trata de currículo na educação marista é a sua não neutralidade. Toda a opção revela uma intenção. Partindo dessa ideia, o Projeto Educativo do Brasil Marista “também adota um posicionamento teórico, fruto de decisões políticas, sociais, pedagógicas e pastorais, coerentes com a missão educativa do instituto e com os novos cenários” (União Marista do Brasil, 2010, p. 48).

O currículo é espaço de relações que produz conhecimentos, saberes, valores e identidades e caracteriza-se como prática produtora de sujeitos no *espaçotempo* da escola. Não é isento de interesses, de intenções; ao contrário, é um campo no qual decisões políticas são tomadas, lutas culturais por significados são travadas, tensões entre diferentes visões de mundo estão presentes (União Marista do Brasil, 2010, p. 59-60, grifo do autor).

Ter claro estes princípios oportuniza a definição de que tipo de currículo quer-se efetivar. O próprio fato de dialogar com a realidade, e de que este diálogo é baseado em alguns pressupostos pedagógicos, pastorais e éticos, expõe claramente uma forma de concepção de currículo e de educação.

Junto à perspectiva contemporânea, há um olhar diferenciado para o sujeito, fruto de uma teia de relações. O olhar para o sujeito também pode ser melhor compreendido no momento em que há a opção de dinamizar o currículo pelas problematizações. Nessas, os educadores e as educadoras planejam o início do processo, bem como as habilidades, competências e conteúdos envolvidos. Contudo, o que se segue é um espaço previsto para o protagonismo estudantil, justamente tecendo teias de relações, com os(as) colegas estudantes, seus educadores e educadoras, comunidade e realidade em geral.

O sujeito, assim, é visto como parte da rede de conhecimentos, tanto na contextualização das problematizações, como na dinâmica de aprofundar e resolver problemas. O currículo, dentro da contemporaneidade que vivenciamos, percebe o

sujeito nesta teia de relações, na qual nem mesmo o conhecimento e produção científica é fechada, mas permanece dinâmica.

Podemos afirmar que a cosmovisão pós-moderna considera as questões das diferenças, da alteridade e da subjetividade; de gênero, de geração e de raça/etnia; das escolhas e orientações afetivo-sexuais, religiosas, culturais e políticas; de região e de nação; da ciência e das artes; das culturas infantis e juvenis, eruditas ou populares; do multiculturalismo, da significação e do discurso; das múltiplas linguagens e mídias; do saber-poder. Ela não aceita as ciências e os conhecimentos como verdades absolutas, levando em conta sua provisoriedade e contextualidade (União Marista do Brasil, 2010, p. 50).

Um currículo assim só pode ser pensado e dinamizado coletivamente. Para garantir sua diversidade, não basta ter recursos diversos ou ler diferentes textos. É preciso também que um maior número de sujeitos, que ocupem diferentes funções na comunidade educativa, envolvam-se, oportunizando a diversidade desde a concepção de ações e projetos.

A superação da pedagogia da manutenção

No Projeto Educativo do Brasil Marista estão sistematizadas as pedagogias da invenção e da produção de saberes (União Marista do Brasil, 2010). Tais pedagogias colocam os sujeitos como protagonistas e a escola como um *espaçotempo* dinâmico, tão dinâmico quanto os sujeitos que a compõem. O contrário dessas seria a pedagogia da manutenção, que mantém processos independente do momento histórico extra e intraescolar, repetindo ações ano após ano, sem proporcionar diálogo entre ensino-aprendizagem e a vida das pessoas, e vice-versa.

A dialética inovação-continuidade, apontada por Drucker, é fundamental para as organizações contemporâneas. Há certa incoerência em várias instituições no que diz respeito à continuidade. De um lado, a força da inércia favorece a resistência a processos de mudança e inovação. De outro lado, o personalismo e as lutas internas de poder ocasionam perda de sequência nas conquistas. Como os avanços de uma gestão são facilmente anulados pelo governo seguinte, fica nas pessoas a impressão de que as mudanças não têm raízes, pois estão condicionadas ao desejo de quem está no poder. Então, a continuidade precisa ser bem entendida. Seu valor não consiste na repetição de rotinas ou na manutenção de estruturas e hábitos anacrônicos, e sim nos valores, nos princípios, no núcleo da identidade da organização e numa história de conquistas consolidadas. No correr desta história, há, simultaneamente, continuidade e rupturas (Murad, 2007, p. 34).

Continuar processos, baseados em seus princípios e valores, pode ser inovador e criativo, sem a repetição de procedimentos. Para avançar, superando a manutenção de tudo, a problematização torna-se uma alternativa.

Pela problematização, presente nas pedagogias da invenção e da produção de saberes, há espaço para que os sujeitos sejam protagonistas, utilizando-se dos seus saberes, sendo incentivados a irem em busca de outros, bem como a criar alternativas, de forma que o currículo não fecha, mas abre possibilidades.

A “pedagogia da manutenção” transforma tudo em rotina, mesmo aquilo que já perdeu o sentido, e coloca no “automático” alguns processos que deveriam ser repensados e/ou recriados. A essência da “pedagogia da manutenção” é sua falta de conexão com a realidade local e, portanto, sua relevância. Essa pedagogia trabalha com objetos e conhecimentos sólidos, usando um conceito de Bauman. Somente reage a sujeitos e contextos que fogem de um cotidiano “normalizado”, inserindo-os na rotina. Há algo de triste nessa forma de pensar educação: são os processos cíclicos sem sentido e sem diálogo com a realidade. Todas as perguntas resultam sempre nas mesmas respostas, que são seguidas de um conjunto de outras perguntas previamente definidas. O estudante e a estudante não são desafiados ou desafiadas a irem além, porque a própria escola não sabe como lidar com novos conhecimentos. E quando consegue ultrapassar, é chamado a voltar à “normalidade” do cotidiano. Vale destacar que este jeito é o mais fácil, e, portanto, o mais tentador para os educadores.

A “pedagogia da invenção e produção de saberes” vive em teias de conhecimentos e relações. Não está fechada, não se esgota. Só compõem a teia aquilo que é significado pelos sujeitos e/ou pelo contexto e que tende a ser superado, ou mesmo questionado, já que será problematizado em um currículo crítico. Nesta há conexão com as realidades, geográficas e existenciais e, a partir delas, criam-se conhecimentos.

Nas Matrizes Curriculares do Brasil Marista (União Marista do Brasil, 2019), há aqueles elementos que favorecem a comunicação dos componentes curriculares dentro da área, como os eixos estruturantes; e aquilo que é específico de cada componente, como os diferentes eixos de competências, objeto de estudo, competências e conteúdos

nucleares. “As Matrizes Curriculares do Brasil Marista apresentam a concepção de competências e habilidades como forma de superação da fragmentação curricular”. (União Marista do Brasil, 2015, p. 47). A proposição de trabalhar com esta opção oportuniza um olhar para o desenvolvimento da pessoa, não apenas para a aquisição de informações isoladas.

Tudo na escola é currículo, e os questionários dos(as) estudantes participantes da pesquisa podem nos dar boas pistas. De forma unânime, todos os(as) estudantes responderam que o espaço onde mais aprendem é na sala de aula, com os seus professores e professoras, sendo este um reflexo claro do formato como organizamos nossas escolas. Estranho seria se outro elemento aparecesse de forma tão marcante, já que a grande maioria das escolas – não só as maristas – priorizam como *espaçotempo* de ensino e de aprendizagem a sala de aula.

Merece destaque, porém, a organização da grade de horários das turmas de Ensino Médio nessas duas escolas. Ambas ofertam 30 horas/aulas semanais para cada uma das turmas; o que não representa um número baixo comparado a outras escolas particulares do Rio Grande do Sul – mesmo dentro da própria Rede Marista – e nem um diferencial.

Há outros aspectos significativos nas respostas dos(as) estudantes. Um deles é de que várias pessoas dizem aprender tanto com colegas estudantes como com outros educadores e outras educadoras do espaço escolar (gestores e gestoras, monitores e monitoras, funcionários e funcionárias de diferentes áreas).

Quadro 2: com quem os e as estudantes dizem aprender (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Colegas/amigos	6	4	1	3	3	2
Professores	2	5	2	6	3	2
Todos da escola	5	1	1	4	2	1
Extraclasse	1	2	1	2	1	-
Professores dinâmicos	5	3	3	2	1	-
Funcionários	2	3	1	-	-	-
Família	2	-	-	-	-	-

Fonte: elaborado pelo autor.

Isso nos leva a acreditar que outros *espaçotempos* – para além da sala de aula – também são educativos, como recreio, atendimentos específicos, atividades de integração. Além disso, foi mencionado em ambas as escolas, por diferentes estudantes, a importância da educação pessoal e das atividades curriculares extraclasse e seus respectivos educadores e educadoras. São citados aqui oficinas de robótica, grupos de teatro e dança, escolinha esportiva e grupo da Pastoral Juvenil Marista.

A obviedade precisa ser ressaltada neste instante: uma escola é um todo. Contudo, são tantas atividades, espaços, educadores e educadoras e tempos a serem planejados, que não necessariamente o reflexo poderia ser sistêmico. Assim, destaca-se que, nessas duas escolas, o currículo dos diferentes espaços, coordenados por tantas pessoas diferentes, parece comunicar-se. Sala de aula, momentos informais do currículo e atividades não obrigatórias aparentam somar quanto a valores, organização, autoestima discente e resultados acadêmicos.

As múltiplas experiências, vindas dos *espaçotempos* variados que a própria escola oferta, seguem a lógica da formação integral. São outras vivências que, em sintonia com os demais espaços, com educadores e educadoras, enriquecem ainda mais a formação dos sujeitos.

A relação em teias, ou em redes, que é uma das características contemporâneas, está presente também nas instituições. Esta forma de pensar as relações nos remete a ideia de que não estamos/somos isolados e que somos afetados (independente do juízo de valor) por diferentes sujeitos a todos os instantes.

A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (Christov, 2009, p. 10).

Assim, para pensar em uma escola que promova educação integral, não basta definir o conceito, ou mesmo pensar seu currículo. Sujeitos, espaços, tempos e documentos precisam estar em sintonia, ou haverá falhas na relação na rede de

formação integral. Esta forma de pensar a escola – em rede ou teias – também pode ser dita pelo sinônimo “sistêmico”, ou “sistema”. Ou seja, é o conjunto que efetiva um novo paradigma, não apenas uma iniciativa. É bem verdade que uma iniciativa pode desencadear o movimento de rede, porém, se as conexões não seguirem, não há processo sistêmico, há uma iniciativa pontual isolada.

Partimos da premissa que as tessituras curriculares não ocorrem no vazio e na improvisação, mas por meio de um bom planejamento pela escola e pelos educadores. Em sua essência, elas são concebidas na perspectiva de criar situações desafiadoras de aprendizagem e, ao mesmo tempo, evitar que sejam entregues informações prontas aos estudantes. O sucesso disso implica que cada escola planeje e acompanhe, de maneira efetiva, o currículo que deseja desenvolver com seus estudantes (União Marista do Brasil, 2015, p. 42).

A ideia de uma formação integral para professores e professoras não vem depois ou antes dos demais, mas relacionado, interligado e interdependente. Em outro momento foi apresentada a sistematização da formação de docentes em quatro frentes: reuniões de estudo; planejamento/trocas com os pares; acompanhamento individualizado; e autoformação^{iv}. Esta proposta oportuniza aos professores e às professoras um olhar para o próprio conhecimento e para os fazeres pedagógicos sobre vários ângulos, o que auxilia na identificação das suas potencialidades e fragilidades. Também, aumenta a rede de entreaajuda para fortalecer seus conhecimentos práticos e conceituais.

A forma como os educadores utilizam o *espaçotempo* escolar influencia todo o conjunto das atividades pedagógicas desenvolvidas por eles na sala de aula. Como uma das principais competências desses profissionais é articular e mediar a aprendizagem dos estudantes, é fundamental a proposição de estratégias variadas, visando um melhor uso desse elemento nas tessituras curriculares (União Marista do Brasil, 2015, p 45, grifo do autor).

A este processo pode-se somar a ideia de Miguel Arroyo (2000) de que a formação do ser vai para além das técnicas. O que significa dizer que a formação técnica do professor e da professora é importante e está inclusa em uma concepção de integralidade, mas não se encerra nessas habilidades.

Professores dinâmicos

Quando se debate sobre as habilidades e competências não se pode ter em mente exclusivamente a necessidade do mercado de trabalho, ou o universo do trabalho em si, de forma exclusivamente técnica. Ou seja, a formação para continuar na quarentena, usando termos de Sousa. Pois, se assim fosse, bastaria aos professores e às professoras estudos sobre como organizar uma turma, como e o que registrar no quadro, quando e o que usar do livro didático...Algumas técnicas são importantes, tais como o uso de diferentes fontes para enriquecer uma pesquisa. Mas, aliada a esta, faz-se necessária a formação sobre a contextualização e a problematização do tema a ser pesquisado, seguindo no exemplo, como mediar o debate entre os(as) estudantes e como relacionar os dados com outras situações de vida. Isto significa que, para a escola e os educadores e educadoras, também é oportuno o aprofundamento e estudo de outros temas, pertinentes à educação. Realidade social, realidade juvenil, mediação de conflitos, comunicação não violenta, entre outros assuntos, podem compor um currículo de formação inicial e continuada para docentes, tendo em vista um desenvolvimento integral.

Essas dimensões, que se relacionam às diferentes categorias de competências das Matrizes Curriculares do Brasil Marista, normalmente não compõem as pautas de formações iniciais nem continuadas de educadores e educadoras. Contudo, sabendo-se de onde se quer avançar, é possível que a equipe gestora preveja estas dimensões nas formações, em complementariedade à formação inicial docente, e na oportunidade de qualificar a atuação na própria escola.

O processo ensino-aprendizagem é, portanto, um exercício complexo que envolve e exige múltiplas responsabilidades e competências. Na sala de aula, ele depende, portanto, de um grande conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes do professor, a fim de que possa, a cada momento, no desenrolar de suas aulas, tomar decisões pedagógicas efetivas e aplicá-las em ações bem orientadas e informadas (Lück, 2014, p 31-32).

O professor e a professora estão para a necessidade deste contexto de escola bem mais do que apenas o especialista em um determinado conteúdo. Seus conhecimentos

em um componente curricular específico são importantes na mobilização dos processos de ensino e de aprendizagem, mas não são os únicos necessários.

Os conhecimentos metodológicos se somam aos acadêmicos, bem como aos valores da pessoa e a relação docente com os próprios pares e com os(as) estudantes.

Além disso, os professores, segundo Perrenoud (1999), precisam sentir-se responsáveis pela formação global do aluno. O ensino por competências propõe a educação integral do educando, de forma que não haja descompartimentação das disciplinas. Mesmo que, ao trabalhar com competências, o educando mobilize conhecimentos que também são de ordem disciplinar, o importante é que ele saiba transpor os conhecimentos de diferentes áreas utilizando-os como componentes da realidade (Silva & Felicetti, 2014, p. 22 – 23.)

Nos questionários, os(as) estudantes ressaltaram que aprendem com pessoas variadas no cotidiano escolar, como citamos. Um desses elementos vai ao encontro de mais uma ideia de Miguel Arroyo: “quanto mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo. São eles e elas que fazem e reinventam” (Arroyo, 2000, p. 19).

Quadro 3: O que os e as estudantes dizem aprender (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Acadêmico	11	7	3	9	6	2
Valores	10	8	3	8	2	3
Projeto de vida e des. Pessoal	2	3	-	3	-	2
Vida em sociedade	5	2	1	3	3	-
Procedimentos de estudos	2	-	-	1	-	-
Religiosidade	2	-	-	-	-	-
Aprend. Integral	-	-	2	-	-	-
Autodisciplina	-	-	-	2	-	-
Expressão corporal	-	-	-	2	-	-

Fonte: elaborado pelo autor.

A grande unanimidade das respostas nos questionários diz que aprendem elementos integrais em sua formação e que os professores e as professoras são os que mais ensinam, através de várias formas, seja em reflexões, contextualizações, estudos, ou exemplo pessoal. A aprendizagem integral, nas escolas pesquisadas, está ligada a professores e professoras integrais. Para que a educação integral seja uma realidade, é imprescindível que as pessoas adultas, tanto da docência quanto da gestão, identifiquem a necessidade de atuar nesta perspectiva, especialmente superando a compreensão exclusivamente “conteudista”.

Contudo, um dos desafios identificados nos dados parece ser a formação e o perfil dos(as) docentes. Na pergunta “com quem você mais aprende”, os(as) estudantes de ambas as escolas, em todos os anos de aplicação do questionário, citaram um perfil muito específico de pessoa: professoras e professores dinâmicos. O termo “dinâmicos” foi sistematizado considerando os adjetivos encontrados, sendo que este foi o mais utilizado. Vale ressaltar que o termo se alia a um planejamento que se utiliza de diferentes recursos, que envolve a turma e que relaciona a temática abordada com o cotidiano.

Como chegar a compor uma equipe com professoras e professores dinâmicos. Pode-se pensar em dois movimentos: no perfil de ingresso deste profissional identificado na seleção de pessoas ou na formação continuada, ou na complementariedade desses processos. Porém, a seleção do perfil dos candidatos e das candidatas não aparece, nem nos documentos, nem nas respostas dos questionários.

Os processos educativos, até mesmo pela forma que se organizam enquanto escolas, segue sendo centrado na figura do professor e da professora. Assim, o avanço na educação integral de qualidade só será possível no constante investimento na formação continuada e no olhar integral para esses docentes.

Por fim, uma educação que impacta na sociedade

Optar pela pedagogia da manutenção seria viver eternamente na quarentena do capitalismo de Boaventura de Sousa Santos, ou perder-se na fluidez de Bauman, ou mesmo plainar na leveza de Lipovetsky, sem perceber. É permitir que os rumos sejam

tomados pelo coletivo dos outros, ou por alguns, sem mesmo que você saiba, quanto mais participe. É preciso superar uma educação que se limite a reproduzir.

Desenvolver habilidades e competências através da problematização é inserir os sujeitos estudantes na sociedade. Uma inclusão de consciência e protagonismo. A complexidade da sociedade contemporânea não está da porta para fora da sala de aula. Complexa é a sociedade, mas também os sujeitos.

Assim, compreender o currículo como em movimento, promover o diálogo entre conteúdos e realidade dos sujeitos não são “meros” recursos didáticos para aprendizagem, são opções de promoção humana, de protagonismo, de compor a sociedade.

Compreendida assim, a escola não está como um serviço à sociedade em um viés tecnicista reducionista, mas compõe, é composta e a impacta, em um movimento dinâmico e complexo, pois é feita de sujeitos que criticam, posicionam-se e criam alternativas. Desta forma, os sujeitos participantes de uma pedagogia da invenção e da produção de saberes podem, também, ser protagonistas tanto de seus conhecimentos, como da sociedade.

Referências

- Arroyo, M. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 5 ed. Petrópolis: Vozes.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.
- Candau, V. M. F. (2014). Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*, 37 (1), 3-41.
- Christov, L. H. S. (2009). Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: BRUNO, E. B. G., & CHRISTOV, L. H. S. (Org.). *O Coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Edições Loyola (p. 9 - 14).
- Degrandis, F. (2018). *O que se aprende e o que se ensina: análise metodológica e epistemológica do processo de gestão em colégio marista* (Tese de Doutorado). Faculdades EST, São Leopoldo.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Ibge. (2017, abril). *Taxa de escolarização da população de 06 a 14 anos de 2007 a 2015*. <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html>.

- Lipovetsky, G. (2016). *Da leveza para uma civilização do ligeiro*. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70.
- Lück, H. (2014). *Gestão do processo de aprendizagem pelo professor*. Petrópolis: Vozes.
- Murad, A. (2007). *Gestão e espiritualidade: uma porta entreaberta*. São Paulo: Paulinas.
- Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina.
- Silva, G. B., & Felicetti, V. L. (2014). Habilidades e competências na prática docente. *Educação por escrito*, 5 (1), 17-29.
- União Marista do Brasil. (2015). *Ensino Médio Marista: problematizações e perspectivas em tempos de mudança*. Brasília: UMBRASIL.
- União Marista do Brasil. (2019). *Matrizes curriculares de educação básica do Brasil Marista: área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. 3 ed. Curitiba: PUCPress.
- União Marista do Brasil. (2010). *Projeto Educativo do Brasil Marista*. Brasília: UMBRASIL.

Recebido: 23/11/2020

Aceito: 28/01/2021

Publicado: 21/06/2022

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

NOTAS

ⁱ Este artigo é inspirado em capítulo da Tese “*O que se aprende e o que se ensina: análise metodológica e epistemológica do processo de gestão em colégio marista*. Tese (Teologia) - Faculdades EST. São Leopoldo, 2018”, do mesmo autor.

ⁱⁱ 98,6% de taxa de escolarização da população de 06 a 14 anos, conforme IBGE de 2015. Cf. IBGE. *Taxa de escolarização da população de 06 a 14 anos de 2007 a 2015*. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-escolarizacao-das-pessoas-de-6-a-14-anos.html>> Acesso em: 25 de abril de 2017.

ⁱⁱⁱ Das 20 metas do Plano Nacional de Educação para a próxima década, 13 estão diretamente relacionadas com acesso a matrículas em diferentes níveis de ensino; 2 se referem a valorização docente; 2 com gestão de recursos e democrática e somente 3 estão voltadas a qualidade dos processos educativos. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. _____. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do*

Plano Nacional de educação. Disponível em: <
http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 25 de abril de 2017.

^{iv} Proposta apresentada no XIV Salão de Pesquisa das Faculdades EST, pelo autor.