

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO**

MARCIO LONGHI

**OS PROJETOS FORMATIVOS COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ESPIRITUAIS-RELIGIOSAS:
UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL**

PORTO ALEGRE

2022

MARCIO LONGHI

**OS PROJETOS FORMATIVOS COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ESPIRITUAIS-RELIGIOSAS:
UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão Escolar, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha

Porto Alegre

2022

MARCIO LONGHI

**OS PROJETOS FORMATIVOS COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ESPIRITUAIS-RELIGIOSAS:
UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Gestão Escolar, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha

Porto Alegre, 31 de maio de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus
(UNISINOS)

Prof. Dr. Ederson Luiz Locatelli
(REDE MARISTA)

Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha
(UNISINOS)

Porto Alegre
2022

L854p Longhi, Marcio

Os projetos formativos como meio de desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas : uma abordagem na perspectiva da formação integral / por Marcio Longhi. – 2022.

160 f. : il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha.

1. Formação integral. 2. Competências socioemocionais.
3. Competências espirituais-religiosas. 4. Gestão educacional.
I. Título.

CDU 371

Catálogo na Fonte:

Biblioteca Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela vocação de ser educador.

À Rede Jesuíta de Educação, pelo apoio e fomento da formação continuada dos colaboradores.

À Direção do Colégio Anchieta, pela confiança em mim depositada em colaborar na missão educativa da Companhia de Jesus.

Aos colegas professores, alunos e antigos alunos, por acreditarem no Espaço MAGIS Anchieta como projeto formativo de lideranças inicianas.

Aos diferentes espaços formativos que passei, por terem me moldado enquanto pessoa, a partir de experiências diversas e integrais.

À minha família, pais, esposa e filho, pela força, compreensão e motivação, que tornaram o meu percurso formativo no mestrado uma realidade possível.

À professora Josefina Coutinho e ao Pe. João Batista Storck, pelo acompanhamento inicial neste projeto de pesquisa.

À professora Maria Aparecida Marques da Rocha, pelo carinho, cuidado e olhar atento na orientação desta pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva uma investigação acerca dos temas da formação integral e da gestão educacional. Tendo como escopo de pesquisa o Espaço MAGIS Anchieta, pretende-se um estudo deste, enquanto projeto formativo do Serviço de Orientação Religiosa, Espiritual e de Pastoral (SOREP), em relação ao desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas entre os discentes, com vistas à formação integral, na perspectiva da Companhia de Jesus. O referencial teórico da pesquisa tematiza a Educação, a partir da linguagem e da fragmentação do conhecimento. O conceito de competências e habilidades é desenvolvido como fundamento para a análise da BNCC, bem como para ampliar a reflexão sobre as dimensões socioemocionais e espirituais-religiosas, necessárias para a formação integral na perspectiva desta pesquisa. O caminho metodológico proposto é o da pesquisa qualitativa, utilizando como coleta de dados a ferramenta da entrevista semiestruturada, sendo a análise dos dados desenvolvida por meio da técnica da análise de conteúdo. A análise dos dados foi desenvolvida a partir de quatro categorias, duas diretamente associadas ao tema da formação integral e o desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas, apresentando indicativos do projeto em seu potencial formativo integral, bem como dos saberes adquiridos pelos participantes no que se refere às referidas competências, permitindo comparativo entre os achados da pesquisa em relação à concepção formativa da Companhia de Jesus. Outras duas categorias, dão conta da dimensão da gestão educacional do projeto, evidenciando as metodologias e os processos formativos, a estrutura e a organização do Espaço MAGIS Anchieta. Os achados obtidos nestas duas categorias, postos em interface, expuseram as forças e fraquezas, os desafios e oportunidades do projeto, constituindo-se em subsídio para a sua qualificação. Ademais, a análise dos dados permitiu a elaboração de um conjunto de indicadores que, inspirados nas perspectivas do BSC, podem qualificar os processos formativos e de gestão educacional relacionados ao Espaço.

Palavras-chave: Formação integral. Competências socioemocionais. Competências espirituais-religiosas. Gestão educacional.

ABSTRACT

The present research aims at investigating the issues of integral formation and of educational management. The scope of the research is the Espaço MAGIS Anchieta, where we intend to study the Service of Religious, Spiritual and Pastoral Guidance (SOREP) formative project, regarding the social-emotional and spiritual-religious skills development among educators, from the perspective of an integral formation according to the Society of Jesus. The theoretical framework of this research addresses education from the point of view of language and knowledge fragmentation. The concept of skills and abilities is developed as a foundation for the analysis of the BNCC, as well as to broaden the social-emotional and spiritual-religious dimensions, which are necessary for an integral education in this research's standpoint. We proposed a qualitative research methodology, using a semi-structured interview as a data collection tool. The data analysis was developed through the content analysis technique. The data analysis was developed through four categories, two directly associated with the theme of integral formation and the development of social-emotional and spiritual-religious competencies, providing indicators of the project in terms of its integral formative potential, as well as of the knowledge acquired by the participants regarding these competencies, thereby allowing the comparison between the research findings in relation to the formative concepts of the Society of Jesus. The other two categories account for the educational management dimension of the project, highlighting the methodologies and formative processes, the structure, and the organization of Espaço MAGIS Anchieta. The findings obtained in these two categories, brought together, highlighted the project's strengths and weaknesses, and its challenges and opportunities, thereby supporting its qualification. Furthermore, the data analysis has allowed the design of a set of indicators that, based on the BSC perspectives, can qualify the training and educational management processes related to Espaço MAGIS Anchieta.

Keywords: Integral formation. Social-emotional competencies. Spiritual-religious competencies. Educational management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma do Espaço MAGIS Anchieta.....	19
Figura 2 – Síntese do suporte conceitual acerca da formação integral.....	54
Figura 3 – Síntese do suporte conceitual acerca das competências e habilidades...65	
Figura 4 – Síntese do suporte conceitual acerca dos processos e estratégias formativas	87
Figura 5 – Síntese do suporte conceitual acerca do caminho metodológico da pesquisa	91
Figura 6 – Síntese da abordagem metodológica da pesquisa	97
Figura 7 – Síntese metodológica da análise dos dados	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Palavras-chave recorrentes na categoria “Formação integral”	104
Gráfico 2 – Relação unidades de análise por unidades de contexto.....	109
Gráfico 3 – Subcategorias a partir dos “Saberes adquiridos”	110
Gráfico 4 – Subcategoria socioemocional	112
Gráfico 5 – Subcategoria espiritual-religiosa	113
Gráfico 6 – Subcategoria “Saberes adquiridos”.....	116
Gráfico 7 – Subcategoria “Experiências formativas”	117
Gráfico 8 – Projetos mais referenciados	118
Gráfico 9 – Unidade de contexto da categoria Metodologias e Processos	122
Gráfico 10 – Características recorrentes da categoria	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações divergentes por categorias.....	25
Quadro 2 – Dissertações convergentes	26
Quadro 3 – O BSC no contexto da gestão do Espaço MAGIS Anchieta.....	81
Quadro 4 – Referencial para a elaboração da entrevista semiestruturada	98
Quadro 5 – Caracterização dos entrevistados	102
Quadro 6 – Saberes adquiridos e os 4Cs	120
Quadro 7 – Estrutura e organização, metodologias e processos.....	133
Quadro 8 – Matriz SWOT: dados da pesquisa.....	135
Quadro 9 – Síntese dos resultados da pesquisa.....	139
Quadro 10 – Sugestões de indicadores para a Gestão do Espaço MAGIS Anchieta	143

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSC	<i>Balanced Scorecard</i>
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
GVX	Grupo de Vida Cristã
MAFI	Mapa de Aprendizagem para a Formação Integral
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
PEC	Projeto Educativo Comum
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SOREP	Serviço de Orientação Religiosa, Espiritual e de Pastoral
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 TEMA	14
1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	15
1.3 PROBLEMA	16
1.3.1 Contextualização do problema de pesquisa	16
1.4 OBJETIVOS	19
1.4.1 Objetivo Geral	19
1.4.2 Objetivos Específicos	20
1.5 QUESTÕES NORTEADORAS.....	20
1.5 JUSTIFICATIVA	21
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 REVISÃO DE LITERATURA	24
2.2 EDUCAÇÃO OU FORMAÇÃO INTEGRAL: UM TEMA DISPUTADO	29
2.2.1 A significação da escola em Biesta	30
2.2.1.1 Humanismos: tensionamentos necessários para a complexidade	35
2.2.2 Uma Educação que aponte para a complexidade	37
2.2.3 Do território de conflito para um espaço formativo	40
2.3 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL NA COMPANHIA DE JESUS	45
2.3.1 Os 4Cs	50
2.3.1.1 Pessoa consciente	50
2.3.1.2 Pessoa competente.....	51
2.3.1.3 Pessoa comprometida.....	51
2.3.1.4 Pessoa compassiva.....	52
2.4 COMPETÊNCIAS NA ÁREA EDUCACIONAL	54
2.4.1 Definição de Competências e Habilidades	55
2.4.2 Competências e habilidades na perspectiva da BNCC	59
2.5 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAL E ESPIRITUAL-RELIGIOSA.....	61
2.5.1 Dimensão socioemocional	62
2.5.2 Dimensão espiritual-religiosa	63
2.7 PROCESSOS E ESTRATÉGIAS FORMATIVAS	65

2.7.1	Fazendo memória da constituição do Espaço MAGIS Anchieta enquanto projeto.....	65
2.7.2	O Espaço MAGIS Anchieta enquanto projeto a ser gerido.....	69
2.7.3	Estratégia e estratégia competitiva	71
2.7.4	Planejamento estratégico	74
2.7.5	Considerações acerca do Planejamento Estratégico	74
2.7.6	Implementação do Planejamento.....	77
2.7.7	Balanced Scorecard	78
2.7.8	Elaboração de indicadores.....	82
2.7.9	Gestão de Projetos.....	84
3	PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	89
3.1	A PESQUISA QUANTO À APROXIMAÇÃO E AOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	89
3.1.1	Coleta de dados.....	91
3.1.2	Análise de Conteúdo.....	93
4	DIÁLOGOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA POR MEIO DA ANÁLISE DOS DADOS	101
4.1	FORMAÇÃO INTEGRAL.....	103
4.2	SABERES ADQUIRIDOS.....	108
4.3	METODOLOGIAS E PROCESSOS FORMATIVOS.....	121
4.4	FORÇAS E FRAQUEZAS, DESAFIOS E OPORTUNIDADE	133
4.5	SÍNTESE DA ANÁLISE	138
5	SUGESTÕES AOS GESTORES	142
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS.....	149
	APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	153
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	155
	APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	159

1 INTRODUÇÃO

Fazer parte de um colégio da Companhia de Jesus é estar comprometido com uma história que alcança quase cinco séculos. A rica tradição do apostolado educativo dos Jesuítas o coloca em um patamar de grandes contribuições para o desenvolvimento da própria história da educação. Embora, no imaginário popular, o fato de um colégio da Companhia de Jesus por si só já garantir excelência acadêmica e humana, a realidade mostra-se mais complexa do que isso, pois são vários os fatores a serem levados em conta, entre os quais está o desafio de uma boa gestão escolar.

Sabidamente, a gestão é uma tarefa realizada a muitas mãos e a sua adequação aos desafios impostos pela contemporaneidade exige de cada um o constante exercício de uma boa leitura da realidade interna e externa, bem como uma postura de inovação constante.

Esta pesquisa buscou desenvolver conhecimento acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas na perspectiva da formação integral a partir de projetos formativos. Compreendeu um exercício reflexivo e de busca de respostas a partir de olhares sobre as estratégias formativas empregadas no Colégio Anchieta, especificamente, no Serviço de Orientação Religiosa, Espiritual e de Pastoral (SOREP).

Perguntar sobre as estratégias formativas desenvolvidas em um colégio implica em investigar como ocorre a gestão escolar nesta Instituição. Comumente, são muitos os recursos empregados para que se alcance um resultado satisfatório em relação ao desenvolvimento acadêmico e humano na formação dos alunos. Estabelecer uma relação de causa e efeito nesse processo formativo pode significar uma qualificação das estratégias, otimizando os recursos e aumentando o impacto formativo. Em uma instituição, a relação tempo, recursos e espaços se inter-relacionam para que toda a estrutura institucional aconteça. Mas será que todos esses esforços convergem para o fim último da formação integral do aluno? Como é compreendida a formação integral por discentes e docentes dentro da instituição?

O tema da formação integral acompanha-me há muito tempo, tendo influenciado os diferentes momentos da minha formação, sem que, para isso, em um primeiro momento, eu tivesse a consciência dessa integralidade. Contudo, a partir do entrelaçamento das dimensões profissional e acadêmica, a formação integral foi

ganhando em sentido, despertando em mim o maior interesse pela reflexão e pela teorização de práticas formativas que convirjam para a temática.

Meu percurso formativo constituiu-se por meio de experiências marcadas pela profundidade e pela pluralidade. Minha formação básica inicial estabeleceu-se a partir da vida religiosa, em espaços marcados pelo discernimento vocacional, bem como pela Educação em tempo integral. Abordagens relacionadas ao autoconhecimento, ao discernimento vocacional e à vida comunitária constituíram a base para o que hoje entendo como dimensão socioemocional. O cultivo da interioridade, por meio de orações, reflexões, retiros e liturgias, fundou a base para o meu entendimento sobre a dimensão da religiosidade em correlação com o desenvolvimento da espiritualidade.

Na graduação, a licenciatura em Filosofia e, posteriormente, em Teologia, agregou maior consciência em relação aos diferentes contextos, sejam eles pessoais, acadêmicos ou vocacionais. Ao longo desse percurso formativo, muitos foram os autores que me ajudaram a ressignificar minhas experiências, oportunizando novos conhecimentos que vieram a alicerçar meus valores pessoais. Tais experiências fundamentaram meu projeto de vida, especialmente na decisão pelo laicato e o exercício da docência.

Após meu desligamento da vida religiosa, a docência em diferentes colégios passou a enriquecer meu portfólio de competências e habilidades. A sala dos professores e a sala de aula foram dois grandes laboratórios que contribuíram para a ampliação do meu repertório de práticas formativas, de condução de grupos e, especialmente, de gestão escolar. Esse novo contexto foi evidenciando algumas fortalezas e fragilidades pedagógicas, motivando a continuidade formativa por meio das especializações em Arteterapia, em Psicopedagogia e em Educação Jesuítica, ampliando a minha concepção de educação, especialmente em relação ao entendimento sobre a formação integral.

Nos últimos anos, a experiência como professor, orientador religioso e coordenador no Colégio Anchieta de Porto Alegre, sua estrutura física, os recursos humanos, o organograma e a sistematização dos processos foram potencializando minhas práticas didáticas, estabelecendo, gradativamente, um grande referencial profissional, que compartilho até o presente momento, especialmente no que se refere à experiência de constituir-se como gestor. Nessa caminhada como gestor escolar, são muitos os desafios que encontro no dia a dia, especialmente aqueles referentes

à gestão do tempo, mas também uma grande oportunidade para contribuir na reflexão institucional no que se refere a uma gestão que convirja para a formação integral.

Consideradas as proposições do meu percurso formativo e as minhas motivações acadêmicas, destaco, como gênese da pesquisa, a minha experiência como coordenador do SOREP, sendo própria da atribuição da função a gestão escolar. O problema referiu-se ao desafio da formação integral que não recaia no discurso raso, em muito ocasionado pela influência mercadológica na Educação. Para isso, o escopo da minha pesquisa concentrou-se na formação integral a partir do desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas.

O contexto da pesquisa é o Espaço MAGIS Anchieta enquanto projeto formativo do SOREP, e que se estabelece como estratégia para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, com vistas à formação integral. Como projeto, o Espaço guarda peculiaridade por promover a aproximação de duas grandes redes, a Rede Jesuíta de Educação (RJE) e o Programa MAGIS Brasil, plataforma da Companhia de Jesus no Brasil para o acompanhamento das juventudes em espaços como paróquias religiosas, centros sociais, universidades e escolas de Educação Básica. Destaca-se, ainda, a extensão do projeto, que se estabelece verticalmente, abrangendo os quatro últimos anos da Educação Básica, e a horizontalidade, ou seja, um projeto que se constituiu a partir de subprojetos, com estratégias próprias e com vistas à formação integral.

Nesse contexto, reitera-se a pergunta que conecta a construção descrita e o escopo desta pesquisa, ou seja, os projetos formativos de protagonismo juvenil do Espaço MAGIS Anchieta contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas dos discentes em vista da formação integral? Esta pergunta constituiu o problema de pesquisa e a sua elucidação pôde ampliar a compreensão acerca das competências socioemocionais e espirituais-religiosas; avaliou se o referido Espaço, enquanto projeto, desenvolve a formação integral; e contribuiu para a elaboração de indicadores com vistas à qualificação da gestão dos projetos, estabelecendo-se como uma inteligência institucional capaz de ser aplicada a outros projetos que não fazem parte do contexto desta pesquisa.

1.1 TEMA

O tema da presente pesquisa compreendeu a análise dos projetos formativos em relação ao desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-

religiosas enquanto constitutivos da formação integral. A abordagem a partir dessas competências surgiu na perspectiva da gestão escolar e da conceituação da formação integral alinhada aos documentos referenciais da proposta educativa da Companhia de Jesus.

1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Os referenciais teóricos e a minha prática como gestor apontaram para o tema da formação integral, partindo da análise dos projetos formativos enquanto estratégias para o desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas. O recorte dessas duas dimensões derivou da especificidade do SOREP que, sendo um Serviço Acadêmico dentro do Colégio Anchieta, deve estar comprometido com a formação integral alinhada à perspectiva da Companhia de Jesus.

O SOREP pauta seu trabalho a partir de projetos junto aos alunos dos diferentes anos e séries, da Educação Infantil ao Ensino Médio, concebendo um contínuo formativo de 15 anos, perpassando diferentes fases da formação das crianças e dos adolescentes. Dessa forma, são muitos os projetos desenvolvidos e as estruturas arquitetadas para que se estabeleça uma prática formativa dos alunos. Diferentes profissionais se envolvem nessa dinâmica, constituindo-se em referenciais para os alunos.

Neste projeto de pesquisa, estabeleci como recorte o Ensino Médio, por ser a culminância de todo um processo formativo. Neste segmento, mais especificamente, realizei a análise do Espaço MAGIS Anchieta, justamente por corresponder aos últimos três anos da articulação dos principais projetos de protagonismo juvenil do Colégio Anchieta. Esse projeto tem sua origem no Programa MAGIS Brasil, mas, por se tratar de um movimento de aproximação a um colégio de Educação Básica, assume características próprias, especialmente como um espaço para o desenvolvimento formativo dos alunos, gerando uma cultura de rede.

Em comunhão com o Programa MAGIS Brasil, o projeto denominado Espaço MAGIS Anchieta aprende deste a estruturação dos seus projetos a partir dos seus cinco eixos: Exercícios Espirituais, Vocações, Justiça Socioambiental, Pedagogia da Formação, Voluntariado e Inserção Sociocultural (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2019). Destes, os três últimos inspiraram os projetos do Espaço articulado no Colégio Anchieta. Durante o processo de implementação do Espaço MAGIS Anchieta, diferentes projetos correspondentes à área da Formação Complementar, ou

seja, aqueles não integrantes da grade curricular obrigatória e ofertados no contraturno com o intuito de diversificar a proposta formativa, foram ressignificados a partir das diretrizes definidas pelos eixos, integrando um projeto-piloto de aproximação em rede, constituída pelo Programa MAGIS Brasil e pela Rede Jesuíta de Educação (RJE), ambas obras apostólicas da Companhia de Jesus no Brasil.

Estabelecido o espaço físico de encontro dos alunos que participam dos diferentes grupos dos eixos destacados, a coordenação do Espaço passou a acontecer como gestão compartilhada entre alunos e professores referenciais por eixos e projetos. Essa dinâmica possibilitou que projetos antes isolados passassem a ser estruturados de maneira sistêmica, abrindo novas possibilidades de gestão.

Assim, o Espaço MAGIS Anchieta constitui-se a partir de elementos das redes RJE e do Programa MAGIS Brasil, institucionalmente situado no Colégio Anchieta como uma estratégia formativa do SOREP no que se refere à formação integral dos alunos que dele participam.

1.3 PROBLEMA

Os projetos formativos de protagonismo juvenil do Espaço MAGIS Anchieta contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas dos discentes em vista da formação integral?

1.3.1 Contextualização do problema de pesquisa

Constituindo uma estratégia formativa com vistas à formação integral, o Espaço MAGIS Anchieta compreende um projeto que concretiza uma aproximação do Programa MAGIS Brasil e da RJE, em um contexto de Educação Básica e, institucionalmente situado no Colégio Anchieta como estratégia formativa do SOREP.

O Programa MAGIS Brasil assume a missão da Província dos Jesuítas do Brasil (BRA) para o trabalho e o acompanhamento das juventudes. Organizada em rede, essa ação apostólica pretende oferecer, aos jovens, experiências, formação e acompanhamento em vista do serviço da fé e da promoção da justiça. (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2019).

Em atenção ao Plano Apostólico da BRA,¹ as juventudes são apresentadas como uma de suas ações preferenciais, sendo o Programa MAGIS Brasil uma

¹ O Plano Apostólico da Província dos Jesuítas do Brasil compreende um documento com vistas à concretização estratégica tanto no governo provincial como nas plataformas apostólicas,

resposta da Companhia de Jesus no Brasil aos apelos da missão com os jovens. (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2019).

Estruturado a partir de centros e espaços que funcionam como nós de uma grande rede, o Programa pretende a organização do trabalho junto à juventude inaciana, ou seja, juventudes vinculadas às instituições educacionais e demais obras da Companhia de Jesus. A sistematização do projeto acontece a partir de cinco eixos: os Exercícios Espirituais, Justiça Socioambiental, Pedagogia da Formação, Vocações e o Voluntariado e a Inserção Sociocultural. (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2019).

O Colégio Anchieta é uma instituição que integra a RJE e que, durante o ano desta pesquisa, celebra seus 131 anos de fundação, tendo sua história entrelaçada a de Porto Alegre, capital na qual fica sediado seu campus desde o ano de 1890.

Nascido como Colégio dos Padres na rua Duque de Caxias, Centro Histórico da cidade, teve, em meados do século passado, sua sede transferida para uma região tida como rural para os padrões da época, colaborando, assim, para que o eixo populacional da cidade se expandisse periféricamente, constituindo, hoje, uma região residencial e de grandes empreendimentos imobiliários e comerciais. Uma história que se confunde com os movimentos sociais-políticos-culturais da cidade, transformando-se numa Instituição de Ensino Privado com o maior número de alunos da cidade e do Estado e uma referência no segmento da Educação Básica. (GAPPMAYER, 2020).

Tendo por base os dados de 2021,² o Colégio Anchieta iniciou o ano letivo com 3.284 alunos matriculados nos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Além das matrículas vinculadas ao currículo da Instituição, merece destaque as 1.804 matrículas³ nas atividades complementares no ano de 2020, projetos que compreendem diferentes áreas e dimensões, ampliando o conceito do currículo na perspectiva da formação integral. (RMTOTVS, 2021).

Para o atendimento dos alunos matriculados, bem como de suas famílias e comunidade em geral, comumente chamada de comunidade anchietana, a Instituição organiza-se a partir da Direção-geral, da Direção Acadêmica e da Direção Administrativa. Diferentes setores — Comunitário, Formação Complementar,

traduzindo-se em planos de ação realistas e avaliáveis, com o estabelecimento de prazos, metas e responsáveis pela execução. (PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL, 2015).

² Dados obtidos no diário de classe do Colégio Anchieta. Acesso em: 26 fev. 2021.

³ Consulta em 12 de março de 2021, referente aos dados de 2020. Dados de 2021 ainda não haviam sido consolidados na data consultada.

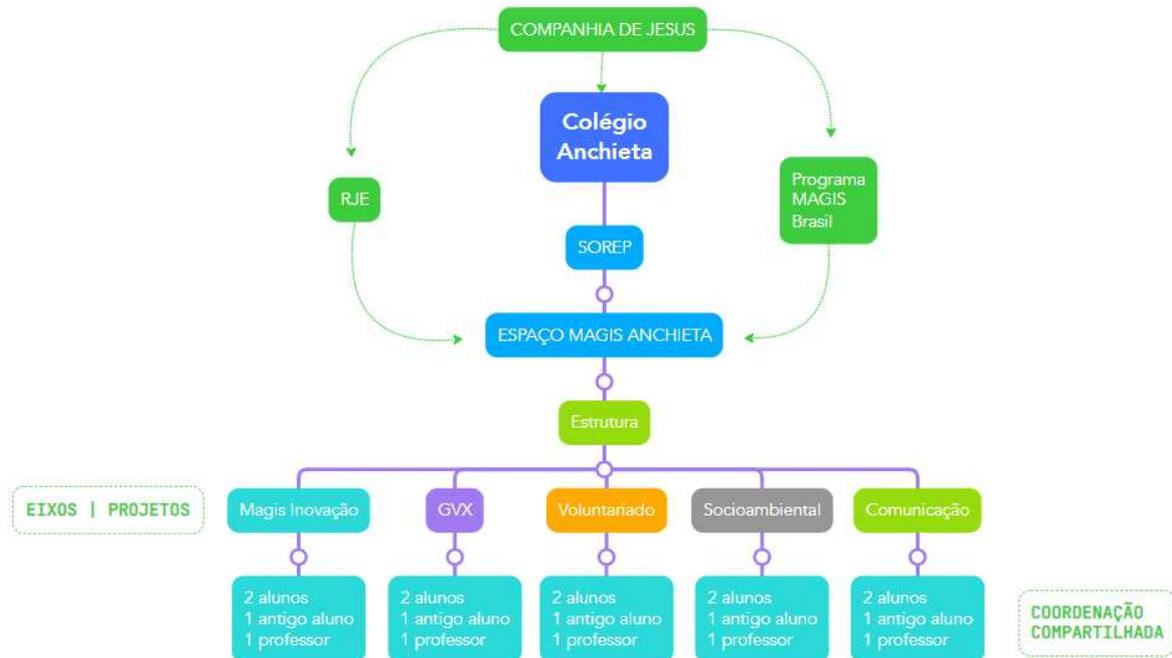
Comunicação e Marketing, Recursos Humanos, Atendimento e Relacionamento, Pedagógico, Convivência Escolar, Orientação Educacional e Orientação Religiosa, Espiritual e de Pastoral —, por meio de seus respectivos coordenadores, constituem o Conselho Diretor e dão conta da dimensão mais vertical da Instituição. (COLÉGIO ANCHIETA, 2017).

Como obra apostólica e colégio católico, o Colégio Anchieta pauta seu trabalho formativo na excelência humana e acadêmica, qualidades que devem ser lidas na perspectiva dos diferentes documentos da Companhia de Jesus, dos quais deriva a inspiração para um modo de ser e fazer comprometido com a integralidade, marca esta que perpassa os quatro séculos de história dos Jesuítas, chegando em Inácio de Loyola, seu fundador. (COLÉGIO ANCHIETA, 2014).

Essa tradição educativa justifica a especificidade do SOREP do Colégio Anchieta, cabendo ao Serviço a função de planejar, executar e avaliar as ações mais caras ao carisma inaciano, mobilizando, assim, toda a comunidade. (COLÉGIO ANCHIETA, 2017). Como Serviço Acadêmico, sua extensão se dá de maneira vertical e horizontal. A verticalidade é garantida pelos diferentes projetos que perpassam os Anos/Séries, em um esforço de garantir o contínuo educativo, evitando lacunas e saltos metodológicos que diminuam o impacto formativo dos alunos. A horizontalidade se dá pela atuação direta dos orientadores religiosos juntamente às turmas, buscando a transversalidade pelo diálogo direto com os diferentes componentes curriculares. Como mapa para todo esse trabalho, o Plano do SOREP propõe princípios, objetos de conhecimento, competências e habilidades e objetivos de avaliação que fundamentam o que se considera excelência humano-cristã.

A Figura 1 apresenta um organograma do Espaço MAGIS Anchieta em sua estrutura, organização e correlação enquanto projeto formativo, em síntese ao que foi exposto anteriormente.

Figura 1 – Organograma do Espaço MAGIS Anchieta



Fonte: Síntese elaborada pelo próprio autor.

Por fim, como estratégia formativa do SOREP, o Espaço MAGIS Anchieta tem sua articulação inicial em 2018 e constituição ao longo do ano letivo de 2019. Sua recente história o coloca como Espaço cujos projetos constituintes podem ser situados a partir do *status* de construção, consolidação ou ampliação.

A projeção destaque deste projeto como espaço de formação estratégia formativa o coloca como ponto de atenção em relação à necessidade de se perguntar sobre as suas estratégias formativas que, em se tratando de uma obra apostólica educativa da Companhia de Jesus, devem concorrer para a formação integral, especificamente no diferencial das competências socioemocional e espiritual-religiosa.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Avaliar se os projetos de protagonismo juvenil do Espaço MAGIS Anchieta contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas, em vista da formação integral, na perspectiva da Companhia de Jesus.

1.4.2 Objetivos Específicos

- a) Expressar, através de estudo bibliográfico, a concepção das competências socioemocionais e espirituais-religiosas na perspectiva da Companhia de Jesus.
- b) Identificar, através da escuta dos coordenadores do Espaço MAGIS Anchieta, se foram desenvolvidas competências socioemocionais e espirituais-religiosas a partir do engajamento nos projetos de protagonismo.
- c) Analisar se a participação nos projetos de protagonismo do Espaço MAGIS Anchieta, enquanto estratégias formativas, contribuem para a formação integral.
- d) Propor um conjunto de indicadores que possibilitem qualificar a gestão educacional do Espaço MAGIS Anchieta, enquanto projeto formativo, com vistas à formação integral.

1.5 QUESTÕES NORTEADORAS

Os objetivos específicos foram desenvolvidos a partir das seguintes perguntas norteadoras, que encontram contextualização no problema desta pesquisa.

- O que são competências socioemocionais e espirituais-religiosas na perspectiva da Companhia de Jesus?
- Os coordenadores entendem ter desenvolvido competências por meio da participação nos projetos de protagonismo? Caso sim, quais as competências?
- Existe alguma relação entre as competências destacadas e as dimensões socioemocional e espiritual-religiosa, caso tenham sido identificadas pelos coordenadores?
- Qual é a concepção de formação integral dos coordenadores?
- A participação nos projetos contribui para a formação integral dos coordenadores?
- Quais são os indicadores capazes de traduzir com maior universalidade as competências socioemocionais e espirituais-religiosas na perspectiva da formação integral da Companhia de Jesus?

1.5 JUSTIFICATIVA

A relevância desta pesquisa está na busca por compreender, por meio de metodologia específica, elementos e dados que permitam a elaboração de indicadores para a qualificação dos projetos formativos de protagonismo juvenil do Espaço MAGIS Anchieta e, por consequência, a construção de uma inteligência de gestão escolar que possa ser aplicada a outras experiências formativas institucionais. Considerando a dimensão proposta pela Gestão Educacional, cabe a análise das estratégias formativas do referido Espaço para o desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas visando à formação integral dos discentes. A formulação de indicadores que possibilitem a aferição da efetividade das estratégias pedagógica-formativas permitirá aos gestores as condições para a tomada de decisões, qualificando os processos, com vistas à formação integral.

Nesse contexto, a elaboração de indicadores que objetivem a gestão dos projetos ganha ainda mais relevância quando consideramos o contínuo formativo de 15 anos da Educação Básica, perpassando etapas significativas da constituição da personalidade da criança e do adolescente. Por se tratar de um processo de formação, o êxito do todo será possível pelo cuidado de suas partes, ou seja, são muitos e diversos os momentos de um projeto, pensados a fim de que se possa desencadear experiências significativas na e para a vida do aluno. Caso contrário, incorremos no risco de projetos que não façam sentido, não concorrendo para a formação integral dos alunos, atestando, assim, o fracasso da gestão desenvolvida. A proposição de indicadores é o fundamento para o processo avaliativo contínuo, que olhe e calibre as partes, não apenas constate os resultados ao final do contínuo formativo, momento em que pouco se poderá propor mudanças. A boa gestão não deverá permitir grandes estranhamentos em relação aos resultados alcançados ao final da Educação Básica, pois acompanhou o processo em seus diferentes momentos.

Ainda sobre isso, a fim de alinhar os processos e a construção desses indicadores, espelhar a formação integral a partir do desenvolvimento das competências socioemocional e espiritual-religiosa consolida uma gestão escolar alinhada com o Projeto Educativo Comum. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016).

Corroborando essa relevância, a busca pela qualificação da gestão de nossos projetos de protagonismo juvenil concorre para o melhor emprego dos recursos, tempos e espaços institucionais. Em tempos de forte apelo à sustentabilidade, a busca de modelos de gestão pautados em práticas sustentáveis tende a fortalecer todo o

processo formativo, bem como a Instituição em sua totalidade. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016).

Esta pesquisa estrutura-se a partir de seis capítulos que procuram sistematizar a reflexão desencadeada pelo problema proposto e a metodologia empregada para a sua elucidação.

A introdução apresenta a contextualização da pesquisa a partir do seu escopo, problemática, objetivos e justificativa, mapeando os caminhos que serão desenvolvidos durante a pesquisa.

O capítulo 2, “Fundamentação teórica”, constitui uma revisão de literatura acerca do tema da formação integral, estabelece um mapeamento dos estudos de maior relevância, possibilitando a escolha dos autores que constituíram o suporte conceitual desta pesquisa. Temas como a Educação, a Linguagem e o Humanismo relacionam-se na perspectiva da formação integral. Além disso, documentos referentes ao apostolado educativo da Companhia de Jesus proporcionaram o cercamento conceitual para a pesquisa. Ainda nesse referencial, o tema das competências na área educacional constituiu o suporte teórico para a pesquisa, permitindo ampliar o diálogo com a BNCC, bem como em sua relação às competências socioemocionais e espirituais-religiosas, apresentadas a partir das dimensões de mesmos nomes. Os processos e as estratégias formativas possibilitaram, por sua vez, um referencial que estabeleceu relação direta com a área da gestão educacional, um dos pilares desta pesquisa. Partiu-se do conceito de estratégia a fim de definir uma relação direta entre a gestão e o tema da formação integral, buscando, nos conceitos de planejamento e dos indicadores, as ferramentas necessárias para a formação integral mais eficaz e eficiente, a partir da gestão de projetos.

No capítulo 3, “Procedimentos metodológicos”, define-se o caminho da pesquisa qualitativa, da coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas e da análise de dados a partir da análise de conteúdo, estabelecido pela preparação dos dados, pela unitarização, pela definição das unidades de análise e de conteúdo, pela categorização, descrição e interpretação, um caminho metodológico alinhado aos objetivos e ao problema desta pesquisa.

O capítulo 4, “Diálogos entre teoria e prática por meio da análise dos dados”, mediante quatro categorias, expressa a sistematização dos dados extraídos de unidades de análise identificadas nas narrativas dos entrevistados. Foram

apresentados dados que caracterizam o tema da formação integral, em uma relação conceitual e prática, bem como os elementos importantes que elucidaram o modo de fazer gestão no Espaço MAGIS Anchieta.

Por fim, o capítulo 5, “Sugestão aos coordenadores”, apresenta os indicadores sugeridos para a qualificação da gestão do Espaço, em uma relação direta entre o referencial teórico e os achados da pesquisa. Os indicadores foram elaborados a partir do mapeamento de diferentes elementos relacionados à formação integral e à gestão educacional, constituindo-se em ferramental capaz de qualificar a gestão do Espaço.

O capítulo 6, “Considerações finais”, retoma a teoria e a prática a partir dos propósitos da pesquisa, interpondo os elementos apresentados na introdução e a elucidação durante o percurso reflexivo.

Posta a estrutura da pesquisa, destaca-se o diálogo da prática de gestão dos projetos e a reflexão acadêmica como possibilidade para o desenvolvimento de uma inteligência institucional capaz de qualificar os processos formativos, com vistas à formação integral, justificado enquanto desafio hodierno, mas posto no horizonte de missão.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo parte da revisão de literatura, identificando trabalhos relacionados à formação integral, atestando a relevância da pesquisa proposta, para, em um segundo momento, propor a reflexão sobre os temas relevantes no campo da Educação, da formação integral, das competências e habilidades e da gestão educacional, destacando autores que contribuíram para a fundamentação da pesquisa, bem como para o seu cercamento conceitual.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

Ao iniciar a revisão de literatura deste trabalho, a partir do problema proposto, destaca-se como possíveis descritores: “formação integral”; “formação de competências”; “avaliação de competências”; “competências socioemocionais”; e “competências espirituais-religiosas”. Tendo como base de pesquisa o banco de teses e dissertações da Capes, no mês de setembro de 2020, foram realizadas diferentes combinações do descritor “formação integral” com os demais descritores destacados, obtendo um número diverso, mas sempre muito elevado de trabalhos. “Formação integral” combinada com o descritor “formação de competências” resultou em 1.211.521 trabalhos; com “avaliação de competências” resultou em 1.211.520; com “competências socioemocionais” resultou em 48.938; por fim, com “competências espirituais-religiosas” o resultado apontou 5.453 trabalhos. A predominância do descritor “formação integral” se justifica pela especificidade e fim da pesquisa, enquanto os demais relacionam-se a ele como meios para o fim esperado.

O elevado número de trabalhos torna inviável a análise da produção científica, corroborando a opção tomada do uso de um único descritor, destacando, para isso, aquele que traduz o fim último desta pesquisa. Assim, o descritor “formação integral” resultou em 1.009 trabalhos. Desses, optou-se pelo uso de dois filtros, ou seja, os trabalhos dos últimos cinco anos, resultando em 563 trabalhos, bem como o da área de concentração Educação, resultando em 135 trabalhos. O uso do primeiro filtro se justifica pelos avanços da pesquisa científica dos últimos anos e a conseqüente mudança na contextualização política, histórica, econômica e social, uma opção pautada pela atualização da reflexão proposta para esta pesquisa. A própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC) representa fato novo que reorientou muitas das concepções de pesquisas, corroborando o filtro dos últimos cinco anos como o mais adequado para a proposta de pesquisa. O segundo filtro se refere à área da pesquisa

em questão, ficando excluídas áreas do conhecimento que não convergem para a centralidade definida pelo problema proposto.

Os 135 trabalhos restantes foram analisados e categorizados a partir da análise prévia dos títulos e, nos casos de dubiedade, pela análise de seus resumos e sumários, gerando um número expressivo de trabalhos excluídos por tangenciarem apenas o problema de pesquisa, não apresentando relevância para o tema central deste projeto. Apresentamos no Quadro 1 os trabalhos excluídos a partir de categorias e subcategorias e respectivas não convergências para o tema:

Quadro 1 – Dissertações divergentes por categorias

Não convergem para a Área da Educação Básica Regular	78
Saúde	3
Educação profissional/Ensino técnico	18
Engenharia civil/Design de interiores	2
Educação especial/Educação inclusiva	1
Formação docente/Prática docente	15
Políticas Públicas/Escola pública/Gestão pública	14
Educação a distância	1
Projeto Político Pedagógico	1
Educação digital/Novas tecnologias/Letramento digital	5
Monitoria	2
Sistema Carcerário/FASE	2
Estrutura física	1
Abordagem histórica	2
Museologia	1
Comunicação/Mídia	1
Materiais didáticos/Práticas metodológicas/Concepções pedagógicas	4
Administração e Gestão escolar	4
Sentido da escola	1
Não convergem para o segmento do Ensino Médio	24
Educação infantil	9
Ensino fundamental	4
EJA	5
Graduação	6
Não convergem para a formação integral na perspectiva da pesquisa	28
Educação em tempo integral	11
Vulnerabilidade social	4
Educação física	3
Música, arte, carpintaria	5
Formação política	1
Sexualidade, questões de gênero, diversidade	2
Ciências da natureza e matemática	1
Sustentabilidade	1

Fonte: Elaborado pelo autor com base no banco de dissertações e teses da Capes (2021).

Dos trabalhos restantes, analisou-se os cinco que guardam certa proximidade ao tema de pesquisa. Em comum, todos versam sobre formação integral, a partir de diferentes concepções, mas em algum sentido se correlacionam com os temas que apoiam esta pesquisa: um se relaciona com currículo integrado; um com o tema do desenvolvimento de competências; e três se relacionam com o tema espiritualidade.

Quadro 2 – Dissertações convergentes

AUTOR	ANO	TÍTULO	DISSERTAÇÃO	UNIVERSIDADE
ROSA, DAIELE ZUQUETTO	2016	CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO INTEGRAL DE JOVENS: UMA PROPOSTA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA CAMPUS SANTA ROSA.	Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Escolares, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
MASCARELLO, CELOY APARECIDA	2019	FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO: DESDOBRAMENTOS PARA A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.	Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
SILVA, MARIO ADONIS	2018	A EDUCAÇÃO INTEGRAL DIANTE DO HISTÓRICO CONFLITO RELIGIOSIDADE E ESCOLARIZAÇÃO.	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Linha 1: História, Política e Gestão	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

			Educacional na Amazônia, sob a orientação do Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.	
DIRK, DIRCEU ADOLFO	2015	O ENSINO MÉDIO EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES DO RIO GRANDE DO SUL E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.	Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
BORIN, LUIZ CLAUDIO	2017	EDUCAÇÃO E CATÁSTROFE: REPENSANDO A ESPIRITUALIDADE A PARTIR DE VIKTOR FRANKL.	Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Fonte: Elaborado pelo autor com base no banco de dissertações e teses da Capes (2021).

Rosa (2016), em sua dissertação, versa sobre o currículo integrado e as significações que são construídas pelos alunos acerca do currículo com vistas à formação integral. A autora destaca o currículo integrado como possibilidade de superação da fragmentação curricular. Para isso, ressalta a necessidade do engajamento de gestores, professores e estudantes, os quais são responsáveis por planejar, desenvolver e avaliar o currículo na esfera mais ampla da coletividade, da

cooperação e do diálogo. Aponta ainda para a importância de se olhar os alunos como jovens sociais e culturais situados historicamente.

Mascarello (2019) propõe uma abordagem conceitual e uma análise crítica da formação por competências, destacando o contexto da aproximação do empresariado da educação e algumas considerações acerca de formulações do que destaca como Pedagogia das Competências. Embora a autora proponha uma temática que tangencie o problema de pesquisa proposto neste projeto, seu referencial teórico acerca da formação por competências oferece possibilidades de reflexão e diálogo com a construção teórica proposta da formação integral a partir das competências socioemocionais e espirituais-religiosas.

Silva (2018), embora desenvolva uma argumentação que evidencia a relação conflituosa da Educação, Religiosidade e Religião, aponta a pertinência de uma formação docente adequada que habilite para a educação integral. Seu referencial teórico sobre a religiosidade pode contribuir para a ampliação da conceituação da dimensão espiritual-religiosa à medida que traz uma análise a partir de diferentes autores e correntes ideológicas. Nessa mesma linha, Dirk (2015) contribui a partir da abordagem histórica das diversas concepções de formação integral, perpassando inclusive referenciais da Companhia de Jesus. Sua dissertação analisa, ainda, diferentes atividades extracurriculares planejadas para a convergência de uma abordagem formativa integral. Não obstante a busca de referenciais teóricos para o tema da espiritualidade, Borin (2017) o aborda a partir de Viktor Frankl. Por meio da logoterapia, o autor põe em diálogo espiritualidade e educação, refletindo sobre o sentido do humano em todas as coisas. Embora haja uma abordagem da espiritualidade a partir de uma área específica, a logoterapia, sua reflexão tende a contribuir para a fundamentação teórica da competência espiritual-religiosa. As diferentes perspectivas apresentadas pelos três autores possibilitam comparativos, aproximações e distanciamentos do tema de pesquisa proposto, esse, sim, na perspectiva da formação integral a partir do desenvolvimento de competências específicas.

A análise realizada como pressuposto para essa revisão de literatura possibilita conhecer os diferentes referenciais teóricos e as abordagens diversificadas no tocante ao tema formação integral. Partir de um olhar pautado na pesquisa científica dos últimos cinco anos revela a atualidade do tema e sua pertinência para a educação. O fato de as dissertações tangenciarem o problema proposto neste projeto ressalta a

importância de uma pesquisa que entrelace a formação integral na perspectiva do desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas, perguntando acerca da sua contribuição formativa.

Destarte, a revisão de literatura evidencia a inexistência de trabalhos que referenciem os teóricos relacionados à pedagogia e à espiritualidade inaciana no banco de dados da Capes, conforme estudo realizado a partir dos descritores escolhidos e, anteriormente, justificados, corroborando a relevância deste projeto.

2.2 EDUCAÇÃO OU FORMAÇÃO INTEGRAL: UM TEMA DISPUTADO

Ao afirmar a educação como um território de conflitos, aponta-se para a necessidade de uma leitura de contexto que perceba nas diferentes narrativas a tentativa de uma constante influência, que, por vezes, assume o caráter político, acerca da educação. Esse olhar crítico se faz necessário no presente referencial teórico como uma possibilidade de ampliação da reflexão crítica, buscando autores que permitam um olhar sobre a educação que não se restrinja apenas aos documentos da Companhia de Jesus. Embora se entenda a Pedagogia Inaciana como o foco central da pesquisa, busca-se um diálogo com autores capazes de gerar o movimento de aproximação e de distanciamento da concepção da educação jesuítica.

Nesse sentido, destacam-se, neste capítulo, o pensamento do filósofo e educador holandês Gert Biesta, uma referência no campo da Pedagogia Crítica ao possibilitar a problematização do discurso educacional atual; o professor Edgar Morin, pesquisador de grande relevância que transita entre a Filosofia, a Sociologia e a Epistemologia, convidando à reflexão sobre o pensamento complexo; bem como Humberto Maturana, biólogo e professor chileno, instituidor da Biologia do Conhecer, teoria fundamental para o desenvolvimento de uma epistemologia científica que tenta pôr fim à dicotomia entre natureza e cultura, biologia e sociologia, considerando, ainda, suas implicações na educação.

Com base no primeiro autor, busca-se explorar a educação a partir de diferentes linguagens que compõem o discurso atual, o que permitirá entender disputas ou jogos de poder no campo educacional. Sendo esse o ponto de partida, pretende-se como ponto de chegada algumas proposições em relação a uma educação filtrada de argumentações rasas ou pautadas por “modismos”, propondo aproximações em relação ao conceito de subjetividade, perpassando, necessariamente, por uma crítica aos diferentes humanismos, o que se justifica

enquanto reflexão que pretende a essência da Educação. A partir da obra do segundo autor, infere-se a importância do conhecimento em profundidade em uma perspectiva ecossistêmica e holística, ou seja, uma reflexão sobre os caminhos metodológicos e epistemológicos que perpassam o conhecimento, na emergência de uma análise crítica do relativismo do conhecimento e da realidade, apontando para o que o autor denomina “pensamento complexo”. Tais provocações de Morin estão postas com o intuito de desestabilizar o que se entende por educação, corroborando a ideia de formação integral. No final, ambos os autores convergem para uma análise crítica da realidade, oferecendo às narrativas educacionais a elucidação dos conceitos de linguagem, humanismo, subjetividade, epistemologia do conhecimento e pensamento complexo. Destacam-se tais conceitos em Biesta (2013), Biesta e Picoli (2018) e em Morin (2005) como aporte conceitual necessário para a compreensão dos temas das competências e habilidades que convirjam à formação integral.

O terceiro autor, Maturana (1998), por sua capacidade reflexiva e inovadora, aborda um eixo temático que necessariamente excede os limites da ciência, adentrando ao campo próprio da reflexão filosófica. Como biólogo que se põe a questionar a vida, inspira diferentes campos do saber, especialmente a educação. Assim, Maturana permite muitos pontos que ampliam a reflexão tanto em Biesta, quanto em Morin, permitindo, neste trabalho, uma argumentação com maior profundidade e espiralidade.

2.2.1 A significação da escola em Biesta

Em uma perspectiva filosófica, questionar a linguagem é superar a compreensão desta como sendo apenas uma função de descrição da realidade, ou seja, do que está posto. Essa função é apenas uma das dimensões da linguagem, sendo ela muito mais complexa à medida que é constituinte da realidade. Dessa perspectiva, cabe a atenção acerca das narrativas que se constituem pela linguagem, sobretudo, o discurso neoliberal sobre a educação, que é uma tendência das últimas décadas.

Perguntar-se pelas disputas no território da educação é buscar pela essência mesma da educação, o que ela é, qual o discurso histórico predominante e, especialmente, como ela é descrita na atualidade. Biesta (2013) relaciona o discurso da linguagem na educação a partir da pergunta o que é o ser humano. Partir dessa pergunta fundante é reiterar que se trata de uma questão também educacional, pois,

embora haja muitas vertentes pedagógicas, é consenso a premissa da educação como intervenção na vida das pessoas. Assim, a busca por uma linguagem própria para a educação pretende mais a significação da realidade educacional em sua complexidade, uma busca por um sentido que amplie e não reduza a reflexão. Nos próximos parágrafos, destacam-se alguns elementos da reflexão de Biesta (2013; 2018) que ajudam a elucidar essa significação da escola.

Partindo da perspectiva histórica, a escola tem em sua gênese um viés duplo, criada para dar conta do papel educativo à medida que a própria sociedade se percebe incapaz para tanto, e por outro, concebida como um espaço de transição entre a casa e o mundo real. (BIESTA; PICOLI, 2018). Olhar para esses dois vieses é perceber a educação como território de disputas no seu próprio tecido, ou seja, “uma tensão entre a necessidade de atender às demandas da sociedade e a necessidade de preservar-se destas”. (BIESTA; PICOLI, 2018, p. 22). O conflito posto está na questão de uma escola que deve escolher a sociedade em suas demandas, ou, então, as crianças. O que parece apenas detalhe, na verdade, torna-se um pressuposto para a gestão escolar, pois, na realidade, o ideal do equilíbrio nem sempre é tão fácil, sobretudo na atualidade em que forças políticas e econômicas tendem a exercer muita influência sobre as decisões. É sabido que uma vertente não exclui a outra, mas movimentos de testagens em grande escala, mudanças curriculares, entre outros, não permitem muito espaço para a construção de uma escola que necessariamente prescindia do tempo livre e do não necessariamente útil para a sociedade. Diante do discurso neoliberal que tende a transformar tudo e todos a partir da perspectiva mercadológica, uma escola para a criança, que a ajude a estar no mundo, contradiz o princípio da escola como um lugar de trabalho e de produção. O pensamento neoliberal em relação à educação pode restringir as relações família-escola a uma troca econômica, na qual, pais compram o tipo de educação que pretendem para seus filhos. Destaca-se também, o próprio fator da concorrência entre escolas como um agravante e uma moeda de troca por parte das famílias, tornando as instituições menores e financeiramente instáveis, mais suscetíveis às pressões, negando, em parte, seus valores institucionais. Assim, sendo muitas as linguagens e um contexto de fragilidade das instituições educacionais, em que o mercado exerce forte influência sobre as decisões educacionais, Biesta (2013) e Biesta e Picoli (2018) reiteram a necessidade de a escola propor questões educacionais para a educação.

Na busca pelo equilíbrio das forças, retorna-se ao ponto inicial das narrativas que tornam a escola um território de permanente disputa, reivindicando o lugar desta como instituição pensante, capaz de protagonizar o debate com a sociedade na constituição de uma linguagem própria, ou seja, uma linguagem que seja capaz de representar o sentido próprio da escola frente às diferentes forças políticas, sociais e culturais da sociedade, refutando, inclusive, a hoje aclamada linguagem da aprendizagem. Com esse questionamento, Biesta e Picoli (2018) pretendem a reflexão acerca da significação da própria escola, propondo como possíveis respostas a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação.

A escola enquanto linguagem da aprendizagem assumiu uma proeminência nos últimos tempos, acenando para os alunos na perspectiva de aprendentes, aos professores como facilitadores da aprendizagem e às escolas como lugares ou comunidades de aprendizagem. Biesta e Picoli (2018) não destacam a aprendizagem propriamente como um problema, mas, sim, a linguagem da aprendizagem, entendendo-a muito limitada para traduzir uma linguagem própria para a educação, bem como pela carência de conteúdo e de propósito. O discurso da linguagem da aprendizagem enquanto possibilidade de fazer uma educação forte, estável, previsível, pautada na liberdade, soa como encantador aos ouvidos da sociedade, mas também esconde o desejo de colocar a educação sob total controle, em uma resposta aos sinais do tempo como a impaciência e o imediatismo, como se fosse possível estabelecer a perfeita correlação entre o ensinado e o que é aprendido, em uma construção pedagógica que respeite o tempo e o espaço formativo. Os adjetivos da estabilidade, da força e da liberdade, atribuídos pela narrativa da linguagem da aprendizagem, também representam, quando consideramos seus meios, uma negação da pluralidade, ou seja, que existem seres humanos diversos, com especificidades e necessidades diferentes e que, por isso mesmo, não podem ser enquadrados nos moldes predefinidos. Em Biesta (2013) e Biesta e Picoli (2018), funda-se a crítica à linguagem da aprendizagem a partir de sua familiaridade com a linguagem mercadológica e pela sua inconsistência em estabelecer, pela educação, relações de diálogo com o outro.

Também popular, a educação como desenvolvimento vai além de oferecer suporte para a aprendizagem do aluno, partindo também da criatividade no sentido de promoção e formação da criança em relação a todas as suas potencialidades. (BIESTA; PICOLI, 2018).

Um pouco mais antiga é a concepção de educação enquanto formação. Contudo essa traz consigo a perspectiva do encontro da criança com o mundo, pelo qual a criança adquire certa forma. Mas, para Biesta e Picoli (2018, p. 22), esse “encontro não pode ser entendido como a simples impressão da forma do mundo na criança. É um encontro no real sentido da palavra, em que algo acontece na criança e no mundo”. A formação como resposta para a significação da escola será retomada mais adiante, pois constitui um ponto de aproximação em relação ao problema de pesquisa proposto.

Ainda sobre a significação da escola, há que se perguntar também pelos seus propósitos, tendo em vista que, a falta de clareza quanto a este ponto tende a tensionar ainda mais a educação enquanto território de conflitos. Biesta e Picoli (2018) destacam três domínios de propósito postos em jogo: a qualificação, a socialização e a subjetivação. Os três domínios merecem atenção por se entrelaçarem ao tema da formação integral desenvolvido no referencial teórico deste projeto. A qualificação compreende a ideia mais simples e talvez visível que coloca a educação como aquisição de algo, sendo assim, orientada para a qualificação do aluno. Essa qualificação pode ser no sentido da preparação para o mercado do trabalho, ou, então, para a vida nas complexas sociedade modernas. O domínio da socialização também aparece como propósito, ajudando o jovem a se orientar no mundo, encontrar seu lugar, afetando o seu tornar-se indivíduo e a construção de uma identidade. Por fim, a subjetividade aparece como propósito, empoderando a educação não apenas como promotora de identidades particulares ou atestando a possibilidade de os alunos tornarem-se parte de uma sociedade, mas também como sujeitos de direito, capazes e responsáveis por suas ações, assumindo uma postura crítica para com o todo individual e social.

Educação, em outras palavras, nunca é apenas para qualificar crianças e jovens e oferecer-lhes um lugar particular na sociedade. A capacidade de assumir uma perspectiva crítica para com tradições, práticas, modos de fazer e de ser existentes, também se dá após sua saída da escola. (BIESTA; PICOLI, 2018, p. 24).

Considerar os três propósitos a partir de um equilíbrio surge como pressuposto para a construção de toda narrativa educacional contrária às correntes reducionistas, favorecendo a tomada de decisões pautada na compreensão de que toda escolha é uma questão de valor, para tanto, decisões educacionais devem ser sempre pautadas em valores ainda mais amplos. Situar a educação a partir da busca de respostas

acerca de quem é o ser humano, das narrativas, das linguagens e da significação própria da escola, bem como dos seus propósitos, corrobora a ideia da educação como constante território de disputas, não incorrendo no erro de ser refletida em qualquer patamar que não seja o da complexidade.

Reconhecendo os tensionamentos estabelecidos acerca das diferentes linguagens, Humberto Maturana, a partir da biologia, estabelece que a ideia da origem da linguagem nas relações ocorre nas coordenações consensuais da amorosidade. O autor, nesse sentido, agrega à discussão proposta acerca da linguagem, o conceito de relações, enquanto fundante da linguagem, e o compartilhar como possibilidade para a linguagem ocorrer na espécie humana, permitindo inclusive, o desenvolvimento do ser humano. Assim, para Maturana, a linguagem se constitui como o profundo do humano.

No entanto, se propomos a pergunta não podemos deixar de notar que os seres humanos somos o que somos ao sermos seres humanos. Quer dizer, somos conhecedores ou observadores no observar, e ao ser o que somos, o somos na linguagem. Ou seja, não podemos deixar de notar que os seres humanos somos humanos na linguagem, e ao sê-lo, o somos fazendo reflexões sobre o que nos acontece. (MATURANA, 1998, p. 37).

Da linguagem como o profundo do ser humano, Maturana (1998) reforça a ideia de que esta brota do compartilhar e possibilita o próprio desenvolvimento do ser humano. Em contraposição à linguagem da aprendizagem, que, por vezes, se aproxima demasiadamente do mercadológico, o autor oferece contribuição ao pensamento de Biesta (2013) e Biesta e Picoli (2018) no sentido de reforçar que a linguagem é fruto da colaboração, e não da competição, ou seja, Maturana (1998), a partir da biologia, considera que a linguagem é fruto de relações de cooperações, sendo a competição resultado cultural.

Não é a agressão a emoção fundamental que define o humano, mas o amor, a coexistência na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Não é a luta o modo fundamental de relação humana, mas a colaboração. (MATURANA, 1998, p. 34).

Posto em diálogo, da proposição de Biesta (2013) e Biesta e Picoli (2018) da significação da escola como espaço de transição entre a família e o mundo real, Maturana (1998) apresenta, pelo viés da biologia, uma investigação que pretende compreender os reflexos da linguagem no contexto escolar enquanto processo de construção consensual nas relações.

No mesmo sentido, Biesta e Picoli (2018), ao falarem dos propósitos da educação a partir dos conceitos desenvolvidos da qualificação, da socialização e da subjetivação, reforçando o equilíbrio destes como resposta frente a todas as forças reducionistas e modismos, também Maturana (1998) oferece contribuição, especialmente em propor os valores do amor, da coexistência e da colaboração, dando evidência ao outro no processo educativo.

Assim, de ambos os autores, surgem questionamentos necessários que devem ser considerados quando se propõe uma análise da educação na perspectiva da formação integral. Nesse mesmo sentido, cabe ter presente a pergunta acerca da qualidade das relações em nossos espaços formativos, bem como da intencionalidade formativa que imprimimos para reafirmar a cooperação como resposta à competição enquanto modo de ser em sociedade. As respostas conscientes a essas perguntas constituem-se como critérios para uma gestão escolar que pretenda a integralidade.

2.2.1.1 Humanismos: tensionamentos necessários para a complexidade

Na obra *Para além da aprendizagem*, Biesta (2013) apresenta uma reflexão que põe a educação, a existência e o subjetivismo em diálogo. A educação, nesse sentido, ganha uma responsabilização ainda maior à medida que é apontada pelo autor como a condição necessária para que o aluno possa alcançar o objetivo de sua existência.

Na obra, o autor realiza uma crítica ao humanismo, sem que para isso o negue enquanto exitosa estratégia de resguardo da humanidade do ser humano. O questionamento se estabelece no humanismo tal qual o conhecemos, especificamente em relação à sua aptidão para fundar as concepções educacionais da atualidade, assim como o fizera ao longo dos últimos séculos.

A crítica é desferida ao humanismo, principalmente, pela sua pretensão em determinar a essência do ser humano, negando a possibilidade às crianças de se constituírem a partir da sua individualidade. Nesse ponto, tal crítica se inter-relaciona à educação à medida que, no humanismo, se restringe a formar pessoas a partir dos padrões já postos pela modernidade. Pela crítica, Biesta propõe a superação dos fundamentos do humanismo da educação moderna, em uma tentativa de abordagem do significado do ser humano como aberto, uma questão de significação posta durante e não antes do processo educacional.

Exploro, em outras palavras, como poderíamos compreender e “fazer” a educação se já não admitíssemos poder conhecer a essência e a natureza do ser humano — ou, expressando-me de outra forma, se tratássemos a questão radicalmente aberta, uma questão que só podemos responder participando na educação, em vez de uma questão que precisamos responder antes de poder participar na educação. (BIESTA, 2013, p. 19).

Cabe a pergunta se é possível abordar a questão da humanidade do ser humano superando os aspectos e implicações do humanismo. Esse ponto é crucial também para a educação, mas isto se admitir a diferença entre educação e socialização, ou seja, a educação não apenas como a inserção do sujeito na sociedade prestabelecida em uma ordem, mas também como responsável pela unicidade de cada ser humano individual. Aqui reside a independência da educação e do humanismo.

A crise do humanismo, segundo Biesta (2013), está no inumano da história recente, uma crise que não reside nos fatos em si, mas na incapacidade humana de reagir a eles, desumanidades motivadas especialmente por definições particulares do significado do ser humano.

Na educação, o humanismo parte do significado do ser humano, especificando ao aluno *como* “deve se tornar antes de lhes dar a oportunidade de mostrar quem eles são ou quem eles desejariam ser” (BIESTA, 2013, p. 22), ou mesmo, constituindo-se mais como socialização, a partir de uma ordem preexistente, sendo “incapaz de captar a unicidade de cada ser humano”. (BIESTA, 2013, p. 23).

Está posta a reflexão que pretende oferecer uma alternativa à compreensão moderna da educação, na qual ela é compreendida em termos de produção da pessoa autônoma racional, em que o educador é visto como uma parteira cuja tarefa é liberar o potencial racional do ser humano. Biesta (2013) propõe uma educação que parta a cada instante do novo instante de cada indivíduo. Defender uma educação que torne presente o aluno significa focar no indivíduo e no coletivo, pois o tornar-se presente só é possível em contato com o outro.

Neste trabalho, a abordagem da crítica ao humanismo oportuniza o distanciamento necessário para esta pesquisa, lançando luzes sobre o referencial teórico proposto que, em grande parte, pauta-se na bibliografia da Companhia de Jesus. Biesta (2013) e Biesta e Picoli (2018) atentam para muitos pontos de atenção acerca do humanismo como fundamento da educação. Assim, enquanto colégio da Companhia de Jesus, fundado em um apostolado educativo que beira cinco séculos de tradição, cabe a constante pergunta acerca de como nossos valores se traduzem

nas diferentes estratégias formativas. São práticas capazes de resistir às narrativas neoliberais, de uma linguagem da aprendizagem? Qual o lugar da diversidade no ambiente escolar? Está presente na sala de aula, entre os colaboradores ou mesmo na gestão? A essência da Educação Jesuíta é compreendida e testemunhada pelos seus diferentes personagens institucionais?

Tais perguntas desencadeiam reflexões que colaboram para o rompimento da inércia, favorecendo uma Instituição cada vez mais coerente em relação aos seus próprios valores, bem como em relação à atualização destes no contexto presente, ou como questiona o papa Francisco à Companhia de Jesus durante a celebração da canonização do Beato Pedro Fabro, em Roma:

Eis a pergunta que nos devemos fazer: temos também nós grandes visões e estímulos? Somos também nós audazes? O nosso sonho voa alto? O zelo devora-nos (cf. Sl 69, 10)? Ou somos medíocres e satisfazemo-nos com as nossas programações apostólicas de laboratório? Recordemo-nos sempre disto: a força da Igreja não habita em si mesma nem na sua capacidade organizativa, mas esconde-se nas águas profundas de Deus. E estas águas agitam os nossos desejos e os desejos alargam o coração. (PAPA FRANCISCO, 2014).

Da linguagem que constitui a Educação, tanto em Biesta (2013) e em Biesta e Picoli (2018) quanto em Maturana (1998), cabe a inquietação filosófica e a dialógica que expõe à reflexão, tanto a prática como a teoria, estratégias formativas e gestão escolar, tendências e a tradição.

2.2.2 Uma Educação que aponte para a complexidade

Pensar a educação como território de conflitos exige que se faça uma análise desta a partir de um de seus temas mais preciosos, ou seja, a questão do conhecimento, especialmente sobre os processos de construção deste e do quanto esta questão é negligenciada na educação. Morin não oferece um contraditório ao percorrido até então por Biesta, mas amplia a reflexão a partir do reino das questões mais puras, ou seja, o próprio conhecimento.

Na obra *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*, Morin (2005) aponta para uma crise filosófica acerca do fundamento do conhecimento. Tal fundamento, já aclamado na tentativa do Círculo de Viena de transformar todas as proposições em enunciados verificáveis, acaba por corroborar a incapacidade de um fundamento para o conhecimento. “A ideia de fundamento deve afundar com a ideia de última análise, de causa última, de explicação primeira.” (MORIN, 2005, p. 23).

Morin reposiciona a dúvida e a relatividade como pressuposto para o conhecimento, provocando um movimento de ruptura com o pensamento moderno. Com o avanço da ciência e, conseqüentemente, do conhecimento ao longo dos séculos XIX e XX, este foi rachado no interior de nossa cultura, na sua organização, pela crise entre a filosofia e a ciência, pela fragmentação das disciplinas e da própria ciência. Em outras palavras, a crítica de Morin pode ser traduzida em uma tentativa de abarcá-lo pelos fragmentos, ignorando a vista global da qual faz parte. (MORIN, 2005). Nossa razão descobre a partir dos avanços que existe, em si, uma zona cega, obrigando a pergunta se não “devemos questionar tudo o que nos parecia evidente e reconsiderar tudo o que fundava as nossas verdades?”. (MORIN, 2005, p. 16). Morin refere o problema original do pensamento: “a descoberta de que não há nenhum fundamento seguro para o conhecimento e de que este comporta sombras, zonas cegas, buracos negros.” (MORIN, 2005, p. 22).

Para Morin, o “conhecimento é, portanto, um fenômeno multidimensional, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social”. (MORIN, 2005, p. 18). Tal definição coloca em contradição o próprio mito da razão posto em um patamar de segurança que parecia ser o meio mais seguro para o conhecimento. A necessidade do questionamento do conhecimento amplia a reflexão e evidencia a necessidade de um pensamento muito mais complexo (MORIN, 2005), e que ao mesmo tempo fosse “dialógico, reflexivo e hologramático”. (MORIN, 2005, p. 256).

A argumentação de Morin corrobora a ideia da inexistência de um centro da verdade, um conhecimento sem fundamento, mas para que se possa evitar alternativas demasiadamente céticas, deverá constantemente refletir sobre si mesmo, reconhecer-se, situar-se e problematizar-se, pois, como afirma o autor, “não há conhecimento sem conhecimento do conhecimento”. (MORIN, 2005, p. 34). A emergência do conhecimento é dada pela máxima de que não existe vida sem este: “o ser vivo só pode sobreviver num meio com e através do conhecimento desse meio. A vida não é viável nem passível de ser vivida sem conhecimento”. (MORIN, 2005, p. 224).

Dos muitos conhecimentos destacados por Morin, o conhecimento espiritual é o propriamente humano, só possível depois do desenvolvimento cerebral e o começo da evolução cultural; um “conhecimento de um indivíduo ao mesmo tempo produto e produtor de um processo auto(-geno-feno-ego)-eco-re-organizador”. (MORIN, 2005,

p. 224). O conhecimento espiritual reafirma a ligação entre humanidade e culturalidade. Para Morin (2005, p. 259),

a humanidade do conhecimento aparece-nos não somente como a união indissolúvel da animalidade e da humanidade do conhecimento, mas também como a união indissolúvel da humanidade e da culturalidade do conhecimento.

Morin nos convida ao desafio da complexidade do real na sua multidimensionalidade, com todas as suas ligações, interações, implicações mútuas e paradoxos.

Da teoria de Morin (2005), é possível destacar:

- Não existe teoria sem método, e este é necessário para o pensamento complexo. Nessa relação, não é possível desvencilhar um do outro. A teoria apresenta um norteador que organiza o pensamento, e o método organiza a teoria, evitando reducionismos e banalizações.
- Na complexidade, destaca-se a racionalidade aberta, que contradiz a defesa de uma ciência pura, mas a possibilidade de uma teoria crítica que repositone o sujeito no cerne da ciência, oportunizando esclarecimentos pela ética.
- Diferentemente de Descartes, em que o cerne da questão é a certeza indubitável, Morin afirma as possibilidades no horizonte da incerteza, da diversidade, da complexidade que é o homem. Em uma visão antropológica, o homem e o mundo não transcendem um ao outro, mas se multiplicam e se modificam, desaparecem e aparecem, em uma relação de constituição complexa.

Dito isto, em síntese às ideias da linguagem e do humanismo de Biesta e de Morin em relação à Educação, há que se destacar o quanto estas também podem ser consideradas em seu caráter utópico. A primeira delas, a linguagem, Biesta (2013 e 2018), reivindicando uma linguagem própria dá e para a Educação, também expõe o abismo existente entre o pensamento acadêmico e a práxis educacionais. No entanto, tais considerações são de relevância no sentido que possibilitam a reflexão com vistas ao rompimento da inércia, em busca da maior qualificação dos processos formativos e da própria gestão. Assim, da proposição utópica, destaca-se como ponto de atenção a necessidade de um cuidado para que não incorra em efeito contrário, ou seja, que

demasiadas discussões teóricas, em busca de uma concepção unívoca, desencadeiem produções e encaminhamentos inférteis ou inertes. A segunda, o humanismo, tanto em Biesta (2013 e 2018), quanto Morin (2005), ao tecerem fortes críticas à concepção de humanismo, também podem acarretar produção reflexiva pouco fértil, desnudando o referencial teórico do próprio humanismo cristão, fundamento da proposta formativa da Igreja Católica, desequilibrando o eixo necessário da Tradição em detrimento à Inovação. Ademais, ambos autores aqui referidos, contribuem muito mais no que se refere a um pensamento reflexivo que ajude na superação do conceito filosófico da tese-antítese-síntese, no sentido do pensamento espiral, pelo qual, novas contribuições reflexivas não necessariamente precisam desencadear uma síntese, mais sim, como um elemento a ser considerado enquanto reflexão que pode gerar uma ação.

2.2.3 Do território de conflito para um espaço formativo

Neste caminho de ressignificação do discurso educativo, deslocando o foco da aprendizagem para uma leitura mais complexa da realidade e do próprio conhecimento, redescobre-se a educação como desenvolvimento e formação. Parte-se de uma ideia de educação com o direcionamento para o que é o certo, uma opção pelo desenvolvimento de aptidões certas. É a educação como formação, que questiona se o que se deseja realmente deve ser desejado, estabelecendo um ponto de aproximação importante neste referencial teórico. Partir das ideias de Biesta (2013), de Biesta e Picoli (2018) e de Morin (2005) constitui uma possibilidade de ampliação da reflexão, rompendo com um paradigma de conhecimento fragmentado e, por isso mesmo, desconectado da própria vida. Em outra obra, *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2000), Morin ressalta alguns pontos que constituem saltos desconexos nos programas educacionais, evidenciando os problemas relacionados ao que podemos destacar como crise na educação. Cada temática abordada ao longo de sete capítulos pode ser traduzida nos conceitos-chaves que seguem, sendo aqui reafirmados como uma espécie de síntese do pensamento deste autor, bem como por sua total convergência para um conceito de educação, que em muito se aproxima dos pressupostos de uma educação mais inclinada à formação, uma formação integral que só será possível a partir de uma abordagem pautada na complexidade.

O primeiro conceito-chave reporta ao conhecimento como tradução de uma realidade seguida de uma reconstrução, cabendo-lhe a noção do erro e da ilusão. O conhecimento não é um espelho do mundo, mas, sim, uma tradução e uma reprodução que implicam interpretações daquilo que chega pelos estímulos dos sentidos. Para Morin (2000, p. 20), este “conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação, o que introduz o risco do erro na subjetividade do conhecedor, de sua visão do mundo e de seus princípios de conhecimento”.

O ponto de atenção posto por Morin está no fato de a escola não ensinar a origem do conhecimento, aludindo para a possibilidade do erro e da ilusão, caminhos necessários para se ver a realidade. Ainda no aspecto da cegueira do conhecimento, aborda o aspecto da afetividade como possibilidade de asfixia ou de fortalecimento do conhecimento (2000), o que permite, em Morin, também elementos enriquecedores sobre a conceituação da dimensão socioemocional, como se fará em um capítulo próprio.

Considerar as cegueiras do conhecimento evidencia o papel da educação como uma necessidade de se revisitar todas as fontes do conhecimento. Inclui, ainda, a própria dimensão da noosfera, ou seja, a esfera das coisas do espírito (MORIN, 2000). Ao abordar tais questões, o autor nos traz outros horizontes do conhecimento, rompendo com a unilateralidade da razão como fonte válida do conhecimento, relevando importância às crenças, à fé, aos mitos, aos símbolos, pois, as “crenças e as ideias não são somente produtos da mente, são também seres mentais que têm vida e poder”. (MORIN, 2000, p. 28). Em contrapartida, em Morin, também é possível uma abordagem que amplie a dimensão espiritual-religiosa.

O segundo conceito-chave está em uma educação que não ensina a pertinência do conhecimento, possibilitando que o próprio objeto deste seja mutilado. Para Morin (2000, p. 36), é “preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. A fragmentação do conhecimento, expresso em muito na própria organização dos componentes curriculares, evidencia um ensino que destaca apenas as partes, não favorecendo a visão do todo. (MORIN, 2000).

Sobre o ser humano, afirma-o como unidades complexas, o que, neste trabalho, reafirma a concepção de formação integral.

Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa [...] O conhecimento pertinente

deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras; a dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas; além disso, a economia carrega em si, de modo “holográfico”, necessidades, desejos e paixões humanas que ultrapassam os meros interesses econômicos. (MORIN, 2000, p. 38).

Abordando o conceito-chave da condição humana, Morin (2000) destaca que a identidade humana também é negligenciada pelos programas educacionais. A relação indivíduo, sociedade e espécie não é ensinada como realidade necessariamente humana. Aponta para a própria necessidade de uma convergência de todas as ciências para essa realidade humana, integradora, na qual cada um gera o outro e se encontra no outro. Conhecer o ser humano é situá-lo no universo.

Somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo. Nosso pensamento e nossa consciência fazem-nos conhecer o mundo físico e distanciam-nos dele. (MORIN, 2000, p. 51).

Outro conceito-chave é a nossa condição planetária. Neste, o aspecto de um planeta em que tudo e todos estão conectados, bem como a aceleração histórica e o conseqüente aumento das informações, constituem problemas com os quais ainda não sabemos lidar. A união planetária é a exigência racional mínima de um mundo interdependente, sendo uma união que “pede a consciência e um sentimento de pertencimento mútuo que nos una à nossa Terra, considerada como primeira e última pátria”. (MORIN, 2000, p. 76).

Após muitas tentativas de se enraizar o conhecimento a partir de verdades indubitáveis, Morin (2000) destaca o conceito-chave das incertezas, traduzindo-o para uma educação que ensine a partir das incertezas como fator-chave para a mudança de um paradigma. Quer que a incerteza seja insumo para a coragem e para uma concepção de plano de ação que pautar suas decisões na possibilidade do erro, e que, por isso, seja capaz de estabelecer novas estratégias corrigidas ao longo do processo, tomando de posse as novas evidências e informações. Entender a ação como decisão, escolha e aposta compreende a ecologia da ação, uma ação entendida como aposta que implica necessariamente o risco e a incerteza. (MORIN, 2000). “A ecologia da ação é, em suma, levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas

e transformações” (MORIN, 2000, p. 87), conceito que aponta para a estratégia e para os projetos de formação integral no patamar da complexidade.

A compreensão humana constitui outro conceito necessário. Na realidade humana, a compreensão comporta ainda a empatia e a identificação. Também emerge a compaixão como elemento necessário e tão rebatido pela sociedade atual por meio de seus diversos mecanismos de redução do outro, ou mesmo pela indiferença que acaba por bloquear a compreensão. Para Morin (2000, p. 93), há que se “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade”.

Por fim, o conceito-chave da ética do gênero humano traduz-se em uma relação individual, social e genérica. Desta tríade, o papel da ética perpassa a esfera do desenvolvimento de uma autonomia pessoal, como responsabilidade individual; uma participação social, desenvolvendo uma responsabilidade social; e a nossa participação no gênero humano, no qual assumimos o nosso destino comum.

Assim, indivíduo/sociedade/espécie são não apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro. Cada um destes termos é, ao mesmo tempo, meio e fim dos outros. Não se pode absolutizar nenhum deles e fazer de um só o fim supremo da tríade; esta é, em si própria, rotativamente, seu próprio fim. Estes elementos não poderiam, por consequência [sic], ser entendidos como dissociados: qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio desta tríade complexa emerge a consciência. (MORIN, 2000, p. 101).

Todos esses pontos em destaque lançam luzes sobre a responsabilidade em relação ao aluno que precisamos formar, um sujeito capaz de constituir-se a partir de sua subjetividade, tornando-se presença no e por meio do outro, formando e deixando-se formar pelo mundo que aí está. A linguagem que torna essa premissa possível talvez seja a que traduza a educação em formação, que proponha um movimento dialético que aponte mais a complexidade. A fragmentação é uma estratégia que mantém os problemas invisíveis para muitos, não concorrendo para a formação de cidadãos globais. A consciência nasce a partir da relação inseparável do indivíduo/sociedade/espécie, o que corrobora uma formação integral a partir do desenvolvimento de competências capazes de romper com todas as formas de reducionismos, em uma busca constante pela complexidade.

De Biesta (2013), Biesta e Picoli (2018), Maturana (1998) à Morin (2000; 2005), retorna-se ao problema da educação como território de disputas. Tais disputas refletem-se em tensionamentos também em relação à formação integral, um conceito

amplamente difundido atualmente e, em muitos casos, destacado como uma possibilidade de resposta aos anseios da sociedade em relação à crise educacional. Contudo, por questões que vão desde a dificuldade de se romper com práticas rotineiras, até uma falta de compreensão conceitual, não constituem exceções as vezes em que esse conceito carrega um caráter demasiadamente mercadológico, soando como modismo e sem muito impacto efetivo na realidade escolar. Que o apelo por uma linguagem que reproduza a essência da Educação como formação se descubra também como cooperação, superando a competição, em um sentido posto enquanto fortaleza frente a tantas tendências neoliberais.

Como qualquer outro modelo educacional, a formação integral constitui uma política pedagógica pautada em uma antropologia e cosmovisão. Essencialmente, compreende uma visão que não fragmenta a pessoa, os tempos e os espaços. A pessoa é compreendida em sua totalidade, rompendo, assim, com décadas de práticas pedagógicas focadas unicamente na dimensão cognitiva.

O conceito da formação integral deixa transparecer a sua complexidade prática à medida que expõe a indissociabilidade entre educação e vida. Compreende uma política que deve agregar os diferentes agentes na tarefa de transformar espaços e tempos em lugares que formam. Uma formação integral deve congrega escola e comunidade em torno de projetos inovadores que possibilitem a transformação da sociedade e da vida das pessoas que dela participam.

Biesta, Maturana e Morin contribuem para a contextualização dessas discussões. Por sua vez, a releitura dos diversos documentos que sintetizam a concepção da educação da Companhia de Jesus possibilita, na *Espiritualidade e na Pedagogia Inaciana*, as chaves para uma releitura do modelo de gestão escolar comprometido com a formação integral.

Isto posto, que as mesmas chaves de leitura desenvolvidas a partir dos referidos autores também inspirem ressignificações acerca dos projetos do Espaço MAGIS Anchieta, sendo este um projeto que guarda, em sua proposição primeira, a formação integral de jovens constituídos como sujeitos e indivíduos, reconhecidos enquanto tal, na relação com os outros, de maneira cada vez mais consciente.

Destarte, a cosmovisão e a antropologia expressas na *Espiritualidade e na Pedagogia Inaciana* ampliam a compreensão do conceito de formação integral. Exemplo disso encontra-se em Inácio de Loyola que já nos *Exercícios Espirituais* apontava para o ser humano em sua totalidade. A oração de Santo Inácio de Loyola

destaca as palavras *entendimento*, *discernimento* e *vontade*, as quais sintetizam uma visão de pessoa em comunhão com o mundo e com o criador.

2.3 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL NA COMPANHIA DE JESUS

Para a compreensão da concepção de formação integral na perspectiva da Companhia de Jesus, faz-se necessária uma abordagem que parta da sua visão teológica e antropológica, sendo estas as grandes orientadoras de toda a proposta educativa.

Em 1993, o então Padre Geral da Companhia de Jesus, Pe. Kolvenbach, reuniu em Roma um grupo de trabalho a fim de elaborar um corpo de diretrizes práticas que levassem a cabo, nas salas de aula, as propostas do documento *Características da Educação da Companhia de Jesus*, elaborado em 1986 (COMPANHIA DE JESUS, 1986). Este documento, juntamente com *Pedagogia Inaciana, uma proposta prática*, de 1993 (COMPANHIA DE JESUS, 1993) sistematizam uma série orientações do governo central da Companhia de Jesus, pesquisas e artigos que pretendiam um enfoque pedagógico coadunados a partir do adjetivo inaciano. Trata-se de uma tentativa de oferta de uma proposta pedagógica procedente desde a *Ratio Studiorum* e que traduz a visão de mundo e de pessoa da Companhia de Jesus em uma Pedagogia Inaciana.

O texto-guia proposto para esse grupo de trabalho ajuda a esclarecer vários pontos, dando pistas concretas de como foi elaborada a concepção de formação integral.

Em um primeiro momento, a reflexão recai sobre o humanismo cristão, esse que constitui um conceito que perpassa toda a Educação Jesuítica, desde suas origens, já no século XVI. O humanismo é entendido como uma resposta de fé laica ou religiosa aos desafios socioculturais de cada época. (KOLVENBACH, 1993). No texto, a reflexão recai sobre os humanismos, já antevendo sua versatilidade nos diferentes momentos históricos. No humanismo chamado jesuítico, a fé brota de uma visão da pessoa, perpassada pela experiência de Inácio de Loyola. Contudo os desafios de cada época vão exigindo respostas específicas, o que acarretam humanismos específicos.

Na sua origem, a Educação Jesuítica bebe do Renascimento, uma época marcada pela exaltação do homem e da vida. A espiritualidade que brota desse Humanismo Clássico traz consigo um otimismo antropológico, destacando que a fé

em Deus e a afirmação de tudo o que é verdadeiramente humano são inseparáveis, concepção essa que acaba por inspirar a origem da Educação Jesuítica. (KOLVENBACH, 1993).

Já nos séculos XX e XXI, frente às barbáries humanas e todo o sofrimento de parte da humanidade, o Humanismo Social alimenta uma espiritualidade que afirma que não existe um compromisso com Deus sem que haja um compromisso com a justiça. Essa visão de espiritualidade, encarnada em uma leitura de realidade social, inspira a concepção de educação da Companhia de Jesus hoje. (KOLVENBACH, 1993). Tendo essas concepções de humanismo como fundamentos, mais facilmente entende-se o objetivo da Educação Jesuítica.

Recorrendo à história pedagógica da Companhia de Jesus, de seu fundador aos documentos atuais, encontramos um convite para que a escola como um todo abrace a integralidade. Pistas pedagógicas dão conta de uma visão de formação integral adaptada a cada contexto histórico, alinhada a partir da concepção humanista cristã, assumindo uma função harmonizadora da ação pedagógica com vistas à formação da pessoa toda, embora a nomenclatura tenha sofrido alterações ao longo dos séculos.

No início do percurso formativo de Inácio, no ano de 1524, sentindo falta de uma certificação acadêmica à sua vida apostólica, inicia seus estudos em Barcelona, ao lado de crianças, sob a orientação do Mestre Jerônimo Ardeyol. Este representou o primeiro contato com o binômio “virtudes e letras”, que viria a influenciar os princípios pedagógicos da Companhia. (KLEIN, 2017).

Inácio buscava integrar sua formação acadêmica com seu ardor apostólico, provocando um movimento de constante análise da trajetória percorrida e os fins aos quais tinha se proposto. Tendo passado por alguns centros educativos da época, sem que estes tenham agregado muito valor formativo em sua vida, em 1528, Inácio ingressa na mais prestigiada universidade da época, a Sorbonne de Paris. Ali encontra um enfoque pedagógico que o fazia muito sentido, o “Modus Parisienses”. Tal método utilizava-se de diversas mediações a fim de oferecer uma educação integrada de conteúdos acadêmicos e de bons costumes. Como destaca Klein (2017), nesse período, o adjetivo integral se referia apenas à formação focada na virtude e nas letras. A experiência do *modus parisienses* marca de tal forma Inácio, que este o introduz no livro dos *Exercícios Espirituais*, propondo que o exercitante seja interpelado durante a oração pelas faculdades da inteligência, da memória, da imaginação, da vontade e da

liberdade. Nos *Exercícios Espirituais*, por meio das “Adições”, a fim de garantir que o exercitante tire maior proveito da oração, Inácio se ocupa do corpo todo, orientando em relação à postura corporal, o controle da imaginação e dos sentidos.

A concepção de formação integral, embora ainda não definida a partir de tal nomenclatura, vai sendo ampliada e tecida por Inácio a partir de sua experiência. No ápice dos *Exercícios Espirituais*, na “Contemplação para alcançar o amor”, Inácio propõe ao exercitante uma oração com caráter totalizante e integrador:

Tomai, Senhor, e recebei toda a minha liberdade, minha memória e entendimento e toda a minha vontade. Tudo o que tenho ou possuo, vós me destes. A vós, Senhor, restituo. Tudo é vosso. Disponde segundo a vossa vontade. Dai-me o vosso amor e a vossa graça, pois ela me basta. (LOYOLA, 2000, n. 234).

A parte IV das Constituições da Companhia de Jesus, promulgada definitivamente em 1556, que inclui orientações para o funcionamento dos colégios e universidades, apenas reforça a proposta pedagógica na qual cada aluno deve ser formado nas letras, mas também nos bons costumes cristãos como objetivo educacional.

A *Ratio Studiorum*, por sua vez, corrobora a conjugação dos estudos com virtudes e os bons costumes como adjetivo integral, acentuando-o como o objetivo educacional da Companhia de Jesus.

Uma vez que a Companhia possui colégios e universidades — para que os nossos se possam aí formar convenientemente, tanto na doutrina como nos restantes saberes que concorrem para o auxílio das almas, e possam depois transmitir aos outros aquilo que aprenderam —, depois do cuidado pelas virtudes religiosas e autênticas, que deve ser tido como principal, ocupe-se o reitor acima de tudo, com a ajuda de Deus, em conseguir alcançar este fim que a Companhia a si própria se propôs, ao aceitar a missão das escolas. (COMPANHIA DE JESUS apud MIRANDA, 2018, p. 55).

Como referido por Klein (2017), Kolvenbach trata de esclarecer os conceitos *Pietas et Eruditio* a partir do contexto do século XVI, tempo em que Inácio estuda com seus companheiros. Destaca que ambos os termos se conjugam com outros tantos termos. Nesse sentido, “pietas” engloba a santidade e a perfeição, a devoção e a ética. “Eruditio” reforça a ideia do estudo tanto da ciência sagrada como da ciência profana, da teologia escolástica como da teologia positiva, do Evangelho como da lógica. Percebe-se no contexto desse primeiro século da pedagogia dos jesuítas o enraizamento dos princípios pedagógicos na concepção do Humanismo Clássico que

reafirma uma fé em Deus e em tudo o que é verdadeiramente humano. (KOLVENBACH, 2004 apud KLEIN, 2017).

O binômio das “virtudes e das letras” ou da *pietas et eruditio* reforça o esforço inicial de uma formação que esteja alinhada com a missão, ou seja, embora inicialmente não entendida como um foco da Companhia, gradativamente vai ganhando importância e se transformando em um apostolado educativo.

Após a restauração da Companhia de Jesus pelo Papa Pio VII, em 1814, os mesmos objetivos já apontados são reafirmados pela 31ª Congregação Geral dos Jesuítas. Contudo a referida Congregação que constitui o órgão máximo do governo da Companhia de Jesus, em um item específico que se refere à didática, amplia pela primeira vez a concepção de formação integral, não se restringindo mais unicamente à harmonização do corpo e do espírito como na oração, nem especificamente ao binômio “virtudes e letras”.

Devem ensinar-se as disciplinas de tal modo que não se esmaguem com a multiplicidade de coisas os espíritos dos adolescentes e que estes fiquem preparados para os estudos superiores pelo desenvolvimento cabal de todas as suas faculdades. Mais: habilitem-se os nossos alunos a progredir e adiantar por seu próprio esforço; avigorem-se na firmeza de ânimo, na retidão de juízo e de sensibilidade; eduquem-se no sentido estético, na expressão oral e escrita, no sentido de comunidade, do dever cívico e social e na ponderação de julgar. [Congregação Geral 31ª, Decreto 28, n. 20, 1965]. (COMPANHIA DE JESUS, 1967).

A citação deixa expresso, por sua vez, uma preocupação com elementos ditos como o desenvolvimento das faculdades da pessoa, abrindo para uma concepção da necessidade do desenvolvimento de competências mais amplas como a autonomia, o sentido estético, a comunicação, o relacional e o civismo.

Já na segunda metade do século XX, no documento *Nossos Colégios Hoje e Amanhã*, de 1980 (ARRUPE, 1980), Arrupe reforça o binômio “virtudes e letras”, rechaçando qualquer tentativa de abordagem unilateral de ambos os conceitos. Esse que, como destacado por Klein (2017), pode ser considerado como documento de refundação dos colégios jesuítas, traz em Arrupe quatro notas que devem perpassar a formação de um colégio da Companhia. Arrupe (1980) propõe que o fazer pedagógico se ocupe da formação de homens para o serviço, pautado no Evangelho, estabelecendo um compromisso com a justiça, a partir da caridade Evangélica. Que se formem também homens novos, que se destaquem pelo serviço aos outros, coerentes com uma vida nova alicerçada nos valores aprendidos de Jesus Cristo. A formação de homens abertos ao crescimento pessoal, ao mundo mutável e atual. E,

por fim, que se formem homens equilibrados, conciliadores dos valores evangélicos e acadêmicos. Mais uma vez, percebe-se um refundar dos princípios pedagógicos corroborando a concepção de humanismo social, desencadeado por uma espiritualidade encarnada na realidade, em uma valorização de tudo aquilo que é verdadeiramente humano.

As quatro notas propostas por Arrupe dão o tom para que se amplie a concepção de formação integral que conhecemos hoje.

Em 1986, a promulgação do documento *Características da educação da Companhia de Jesus* constitui a culminância da noção mais ampla de formação integral, expondo dois fundamentos que corroboram toda uma tradição do apostolado educativo por meio da reafirmação da bondade radical do mundo como obra de Deus, e pela visão antropológica de pessoa criada à imagem e semelhança de Deus. No primeiro fundamento, dá-se os elementos constitutivos de uma formação integral que deve ater-se ao mundo como prenhe e envolto da ação de Deus, o que justifica que seja estudado em profundidade, com um sentido de mistério e admiração, na perspectiva de caminho para o conhecimento e adoração de Deus. O segundo fundamento, de estrutura antropológica, coloca a pessoa como revelação especial de Deus, apontando para uma formação integral que se esforce no estudo do significado da vida humana, a fim de que esta seja promovida em todas as suas dimensões. Trata-se de uma formação que se comprometa com o desenvolvimento mais completo possível de todos os talentos dados por Deus. (COMPANHIA DE JESUS, 1986).

Considerando a atualidade, para Klein (2017), a concepção de educação integral parece ter recaído sobre às dimensões do ser humano, sendo estas o foco do trabalho educativo integral. Nesse ponto, a Pedagogia Inaciana é posta em diálogo com a educação integral, tendo em vista que considera o sujeito como ente único, mas multidimensional, ampliando a reflexão à medida que considera muitos outros fatores que interferem no processo educativo, destacando a necessidade de um olhar pautado por outros fatores e ângulos.

Na busca por evidências que corroborem a compreensão de formação integral na perspectiva da Companhia de Jesus, encontra-se em Kolvenbach os filtros que ajudam a verificar a integralidade da proposta pedagógica. Identifica-se na fórmula dos quatro “Cs”, referindo-se às iniciais das palavras, a formação de pessoas conscientes, compassivas, competentes e comprometidas, uma possibilidade de superação da superficialidade. (SIPEI, 2014).

2.3.1 Os 4Cs

O Projeto Educativo Comum (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 40) estabelece como finalidade do currículo escolar a formação de “pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas”. Tal fórmula sintetiza os esforços de uma tradição educativa comprometida com a renovação das práticas pedagógicas, buscando, em práticas inovadoras, um caminho para a formação de homens e mulheres para a sociedade do século XXI.

Sendo os 4Cs o fim da proposta formativa da Companhia de Jesus, sua conceituação constitui elemento-chave para a melhor contextualização e sistematização de um projeto de formação integral, salvaguardando-o de tendências ou modismos. Assim, pautado nos documentos do Projeto Horizonte 2020,⁴ (em catalão, *Horitzó*) da Rede Jesuíta da Catalunha, na Espanha, estabelece-se, a seguir, além do conceito, também as habilidades e os possíveis impactos esperados sobre cada uma das pessoas.

2.3.1.1 Pessoa consciente

A pessoa consciente se dá conta do que sucede consigo, com os outros e no seu entorno, valorando o que se passa nos diferentes contextos a partir de critérios claros. Dessa maneira, destacam-se as habilidades da autocrítica, da empatia, da integridade, da pressuposição da complexidade, da perseverança, da autoeficácia e da resiliência. Segundo Informe Final (FUNDACIÓ JESUÏTES EDUCACIÓ, 2017), a partir da definição em questão, pressupõem-se os seguintes impactos que podem ser traduzidos em um estudante que:

- aprende a conhecer-se (fortalezas, fraquezas, inquietudes etc.);
- gerencia o desconhecido, a insegurança e a incerteza;
- valoriza que o que aprende na escola é útil para a vida;
- acredita que as competências podem ser aprendidas;
- aceita que existem diversas maneiras de fazer as coisas;

⁴ Projeto das Escolas da Companhia de Jesus na Catalunha, Espanha, que propõe o desenvolvimento de um novo modelo pedagógico que reformula os tempos e espaços tradicionais, eliminando disciplinas, provas e horários, transformando as salas de aula a partir do trabalho colaborativo e pelo desenvolvimento das competências e habilidades através de projetos conjuntos. Disponível em: <https://www.flacsi.net/noticias/compania-de-jesus-colegios-de-cataluna-eliminam-asignaturas-examenes-y-horarios/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

- gosta de ler.

Mais recentemente, o Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação para a Educação básica (PEC) destaca, pela consciência, “além de se conhecerem a si mesmos, graças ao desenvolvimento da capacidade de interiorização e ao cultivo da vida espiritual, têm um consistente conhecimento e experiência da sociedade e de seus desequilíbrios” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 23), evidenciando ainda mais a relação entre a interioridade e a ampliação da visão de mundo.

2.3.1.2 Pessoa competente

Por definição, entende-se que a pessoa competente é capaz de criar, de entender e de utilizar o conhecimento e as habilidades para viver em seu próprio contexto, transformando-o a partir de competências instrumentais, interpessoais e sistemáticas. (FUNDACIÓ JESUÏTES EDUCACIÓ, 2017).

Resolução de conflitos, pensamento analítico, esforço, automotivação e gestão por objetivos são habilidades que constituem a pessoa competente. Por sua vez, tais habilidades se desdobram nos impactos esperados, podendo se traduzir em um estudante que:

- realiza a gestão de seus objetivos de aprendizagem;
- transfere as suas aprendizagens para a vida real;
- sabe solucionar problemas da vida real;
- pensa eficazmente (resolve problemas, toma decisões; analisa reflexivamente, pensa criticamente e sintetiza ou gera ideias);
- pergunta-se pelo propósito de uma atividade antes de iniciá-la;
- sabe conceituar e ordenar seu pensamento.

Ou então, por meio da competência, “profissionalmente falando, têm uma formação acadêmica que lhes permite conhecer, com rigor, os avanços da tecnologia e da ciência” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 23), confirmando ainda mais uma nova realidade técnica e tecnológica posta na atualidade.

2.3.1.3 Pessoa comprometida

Compreende a pessoa que conduz a sua vida na perspectiva da melhoria e da transformação do mundo, seja no âmbito social, como ambiental, destacando-se pelas habilidades sociais e relacionais, pela integridade, comunicação, respeito e trabalho

em equipe. (FUNDACIÓ JESUÏTES EDUCACIÓ, 2017). Destas habilidades, desdobram-se os impactos, traduzindo-se em um estudante que:

- acredita que em equipe se aprende mais e melhor;
- acredita que aprender é uma atividade coletiva;
- trabalha com e para os demais;
- acredita que a diversidade é uma riqueza;
- sabe assumir responsabilidades na equipe;
- contribui com a opinião sobre o que lê.

Complementando esse sentido, pelo comprometimento, “sendo compassivos, empenham-se honestamente e desde a fé, e com meios pacíficos, na transformação social e política de seus países e das estruturas sociais para alcançar a justiça (Nicolás, Medellín, 2013)”. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 23).

2.3.1.4 Pessoa compassiva

Pessoa compassiva se define pelo olhar aberto ao seu entorno, a partir de sua experiência. Tem sensibilidade com situações opressoras e se deixa afetar, indignar e solidarizar com a pobreza, o sofrimento e a injustiça. Destaca-se pelas habilidades da solidariedade, pela empatia, pela busca do bem comum e pela sensibilidade. (FUNDACIÓ JESUÏTES EDUCACIÓ, 2017). Das habilidades decorrem os seguintes impactos, traduzindo-se em estudantes que:

- interessam-se pelo outro e pelo seu ambiente;
- admiram Jesus como modelo de vida;
- reconhecem no projeto do evangelho um ideal justo e possível;
- sensíveis ao mundo que os rodeia;
- comovem-se com a dor e as necessidades de seu ambiente mais próximo.

Como afirma o PEC (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 23), pela compaixão, “são capazes de abrir o coração para serem solidários e assumirem o sofrimento dos outros”.

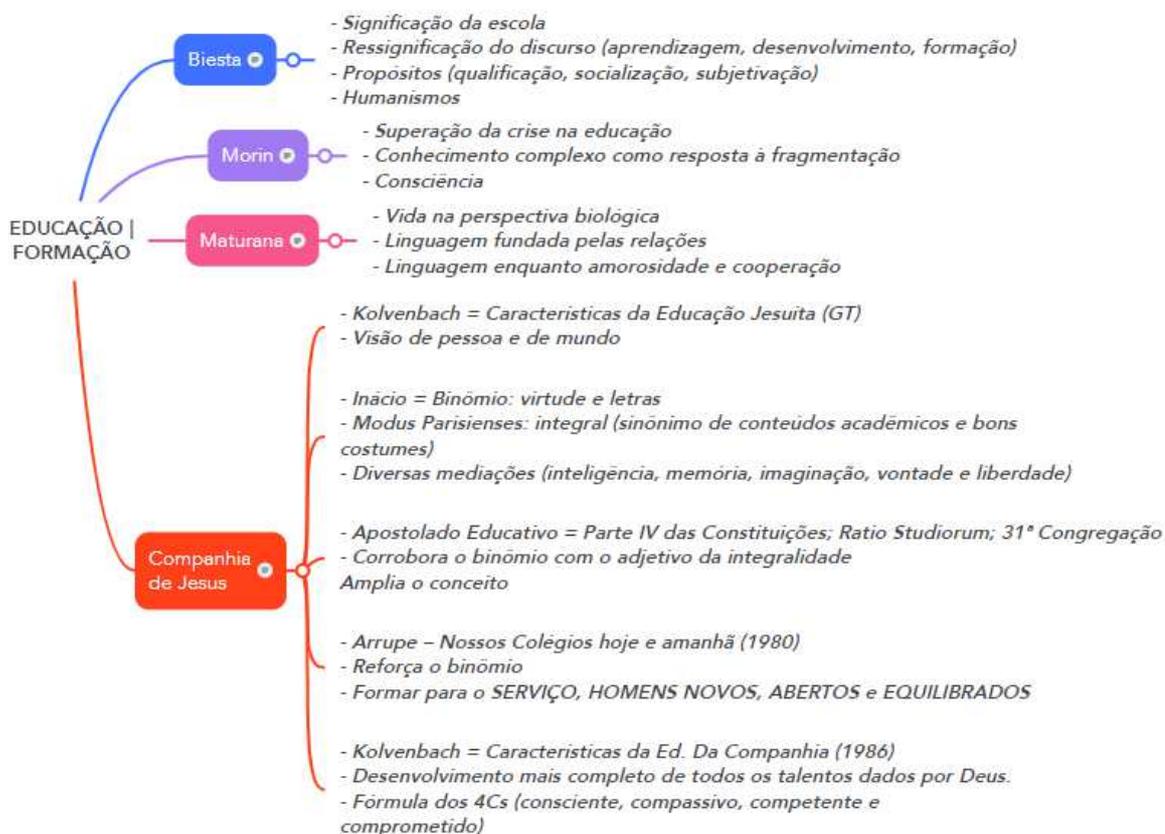
Uma vez expostas as definições, as habilidades e os impactos esperados, a partir das quatro qualidades das pessoas, encontram-se os elementos que permitem ampliar a reflexão acerca da fórmula dos 4Cs, especialmente no que se refere à Pedagogia Inaciana.

Tendo a Pedagogia Inaciana o compromisso da articulação das diversas estratégias formativas, carrega em si os diferentes aspectos tecidos durante os séculos do apostolado educativo da Companhia de Jesus. O livro *Pedagogia Inaciana, uma proposta prática* (COMPANHIA DE JESUS, 1993) destaca a pedagogia como o caminho pelo qual os professores acompanham o desenvolvimento dos alunos. Por se tratar da arte e da ciência do ensinar, a pedagogia jamais pode ser reduzida a uma simples metodologia, à medida que deve incluir uma visão de mundo e de pessoa ideal que se pretende formar. Em se tratando da pedagogia adjetivada como inaciana, a integralidade é garantida pela própria centralidade dada ao aluno em seu processo formativo. Indica, ainda, os objetivos da tradição educativa e os critérios que pautam os recursos a serem utilizados no processo formativo.

Enquanto o já referido documento *Características da Educação da Companhia de Jesus* (1986) evidencia a visão de mundo e o ideal formativo, a Pedagogia Inaciana vai mais além, sugerindo modos mais explícitos que permitam que os valores inacianos se integrem no processo de ensino e aprendizagem. (COMPANHIA DE JESUS, 1993).

A Figura 2 sintetiza os principais pontos desenvolvidos neste referencial teórico:

Figura 2 – Síntese do suporte conceitual acerca da formação integral



Fonte: Elaborada pelo autor.

Os diferentes fatores sintetizados na Figura 1 podem configurar um mapeamento para a formação integral, tendo como sistematização elementos abarcados nas três esferas principais do ser humano, ou seja, as dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa.

2.4 COMPETÊNCIAS NA ÁREA EDUCACIONAL

O presente capítulo parte de uma visão ampla acerca do conceito de competências e habilidades, propondo referenciais teóricos que ampliem a reflexão, permitindo alinhamentos com a formação integral. A partir dos fundamentos, o tema das competências se constitui como chave de leitura da BNCC, buscando correlações entre a concepção de formação integral, exposta no capítulo anterior, e os princípios definidos nas bases legais.

2.4.1 Definição de competências e habilidades

A emergência da noção de competência associada à educação decorre essencialmente da insatisfação relacionada à fragmentação do trabalho multidisciplinar conduzido nas escolas, já que ocorre um afastamento da organização desse trabalho em relação à formação pessoal. Embora o tema do desenvolvimento de competências e habilidades seja passível de críticas, especialmente quanto ao seu caráter tecnicista, cuja ênfase está mais no fazer prático em detrimento do conhecimento. (DUTRA, 2006). Contudo superadas tais divergências, é possível considerar outros entendimentos, o que será reforçado pelo referencial teórico desenvolvido neste trabalho.

O capítulo anterior expunha a educação como um território de muitas disputas, o que pode ser reforçado também pelo seu papel de protagonismo em relação à necessidade de transição de um fazer pedagógico enraizado no passado, mas que precisa responder às necessidades presentes e futuras. Nessa pauta, Morin (2000) nos ajuda a entender que a fragmentação do conhecimento por meio das muitas disciplinas não é resposta satisfatória para uma sociedade cada vez mais complexa.

Na história, encontramos elementos que exemplificam diferentes concepções de currículo, evidenciando que a ideia de fragmentação é muito mais recente. No currículo básico da Grécia Antiga, no chamado *Trivium*, composto pelas disciplinas de Lógica, Gramática e Retórica, o desenvolvimento destas não compreendia um fim em si mesmo, mas, sim, a formação do cidadão, um habitante da *polis*, na qual a formação política era pressuposta. Na sequência, pelo *Quadrivium*, eram introduzidas as disciplinas de Música, Aritmética, Geometria e Astronomia, em uma busca de um maior aperfeiçoamento ou, então, uma afinação da mente. Essa proposta curricular grega concorria para a mediação entre o conhecimento pleno e aquilo que deveria ser ensinado às crianças, indivíduos em formação, bem como um meio para o desenvolvimento pessoal, da formação do caráter, com vistas à construção da cidadania. (MACHADO, 2002).

Outro exemplo já destacado encontra-se no princípio da Educação Jesuítica, na qual a própria *Ratio Studiorum*, por meio do binômio *Virtus et Pietas*, também se mantém fiel a uma proposta curricular que parta das disciplinas escolares como meio para um fim maior. (KLEIN, 2017).

Essa lógica será alterada mais tardiamente, a partir da metade do século XIX, no qual, pelos avanços, o fazer ciência passa a ter valor em si.

Assim, como tendência, podemos situar o desenvolvimento de competências como uma resposta à fragmentação disciplinar, em uma tentativa de atribuir sentido ao currículo. Contudo essa questão também vem gerando conflitos de gestão educacional, tendo em vista que tais questões implicam em decisões de uma gestão curricular por conhecimentos ou por competências. (PERRENOUD, 1999).

Para melhor delimitar o problema, segue uma proposta de conceituação e caracterização das competências. Nesse intuito, busca-se em Perrenoud (1999, p. 7) um referencial teórico que, embora reconheça os múltiplos significados do conceito de competência, a define como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Para enfrentar situações diárias da vida de maneira mais eficaz, põe-se em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, como os conhecimentos, sejam eles constituídos de maneira mais simples pela experiência ou nossa formação, mas também por aqueles mais complexos e organizados em redes. (PERRENOUD, 1999).

Desse conceito, é necessário que se distinga o conhecimento das competências, pois estas “utilizam, integram, ou mobilizam tais conhecimentos”. (PERRENOUD, 1999, p. 8). Dessa forma, a construção de competências não pode ser separada dos esquemas de mobilização dos conhecimentos, sempre a serviço de uma ação e, nas situações complexas, estabilizados pela prática.

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Em relação à formação das competências, Perrenoud destaca que estas se constituem ao sabor de um treinamento que mais eficaz se tornará, quanto mais for associado à prática reflexiva.

O sujeito não pode tampouco construí-los por simples interiorização de um conhecimento procedimental. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva. (PERRENOUD, 1999, p. 10).

O autor relaciona competências aos esquemas que, em uma concepção piagetiana, constituem estruturas mentais que representam aspectos do mundo. Afirma ainda que, ao nascermos, dispomos de alguns poucos esquemas transmitidos

hereditariamente e que acabam por constituir tantos outros, contribuindo para a compreensão do mundo. Contudo as competências estabelecem uma realidade mais complexa à medida que orquestram um conjunto de esquemas. Sua complexidade é expressa na citação abaixo:

Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão etc. (PERRENOUD, 1999, p. 24).

Macedo, citando Perrenoud, propõe a compreensão das competências a partir de três características: “tomada de decisão, mobilização de recursos e saber agir, enquanto construção, coordenação e articulação de esquemas de ação ou de pensamento”. (MACEDO, 2002, p. 122). A partir dessa caracterização, o autor aponta para a tomada de decisão, principalmente no ambiente profissional, diante de situações conflituosas e de oposição. Assim, a tomada de decisão implica em saber apreciar e julgar. Pela mobilização de recursos, Macedo (2002, p. 123) caracteriza a competência como a mobilização de recursos afetivos e cognitivos. Tais recursos podem ser desencadeados por meio de uma situação-problema, na qual a pessoa pode recorrer naquele momento ou situação. Por fim, a terceira característica consiste em saber agir, comunicar, compreender, entender, ou seja, para o autor citado, a competência organiza, constituindo a base para que algo possa ser realizado.

Ainda no que tange à caracterização das competências, Machado (2002, p. 141) as relaciona a partir da personalidade, do âmbito ou habilidade e da mobilização. A personalidade é “a primeira característica absolutamente fundamental da ideia de competência”. Não se atribui competência aos objetos, mas, sim, às pessoas. Por sua vez, como o ato de conhecer é atribuir significado, sendo a pessoa a única capaz de atribuir significação, o conhecimento é pessoal. Relacionando com a educação, pode-se afirmar que as disciplinas escolares não constituem um fim em si mesmas, mas um meio para o desenvolvimento das competências. Mas quais competências pessoais deverão ser desenvolvidas? Essa pergunta só pode ser respondida a partir da visão de pessoa que perpassa a proposta pedagógica. O entendimento da visão de pessoa contempla, ainda, os papéis que ela desenvolve nos diferentes contextos da vida.

O aspecto do âmbito também caracteriza a ideia de competência. Segundo Machado (2002, p. 143), “não existe uma competência sem a referência a um contexto

no qual se materializa: a competência sempre tem um âmbito, o que nos faz considerar bastante natural uma expressão como ‘Isto não é da minha competência’”. Assim, quanto mais delimitado for o âmbito, mais fácil será para caracterizar uma pessoa competente. As competências não podem ser encaradas como algo unicamente abstrato e, por isso, evitado. Deve-se ter presente que o caráter da abstração é fundamental, pois constitui condição do conhecimento. Assim, quanto menos for abstraído de um contexto, menor será a relação percebida; mas quanto mais facilmente for a associação de determinada competência a vários contextos, mais fecunda será a aprendizagem.

As formas de realização das competências são chamadas de habilidades. “As habilidades funcionam como uma âncora para referir as competências aos âmbitos nos quais se realizarão as competências.” (MACHADO, 2002, p. 145).

Embora competência e habilidade constituam termos usados de forma intercambiável, apresentam significados diferentes, sendo as competências aquelas que definem os requisitos para o sucesso no trabalho em termos mais amplos do que as habilidades. As habilidades devem ser contextualizadas como uma das três partes que compõem uma competência: as outras duas seriam os conhecimentos e a atitude.

Do ponto de vista prático, portanto, para que uma competência se desenvolva, é preciso que uma série de habilidades também esteja pronta para ser posta em ação.

Tão fundamental quanto as características anteriores é a mobilização. Toda competência está associada a uma mobilização de saberes, entendidos não como acúmulo de conhecimentos, mas por seu caráter de virtualidade da ação, ou seja, “a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta”. (MACHADO, 2002, p. 145).

Tendo constituído algumas caracterizações acerca das competências, é importante que se ressalte, ainda, que elas sempre foram fundamentais para a sobrevivência da humanidade. A novidade está no fato de a humanidade não mais se pautar essencialmente no passado, ou na tradição, como faziam as gerações passadas, para a tomada de decisões e mobilização de recursos. Hoje, “além do passado como um organizador do nosso presente, também temos o futuro, a tecnologia, com suas surpresas, suas novas oportunidades, seus valores alternativos”. (MACEDO, 2002, p. 125).

Destarte, mesmo considerando as tentativas de conceituação do termo competência, há que se considerar que, ainda hoje, é motivo de debates entre

pensadores de diferentes áreas. Não existe consenso quanto ao conceito; não há uma conceituação definitiva, clara e objetiva para o termo, o que manifesta a própria complexidade do assunto “competências”. É possível afirmar, contudo, que existe uma tendência de reforma dos currículos na perspectiva das competências. Com isso, não se nega o valor dos conhecimentos no âmbito do currículo, mas que estes sejam amarrados a partir das competências, em uma busca por maior sentido no processo formativo. Esse parece ser o caso do Brasil, o que se corrobora pelo esforço na aprovação e implementação da BNCC, explorada no próximo ponto.

2.4.2 Competências e habilidades na perspectiva da BNCC

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acompanha uma tendência de exigências de organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, bem como do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Em seu processo de produção, reuniu membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum. (BRASIL, 2018).

Inicialmente, como documento referencial para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, o documento teve a sua versão final homologada em 2017. Com a adição do Ensino Médio, o documento teve sua versão final aprovada e homologada em 4 e 14 de dezembro de 2018, respectivamente. Como a própria introdução do documento explicita, a BNCC é

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC constitui uma referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal, municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, em uma tentativa de superação da fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de

colaboração entre as três esferas de governo, balizando a qualidade da educação. (BRASIL, 2018).

Enquanto fim, o documento pretende que durante a Educação Básica, as “aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. (BRASIL, 2018, p. 8).

Não muito divergente da definição de competência anteriormente desenvolvida em Perrenoud (1999), na BNCC, a

competência é definida como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim, a BNCC prevê que os estudantes devem desenvolver competências cognitivas e socioemocionais para sua formação ao longo da Educação Básica. São dez as competências gerais determinadas e consideradas fundamentais para os estudantes. Seguem as dez na sequência (BRASIL, 2018, p. 9):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer 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.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e

o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Nos fundamentos do documento, a BNCC também reafirma seu comprometimento com a educação integral, definindo um conceito que converge para o atendimento das dimensões cognitiva e socioemocional:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto — considerando-os como sujeitos de aprendizagem — e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

A BNCC também balizará o desenvolvimento das avaliações, sendo necessário um reexame das matrizes de avaliação da Educação Básica e dos exames conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Há que se considerar, para isso, a concepção de competências e habilidades da Base, os mesmos princípios, conhecimentos e valores. A avaliação de desempenho dos estudantes a partir das competências propostas poderá apoiar o desenvolvimento dos currículos nacionais, bem como o ajuste das políticas educacionais com vistas à melhoria da qualidade da educação básica do Brasil.

2.5 COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAL E ESPIRITUAL-RELIGIOSA

Buscando uma aproximação do referencial teórico relacionado ao desenvolvimento de competências, a BNCC e os documentos curriculares da RJE, parte-se do resgate da finalidade da Educação Jesuítica, que propõe a superação da simples aquisição de informações ou técnicas, ou seja, o crescimento pleno da pessoa que leva à ação animada pelo espírito e pela presença de Cristo.

A finalidade da educação jesuíta nunca foi simplesmente a aquisição de um acervo de informações e de técnicas ou a preparação para uma carreira, embora estas sejam importantes em si mesmas e úteis para futuros líderes cristãos. O fim último da educação secundária da Companhia é antes o crescimento pleno da pessoa que leva à ação — uma ação animada pelo espírito e pela presença de Jesus Cristo, o Homem para os outros. (COMPANHIA DE JESUS, 1986, p. 81).

Nesse intuito, a proposta deste trabalho busca viabilizar o melhor entendimento da formação integral na perspectiva do desenvolvimento de competências nas diferentes dimensões da pessoa, consideradas nos documentos curriculares da Rede Jesuíta de Educação. Para isso, destaca-se o PEC (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016) em sua especificação das dimensões a serem consideradas no processo de ensino e aprendizagem:

Nas escolas da Companhia de Jesus, toda a ação educativa converge para a formação da pessoa, enfatizando a necessidade de reconhecer as potencialidades do indivíduo e garantindo o desenvolvimento das dimensões afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 48).

Bem como em relação à avaliação:

Os sistemas de avaliação nas escolas da RJE contemplam tanto o aspecto cognitivo (intelectual) quanto o socioemocional e o espiritual-religioso. Há que se ter clareza sobre as competências e habilidades a atingir em cada uma dessas dimensões, assim como de meios e instrumentos para avaliar o desenvolvimento dos estudantes em cada etapa da vida escolar. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2016, p. 51).

A afirmação da clareza que se deve ter em relação às competências e habilidades nas dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa exige a compreensão destas dimensões na perspectiva da Companhia de Jesus. Para fins de delimitação do problema proposto neste trabalho, ater-se-á ao estudo das duas últimas dimensões, considerando-as a partir dos projetos de protagonismo juvenil do Espaço MAGIS Anchieta.

Como rede jesuíta que se constitui em diferentes países, a referência para a conceituação das dimensões socioemocional e espiritual-religiosa a seguir será o *Mapa de Aprendizaje para la Formación Integral* (MAFI), utilizado como documento referencial curricular em países da América Latina.

2.5.1 Dimensão socioemocional

Na perspectiva do MAFI, a dimensão socioemocional remete à reflexão acerca da relação do aluno consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Compreende um

convite à reflexão acerca do mundo que cada um constitui, suas inter-relações e correlação com o mundo que habita.

Esta dimensión contempla, en nuestros estudiantes, el desarrollo de su identidad personal, la que les permitirá insertarse en un contexto social amplio, construyéndose como persona a partir de la integración de su cuerpo, afectos, pensamientos y valores en la relación que establece consigo mismo, su entorno más cercano y la sociedad. (RED EDUCACIONAL IGNACIANA, [2018?], p. 3).

Na relação consigo mesmo, é preciso que o aluno desenvolva a habilidade de conhecer-se e expressar-se, mostrando interesse em reconhecer e expor suas emoções, pensamentos e valores, tornando possível sua adaptação ao mundo em mudança. (RED EDUCACIONAL IGNACIANA, [2018?]).

Na perspectiva da relação com os outros, a dimensão pressupõe o desenvolvimento de relações sadias e construtivas, ampliando a própria perspectiva, para melhor entender e atender aos demais. Destacam-se habilidades relacionadas à comunicação, respeito, empatia e colaboração, contribuindo para a vivência de uma vocação a serviço dos outros, em uma sexualidade integrada. Pelo exercício da cidadania democrática e participativa, no que se refere à relação com o mundo, a dimensão socioemocional pressupõe atitudes que caracterizem pessoas sensíveis, informadas, responsáveis, solidárias, capazes de transformar o seu ambiente por meio da convivência respeitosa, justa e fraterna. (RED EDUCACIONAL IGNACIANA, [2018?]).

2.5.2 Dimensão espiritual-religiosa

A compreensão da dimensão espiritual-religiosa constitui um desafio complexo, tendo em vista o estranhamento de boa parte das pessoas em relação a sua correlação com a educação. De fato, quando se lança o olhar sobre a realidade educacional, percebe-se que tal dimensão é negada às crianças à medida que não se propõem estratégias que a trabalhem, de maneira consciente, junto aos alunos. Os motivos que desencadeiam essa realidade são os mais diversos. Contudo existe uma dificuldade na própria compreensão conceitual da dimensão espiritual-religiosa.

A compreensão da espiritualidade parte, muitas vezes, das experiências que conduzem a pessoa a mergulhar na profundidade do Ser. Dessas experiências surgem questões como: o que estamos fazendo neste mundo? Qual o nosso lugar no conjunto da criação? Como agirmos para garantir um futuro melhor para todos os

seres humanos e para a nossa casa comum? O que podemos esperar para além de nossa vida?

Quando, no ser humano, nasce a pergunta pelo sentido das coisas, pelo mundo que ele é, pelo mundo em que ele está, ele abre-se a uma nova experiência; a transcendência rompe com a imanência, desenvolve uma postura de observação, reflexão, interioridade, escuta, por meio das quais inicia a vida espiritual. A espiritualidade está especialmente presente na possibilidade da hierarquização dos valores, nas decisões, na reflexão profunda sobre a existência e, fundamentalmente, na necessidade que tem o ser humano de tecer um sentido para a sua vida, de ter um bom motivo para continuar vivendo.

O MAFI define a dimensão espiritual-religiosa a partir do conhecimento e relacionamento com Jesus Cristo, tornando-se membro de uma comunidade, na liberdade para amar e servir.

Esta dimensión contempla el desarrollo en nuestros estudiantes, de las disposiciones y habilidades necesarias para dejarse mover por el Espíritu a fin de conocer, relacionarse y seguir a Cristo, haciéndolo como miembros de la comunidad de la Iglesia y experimentándose gozosamente como hijas e hijos amados por Dios y, por ello, libres para en todo amar y servir. (RED EDUCACIONAL IGNACIANA, [2018?], p. 9).

No intuito de apontar caminhos que lancem luzes sobre as nossas práticas, evidencia-se a dimensão espiritual-religiosa em suas duas especificidades, a espiritual e a religiosa. A espiritualidade compreende um compromisso com a transcendência, o que provoca maior aproximação com o sentido das coisas. A religiosidade, por sua vez, participa dessa mesma provocação, diferindo-se, no entanto, à medida que desencadeia uma vivência comprometida com determinadas práticas das religiões.

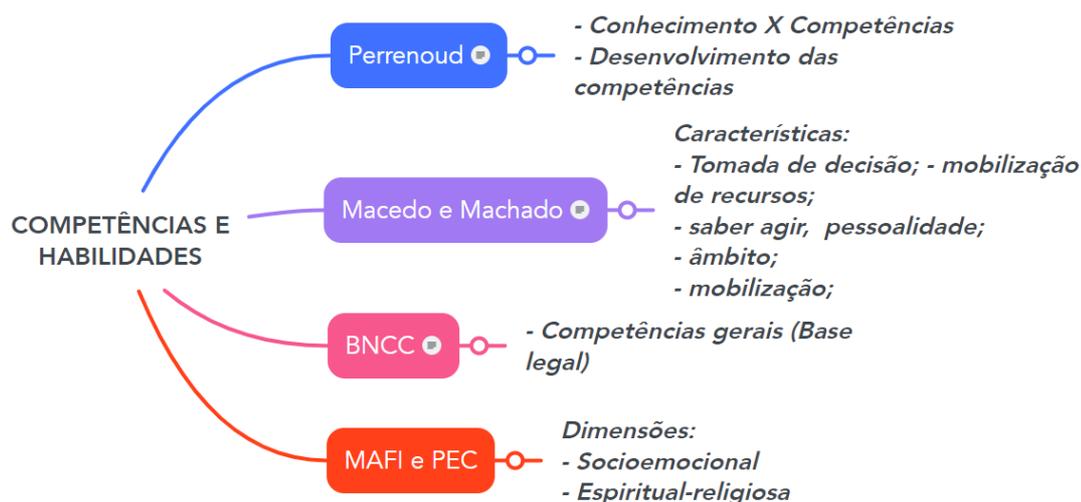
A natureza aberta da espiritualidade possibilita que ela perpasse qualquer proposta pedagógica, mesmo quando contextualizada em um espaço laico. A religiosidade, contudo, por vezes comprometida com uma identidade confessional, pode ser abordada como conhecimento das diferentes religiões, contribuindo para uma cultura de tolerância e diálogo religioso.

Quando se trata de colégios confessionais, tanto a espiritualidade como a religiosidade abrangem a realidade de muitos projetos existentes nas instituições. Contudo, pautados pela conceituação proposta, não há como negar a pertinência dessa dimensão da pessoa, fazendo-se necessária a sua abordagem, mediante

estratégias pedagógicas conscientes e propositivas, a fim de garantir o espaço para o seu sólido desenvolvimento, tendo em vista a educação e a avaliação integral.

A Figura 3 apresenta uma síntese dos principais pontos do referencial teórico acerca das competências e habilidades.

Figura 3 – Síntese do suporte conceitual acerca das competências e habilidades



Fonte: Elaborada pelo autor.

2.7 PROCESSOS E ESTRATÉGIAS FORMATIVAS

Após a apresentação dos referenciais teóricos com vistas à fundamentação da concepção de formação integral, das competências e das dimensões socioemocional e espiritual-religiosa, faz-se necessário, ainda, um referencial que permita uma reflexão objetiva acerca dos processos e das estratégias formativas, analisando o alinhamento da gestão compartilhada do Espaço MAGIS Anchieta em relação ao desenvolvimento das referidas competências. O olhar mais técnico sobre a gestão é entendido neste trabalho como o fundamento para a análise do impacto formativo proposto pelo projeto. Destarte, neste subcapítulo, será desenvolvido um referencial teórico com vistas a ampliar a reflexão, partindo da constituição do Espaço enquanto projeto, aproximando-o dos conceitos relacionados à gestão.

2.7.1 Fazendo memória da constituição do Espaço MAGIS Anchieta enquanto projeto

O Espaço MAGIS Anchieta tem sua gênese no Programa MAGIS Brasil, rede articulada pela Companhia de Jesus para o acompanhamento das juventudes no

Brasil. O Programa originou-se na experiência realizada pelas juventudes ligadas às diferentes obras da Companhia em preparação à Jornada Mundial da Juventude, transcorrida no Brasil em 2013. Por ocasião da visita do Papa Francisco ao Rio de Janeiro, sede da Jornada, lideranças e juventudes assim entendidas como inacianas, foram convidadas a uma experiência de missão, preparando-se espiritualmente para o evento. Dessa experiência *Magis*, brotou o desejo pela continuidade de uma proposta de acompanhamento diferenciado da juventude inaciana. (JESUÍTAS BRASIL, c2021).

Inicialmente, o Programa tinha como prerrogativa abranger juventudes a partir dos 18 anos de idade, o que acabou por caracterizar-se em um trabalho focado nas juventudes ligadas às comunidades paroquiais da Igreja Católica de responsabilidade dos Jesuítas, ou seja, de maneira geral, jovens acima da faixa etária do Ensino Médio. Embora exceções possam ter ocorrido, o recorte da idade já representou o distanciamento entre o Programa MAGIS Brasil e os Colégios Jesuítas de Educação Básica, constituídos como Rede Jesuíta de Educação em 2014.

Em Porto Alegre, inicialmente, o programa se estabelece a partir da criação do Espaço MAGIS Porto Alegre, junto à Paróquia Santíssima Trindade, no bairro Farrapos. Como movimento inicial, o Espaço buscou uma aproximação com o Colégio Anchieta, obras separadas geograficamente por alguns bairros, mas por poucos quilômetros. Essa aproximação inicial se deu por intermédio na interlocução de Jesuítas que estavam na coordenação do Espaço recém-criado com a equipe do SOREP. A proposta apresentada inicialmente buscava uma aproximação do Colégio Anchieta a partir da ida dos alunos até o Espaço MAGIS Porto Alegre, participando das ações e dos projetos propostos. Embora algumas experiências tenham sido realizadas, especialmente em relação à articulação de missões dos alunos e antigos alunos que integravam, em 2015, o Grupo de Vida Cristã (GVX), o limitador da idade, o fato de se tratar de jovens menores de idade e alunos de Educação Básica foi o complicador legal que tornou a aproximação difícil.

Embasado na minha experiência profissional que, no início da articulação da rede, como orientador religioso do SOREP, e a partir de 2016, como coordenador do mesmo serviço acadêmico, pude acompanhar e colaborar nas aproximações. Desse processo histórico, a partir de uma narrativa pessoal, evidencio as dificuldades iniciais que, em grande parte, geraram grandes ruídos na comunicação de ambas as obras,

ocasionando mais o afastamento do que propriamente o movimento de constituição de rede.

À medida que o Programa MAGIS Brasil foi se estabelecendo a partir do *status* de plataforma de acompanhamento das juventudes no Brasil, movimentos de aproximação com a RJE se tornaram mais constantes e evidentes, colaborando para que houvesse um maior esclarecimento da especificidade de cada uma das redes. Tornando-se o específico mais claro para ambas as partes, o movimento de diálogo tornou-se possível, sendo as diferenças mais respeitadas, buscando a aproximação mais pelo que existia em comum entre as obras.

Em 2017, ocorreu o Fórum Magis, em Brasília. O evento constituiu um espaço para a integração, a partilha e o planejamento da rede. Na ocasião, já como coordenador do SOREP, tive a oportunidade de participar juntamente com mais uma aluna do Ensino Médio e um antigo aluno.

Em outubro de 2018, no Colégio Catarinense, ocorreu um encontro das juventudes da área Regional Sul, composta pelas obras da Companhia de Jesus nos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, contando com a participação de alunos dos colégios da RJE dos mesmos estados. Neste, algumas lideranças de projetos de protagonismo juvenil do Colégio Anchieta foram convidadas a participar, gerando um significativo movimento de aproximação, conhecimento da proposta e consequente abertura de todas as partes para a constituição da rede, também no Colégio Anchieta. No mesmo encontro, em reunião com o Pe. Jonas Caprini, SJ, na época o Secretário para as Juventudes e Vocações da Companhia de Jesus e Coordenador do Programa MAGIS Brasil, ocorreu a solicitação e a indicação para que se constituísse o Espaço MAGIS Anchieta dentro do Colégio de mesmo nome. Esse encaminhamento potencializou o alinhamento dos projetos de protagonismo juvenil existentes no Colégio em torno dos eixos propostos pelo Programa, a preparação dos alunos que já estavam colaborando no processo de constituição da rede e que gradativamente foram se tornando lideranças do processo, bem como da estrutura física que fosse capaz de congrega os alunos participantes dos projetos.

Embora não tenha sido o primeiro Espaço constituído dentro de um Colégio da RJE, a condução do processo realizado de maneira colaborativa entre alunos lideranças e os orientadores religiosos, responsáveis pelo acompanhamento dos projetos de protagonismo juvenil elegidos para constituírem parte do Espaço MAGIS Anchieta, possibilitou uma experiência metodológica pioneira que, embora ainda seja

muito recente, já permitiu evidências que indicam o êxito do projeto, sendo, em diferentes instâncias, considerada referência para outras aproximações.

Nesse processo de constituição de rede, os anos de 2018 e 2019 foram decisivos, merecendo destaque o trabalho de formação de lideranças conduzido pelos próprios alunos, coordenadores dos diferentes projetos de protagonismo juvenil, acompanhados pelos orientadores religiosos que gradativamente constituíram-se como referenciais para alunos, resolvendo, em grande parte, os problemas legais implícitos ao trabalho com menores e alunos de uma instituição de ensino de Educação Básica. Também, de maneira participativa, planejou-se as Salas Magis, espaços físicos destinados ao encontro dos alunos integrantes do Espaço MAGIS Anchieta. Destaca-se aqui um encaminhamento que contribuiu para o êxito inicial do projeto, pois em um primeiro momento, o foco do trabalho foi a articulação dos alunos, a sensibilização, a formação, para então se constituir o espaço físico como consequência.

Do desenvolvimento do projeto de constituição da rede, algumas etapas merecem destaque. Em julho de 2018, ocorreu o I Encontro de Formação de Lideranças Inacianas do Colégio Anchieta. Este encontro compreendeu uma imersão de três dias na Casa da Juventude, no distrito de Vila Oliva, Caxias do Sul. Um encontro todo planejado e executado pelos alunos que haviam participado dos Encontros de Formação Integral (EFI) da RJE. Esses alunos, constituídos como lideranças, foram convidados a multiplicarem a formação recebida aos seus pares, colegas do segmento do Ensino Médio. Essa experiência contribuiu para a formação e o empoderamento de outros jovens alunos em relação ao desenvolvimento e comprometimento com o exercício da liderança.

Da sensibilização, formação e articulação do Programa MAGIS no Colégio, destaco ainda os Eventos *Magis*, propostas desenvolvidas pelos alunos coordenadores dos projetos de protagonismo. Esses eventos estabeleceram-se a partir de um encontro dos alunos participantes dos projetos no Morro do Sabiá, Casa da Juventude do Colégio Anchieta, localizada na zona sul de Porto Alegre, cujo objetivo proposto era a integração, o planejamento, a formação e a avaliação das ações dos projetos que, a partir de então, constituíram o Espaço MAGIS Anchieta. A primeira experiência ocorreu em novembro de 2018, a segunda, em março de 2019, e a última, em novembro do mesmo ano.

Em 2019, a visita do Pe. Jonas Caprini, SJ, aos alunos que integravam o Espaço MAGIS Anchieta também merece destaque, constituindo uma oportunidade de maior visibilidade da rede, fomentando o sentimento de pertença a um trabalho articulado em diferentes estados do país.

Este breve relato dá conta do trabalho realizado de maneira colaborativa entre alunos e orientadores religiosos, um trabalho que não pode ser lido na perspectiva de um *status* consolidado, mas, sim, em construção, cuja formação e engajamento de novas lideranças constituiu a premissa primeira do projeto, um compromisso assumido por todos e que facilmente se percebeu por meio dos relatos dos alunos coordenadores, especialmente ao longo dos anos de 2020 e 2021, marcados pela pandemia e pela suspensão de todas as atividades presenciais dos alunos, exigindo muita criatividade de todos para que o projeto se mantivesse vivo e articulado para a retomada presencial, possível, de maneira adaptada, a partir do segundo semestre de 2021.

2.7.2 O Espaço MAGIS Anchieta enquanto projeto a ser gerido

A contextualização apresentada anteriormente exige a análise do Espaço MAGIS Anchieta em sua relação institucional e de rede, justificando a necessidade do reconhecimento das forças e das fraquezas, fortalezas e ameaças dos processos internos e externos, para que se possa criar uma maior consciência por parte dos gestores, possibilitando o surgimento de uma inteligência dos processos, potencializando a formação integral.

A realidade atual impõe certos desafios crescentes para todas as empresas, o que se reflete também nas instituições educacionais. O mercado cada vez mais acirrado expõe as instituições às competições e a realidade da internacionalização das políticas educacionais pode representar ameaças para a sobrevivência dos colégios. Estar atento a esta realidade é se ocupar com um modelo de gestão comprometido com os conceitos de eficiência, eficácia, gestão por processos, estratégias, enfim, uma atenção maior ao planejamento estratégico.

Tendo como recorte o Espaço MAGIS Anchieta como estratégia formativa do SOREP, busca-se luzes em diferentes teorias, com gênese nas áreas da gestão e da administração, para que muitas das práticas utilizadas na gestão compartilhada deste Espaço possam ser qualificadas, minimizando erros e potencializando o impacto sobre a formação dos alunos. Dessa maneira, a fundamentação a partir de conceitos

alinhados à gestão estratégica tende a colaborar para um certo distanciamento, gerando oportunidade de aprendizagens, em uma aproximação da teoria com a prática.

O ponto de partida para esta análise e reflexão é a proposta de leitura do Espaço MAGIS Anchieta na perspectiva de processos organizacionais alinhados com a concepção de formação integral da Companhia de Jesus. Como qualquer outra empresa, com o intuito de se chegar aos resultados desejados, cabe a busca pela organização de suas tarefas, atendendo seu público específico e, assim, gerando valor, o que será possível a partir da maior consciência dos processos desencadeados. Segundo Davenport (1994 apud RODRIGUES, 2010, p. 11), um processo “é, portanto, uma ordenação específica das atividades de trabalho no tempo e no espaço, com um começo, um fim, e inputs e outputs claramente identificados: uma estrutura para a ação”.

Um colégio, cuja especificidade contratual se enquadra como prestador de serviço, só será capaz de cumprir seus objetivos por meio dos processos, produzindo bens tangíveis e intangíveis e gerando um valor.

Pensar o Espaço MAGIS Anchieta na perspectiva de processos permite algumas premissas que tendem a ampliar o conhecimento institucional. Para Rodrigues (2010), o primeiro ponto de atenção na gestão das operações deve ser a formalização dos processos, possibilitando a formação de uma visão comum das operações para todos os colaboradores. Assim, a comunicação para novos colaboradores, a identificação de falhas e suas causas, essenciais para os projetos de melhoria contínua, são sensivelmente melhorados. O segundo ponto concentra-se na premissa de que os processos precisam ser geridos e que qualquer discussão de melhoria precisa ser embasada neles. Tais processos, considerando o fato de serem validados pela instituição, passam a ser modelados, fazendo-se necessário que, a cada nova melhoria introduzida, uma nova formalização e modelagem devam acontecer. Por fim, como terceiro ponto de atenção, os processos devem ser a ferramenta de comunicação entre os diferentes membros da instituição, o que se traduz na necessidade de que todas as discussões acerca das suas práticas devam ser pautadas a partir dos processos.

Assim, gerenciar eficientemente um conjunto de atividades que formam os processos é de fundamental importância para que se alcancem os objetivos, especialmente porque nenhum processo dentro de uma instituição pode ser

considerado como isolado, estando eles em uma relação de interação, envolvendo pessoas, setores, procedimentos e tecnologias.

A partir da proposta de um olhar da gestão compartilhada do Espaço MAGIS Anchieta na perspectiva da gestão dos projetos, há que se considerar outros conceitos que nos ajudarão a ampliar a reflexão e a consequente consciência dos gestores e dos colaboradores sobre o modo de fazer institucional. Cabe, assim, a abordagem na perspectiva do conceito de estratégia.

2.7.3 Estratégia e estratégia competitiva

Pensar estrategicamente contribui para o ordenamento dos diferentes processos institucionais. Contudo, para que se tenha um maior alcance dessa premissa, pretende-se ampliar a compreensão do conceito de estratégia que, embora possa ser definido de diferentes maneiras, neste trabalho, terá a fundamentação de Mintzberg. Evitando a compreensão unívoca do conceito, o autor propõe uma abordagem a partir de cinco definições que, se bem entendidas, possibilitarão maior flexibilidade e mobilidade no uso do conceito como chave de leitura do contexto institucional. Assim, Mintzberg (2011) apresenta cinco definições de estratégia: plano, pretexto, padrão, posição e perspectiva. Vejamos cada uma delas e suas correlações com o objeto desta pesquisa.

Para Mintzberg, a estratégia pode ser entendida como plano, um conjunto de linhas de ação para agir frente a uma situação específica. São diretrizes que visam assegurar os objetivos propostos de maneira consciente e deliberada. Por essa definição, “as estratégias têm duas características essenciais: são criadas antes das ações às quais vão se aplicar e são desenvolvidas consciente e propositalmente”. (MINTZBERG, 2011, p. 24).

Com base nessa definição, facilmente podemos ler o SOREP e o Espaço MAGIS Anchieta em seus processos a partir da definição de plano. Com vistas a corrigir processos pedagógico-formativos dispersos, existe o documento Plano do SOREP, que, validado institucionalmente, perpassa as ações do Serviço verticalmente e horizontalmente, favorecendo, com isso, condições para que haja uma gestão desses processos que se mostram complexos. Cabe destaque também as Diretrizes do Programa MAGIS Brasil, documento que norteia todo o trabalho em rede.

Como plano, uma estratégia também pode ser entendida como um pretexto, o que aponta para questões, muitas vezes, de ordem mais mercadológicas, ou seja, a

estratégia planejada como manobra para superar seu oponente que, para fins deste trabalho, cabe aqui mais como menção do que propriamente uma estratégia a ser estabelecida.

A estratégia como padrão decorre mais do comportamento, ou seja, um padrão de atuação institucional que permita o alcance dos objetivos pretendidos. A análise dos processos do passado que obtiveram êxito surge como premissa para decisões no futuro. Mais do que isso, a estratégia como padrão estabelece uma repetição no seu comportamento, desenvolvendo a característica da confiabilidade, pois certos critérios e parâmetros utilizados em seus processos se tornam conhecidos interna e externamente, não ocasionando saltos nos processos que venham a resultar em estranhamento da comunidade. (MINTZBERG, 2011).

Nesse sentido, em se tratando de uma instituição educacional e com longa história na comunidade local, são muitas as evidências dessa estratégia em diferentes dimensões do Colégio Anchieta. Como Espaço MAGIS Anchieta, a pretensão de formar jovens a partir da inacianidade compromete documentos, processos e pessoas a uma postura de continuidade, evitando-se lacunas ou rupturas, tendo em vista que a educação não acontece por saltos. Os pais, antigos alunos que retornam à Instituição trazendo seus filhos, devem, sim, perceber processos marcados pela inovação, contudo, certos princípios que habitam o imaginário das pessoas e alimentam o sentimento de pertença de ser um “anchietano” devem ser resguardados por meio de estratégias assertivas de plano e de padrão.

A estratégia como posição localiza a instituição a partir do ambiente. Nesses termos, relacionam-se os contextos internos e externos. É planejar como e que posição a instituição quer ocupar no ambiente e no mercado. Mas a posição pode não necessariamente ser definida para a competição, mas, sim, partindo do princípio da colaboração entre aqueles que, supostamente concorrentes, juntando suas forças, passam a ocupar um lugar mais estável frente a perigos de ordem ainda maiores. (MINTZBERG, 2011). Essa estratégia ganha relevância quando consideramos o Espaço MAGIS Anchieta em diálogo com a rede da qual faz parte, enquanto Programa MAGIS Brasil.

No paralelo ao projeto formativo, há que se lidar com muita atenção para essas relações de competição e de mercado. Uma postura agressiva da instituição pode ser lida pela comunidade justamente como uma contradição em relação aos valores ensinados. Mas negar a realidade competitiva não parece ser uma atitude muito

sustentável. Voltando à realidade do Colégio Anchieta, a afirmação da busca pela excelência acadêmica e humana constitui quase um mantra que ressoa em diferentes instâncias, internas e externas. No caso do Espaço MAGIS Anchieta e do SOREP, ser percebida na perspectiva da formação humana, pautada nos valores cristãos-inacianos, projeta a Instituição em uma posição específica do ambiente. A consistência de estratégias que convirjam para esse objetivo formativo também colaborará, por consequência, para uma maior força, em se tratando do contexto interno, e da oportunidade, quanto à realidade externa.

Por fim, a estratégia como perspectiva, Mintzberg (2011), ao contrário da definição anterior, a apresenta como um olhar para a realidade interna. Nesse sentido, a estratégia está para a instituição assim como a personalidade está para o indivíduo. É a dimensão conceitual da estratégia, uma dimensão que retrata muito mais a visão de mundo da instituição que só é possível quando coincide com a visão de mundo das muitas pessoas que a constituem. Em sua complexidade, a estratégia como perspectiva possibilita reunir valores, princípios, características de uma organização, o que pode agregar valor à sua entrega.

Internamente, seja em documentos relacionados ao apostolado educativo da Companhia de Jesus, seja pelas falas de grupos de antigos alunos, alunos e colaboradores, especialmente daqueles com mais tempo dedicado ao Colégio Anchieta, não é raro comentários acerca do “modo de ser” e o “modo de fazer” anchietano/inaciano. Falas como essas dão conta de comportamentos, princípios, valores que corroboram uma visão de mundo compartilhada institucionalmente. O SOREP contribui nessa estratégia na medida que pauta seus muitos processos formativos a partir da Espiritualidade Inaciana, fundamento da Pedagogia Inaciana. A repetição desses princípios tende a habitar gradativamente o imaginário das pessoas, fomentado pelos momentos formativos, celebrativos e de retiro, que acabam por oportunizar experiências que podem fazer sentido na vida de cada um, moldando esse “ser anchietano” e fornecendo-lhe as chaves de leitura para o mundo.

Como pretendido, a análise das cinco definições de estratégia de Mintzberg ajudam a compreender a Instituição e, conseqüentemente, o Espaço MAGIS Anchieta, em seus processos, em uma perspectiva mais complexa. Algumas dessas estratégias são assumidas com intencionalidade, outros processos acabam por se concretizar sem que tenha ocorrido momentos reflexivos que desencadeassem a mesma

objetividade. Mas o mais importante é que haja um movimento de busca pela maior consciência institucional, nas diferentes perspectivas.

2.7.4 Planejamento estratégico

Apesar de uma instituição de ensino possuir diversas características próprias em relação à visão e à missão, não se pode negar que, em muitos aspectos, também se assemelha a uma empresa, sendo necessária a boa gestão financeira, a clareza dos objetivos e metas de curto e longo prazo, bem como a necessidade de mensurar seus resultados. Sendo assim, um olhar mais metodológico sobre os processos pode contribuir muito para solucionar problemas institucionais, propiciando um fazer operacional institucional mais sustentável.

Neste ponto, pretende-se uma intersecção de aspectos destacados na contextualização do Espaço MAGIS Anchieta e os suportes conceituais desenvolvidos para a formação integral, das competências, das dimensões, dos processos e das estratégias. Com isso, busca-se uma aproximação da gestão e dos processos pedagógicos-formativos desenvolvidos pelo referido Espaço em relação ao planejamento estratégico. Contudo, por se tratar de um olhar sobre um projeto formativo e não sobre a totalidade institucional, não se pretende o aprofundamento de todos os conceitos, etapas e procedimentos de um planejamento estratégico. Pretende-se, sim, que alguns conceitos específicos do planejamento estratégico possam ser aproximados da prática da gestão compartilhada do Espaço MAGIS Anchieta, criando espaços de reflexão e de análise, um caminho metodológico para a maior consciência dos processos internos, gerando maior engajamento dos alunos coordenadores e dos professores referenciais com vistas ao desenvolvimento de uma inteligência dos processos, sempre em uma convergência para a formação integral. A comparação dos processos de gestão do Espaço com os elementos conceituais do planejamento estratégico constituirá elemento de relevância para a busca e a análise das evidências que corroborem as potencialidades ou as fragilidades das estratégias formativas estabelecidas para a formação integral.

2.7.5 Considerações acerca do Planejamento Estratégico

Steiner (1969 apud OLIVEIRA, 2014) propõe uma conceituação de planejamento estratégico partindo de cinco dimensões: funções desempenhadas pela empresa, os elementos que compõem o planejamento, a dimensão do tempo, as

unidades organizacionais nas quais o planejamento é elaborado, e, por fim, as características do planejamento. Nesse sentido, nos parágrafos seguintes propõem-se algumas conceituações já considerando o contexto do Espaço MAGIS Anchieta e sua proposta formativa integral.

A função do planejamento corresponde à formação integral dos alunos na perspectiva dos valores humano-cristão-inacianos, a partir do desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas.

Os elementos são diversos e percebidos ao longo da metodologia. Nesta pesquisa, propõe-se uma análise do planejamento do Espaço MAGIS Anchieta na perspectiva da visão, da missão, dos objetivos e dos indicadores do modelo de gestão estratégico do *Balanced Scorecard*, desenvolvido posteriormente com mais detalhes.

A dimensão do tempo deve ser entendida como processos que pretendam o impacto a curto, médio e longo prazo, possibilitando que se acompanhe o desenvolvimento dos alunos ao longo da sua caminhada, efetuando pequenos ajustes nos processos.

Quanto à característica do planejamento, pretende-se um olhar sobre as estratégias na perspectiva da qualidade e que não impacte nas práticas ao ponto de que não se reconheça mais a cultura institucional.

Assim, por planejamento podemos entender:

Como consequência, o planejamento pode ser conceituado como um processo — considerando os aspectos abordados pelas cinco dimensões anteriormente apresentadas — desenvolvido para o alcance de uma situação futura desejada, de um modo mais eficiente, eficaz e efetivo, com a melhor concentração de esforços e recursos pela empresa. (OLIVEIRA, 2014, p. 4).

O planejamento constitui um processo mental que implica um modo de pensar marcado pelo questionamento. Em relação ao Espaço MAGIS Anchieta, se espera que o planejamento inspire questionamentos sobre o que, como, quando, quanto, para quem, por quem e onde fazer (OLIVEIRA, 2014) em relação aos processos que tomam corpo nos projetos de formação humana.

O propósito do planejamento pode ser definido como o desenvolvimento de processos, técnicas e atitudes administrativas, as quais proporcionam uma situação viável de avaliar as implicações futuras de decisões presentes em função dos objetivos empresariais que facilitarão a tomada de decisão no futuro, de modo mais rápido, coerente, eficiente e eficaz. Dentro desse raciocínio, pode-se afirmar que o exercício sistemático do planejamento tende a reduzir a incerteza envolvida no processo decisório e, conseqüentemente, provocar o aumento da probabilidade de alcance dos objetivos, desafios e metas estabelecidos para a empresa. (OLIVEIRA, 2014, p. 5).

O planejamento na perspectiva do Espaço MAGIS Anchieta como estratégia formativa do SOREP significa projetar no futuro o aluno que pretendemos formar, quais competências desenvolver, delineando os processos pedagógico-formativos como meios para o fim proposto, justificando, assim, que o planejamento anteceda a decisão e a ação.

O ato sistemático de pensar o futuro se apresenta como processo complexo e que será possível à medida que as forças e as fraquezas, oportunidades e ameaças, conforme o conceito da Matriz SWOT, se tornem conscientes para os alunos coordenadores e professores referenciais, bem como para todos os que participam dos projetos de protagonismo juvenil do Espaço. Com isso, se amplia a consciência dos processos, possibilitando que se crie uma inteligência sobre eles, na busca pela qualificação constante, responsabilizando todos em relação às implicações futuras das decisões presentes.

Oliveira (2014) estabelece quatro princípios gerais para o planejamento que, postos na realidade do Espaço MAGIS Anchieta, ajudam a estruturar os seus respectivos processos.

Em relação ao planejamento que deve sempre almejar os objetivos máximos da instituição, aponta-se para a existência de muitos objetivos que necessariamente devem ser hierarquizados. Se pretendemos a formação de competências específicas, há que se analisar quais são os objetivos que mais concorrem para esse fim, bem como a sua inter-relação.

O princípio que estabelece a precedência do planejamento em relação aos demais processos de gestão reforça a necessidade de um olhar mais atento ao principal documento orientador do SOREP, ou seja, seu Plano Geral, as Diretrizes do Programa MAGIS Brasil, bem como todos os elementos conceituais abordados neste referencial teórico.

O princípio da maior influência e abrangência destaca as possíveis modificações oriundas do planejamento, justificando a maior atenção sobre a formação contínua das lideranças juvenis, o que parece muito coerente a na medida em que se trata de um ambiente escolar.

O próprio compromisso com a ética deve mobilizar todo o ambiente escolar para a maior qualificação de seus processos. O princípio da eficácia, da eficiência e da efetividade colocam o SOREP na perspectiva da relação de medidas individuais e globais, otimizando os resultados e minimizando as deficiências. (OLIVEIRA, 2014).

O mesmo autor também destaca quatro princípios específicos para o planejamento. Esses princípios corroboram a proposição do planejamento em relação ao Espaço MAGIS Anchieta. Sua dimensão participativa destaca o maior valor do processo em relação ao seu fim. O planejamento coordenado dá conta da necessidade de se considerar todos os aspectos do processo a fim de que aconteçam de maneira interdependente. Um processo formativo que acontece por muitas mãos, em um prazo que pode ser de até 15 anos, necessita que haja uma coordenação em relação aos seus processos. Próximo a essa consideração, cabe também que o planejamento seja integrado, nos diferentes processos, instâncias e demais serviços, a fim de que tudo convirja para o fim comum. E o planejamento permanente é uma necessidade frente a uma realidade em constante mudança. Em uma instituição educativa, gerações são contrapostas constantemente, exigindo uma postura de contínuo aprendizado e novas configurações, respondendo, assim, criativamente aos anseios das juventudes e da própria sociedade.

2.7.6 Implementação do Planejamento

No dia a dia de um Colégio, as demandas nem sempre favorecem a reflexão sobre os processos, contribuindo para que pouca energia se empregue na relação teoria e prática. Embora seja uma contradição quando considerado o meio educacional, tanto a operação como a gestão reduzem sua atenção para a prática. Urwick (1952 apud OLIVEIRA, 2014) atenta para a necessidade da teoria, tendo em vista que esta ilumina a prática. A prática faz bem o que conhece, mas não tem nenhum princípio que a ajude a lidar com o desconhecido, enquanto a teoria é versátil, se adaptando às novas circunstâncias, descobrindo novas alternativas, ou seja, investigando o futuro. Assim, um planejamento surge como possibilidade de interpor a prática e a teoria, iluminando processos futuros a partir de fatores presentes.

Em relação à dimensão operacional, um planejamento estratégico acontece em três dimensões: delineamento, elaboração e implementação.

O delineamento constitui a estruturação de todo o planejamento estratégico, ou seja, o próprio estabelecimento do método a ser seguido.

A elaboração compreende a explicitação dos objetivos e metas, das maneiras de implementação das estratégias, bem como das ações para a concretização dos processos.

Por fim, a implementação corresponde ao sistema de informações, a inter-relação com os assuntos institucionais.

Como referencial teórico para esta pesquisa, as duas últimas dimensões operacionais tendem a sofrer as maiores adaptações à medida que se propõe uma passagem da concepção de planejamento de Oliveira (2014) para a concepção de planejamento de Costa (2008), ou seja, o modelo do *Balanced Scorecard* (BSC).

Destarte, elementos conceituais do planejamento em Oliveira (2014) e Costa (2008) são postos em diálogo nesta pesquisa, buscando um referencial teórico que apoie a análise da gestão dos processos do Espaço MAGIS Anchieta. Os conceitos de processos, estratégias, visão e missão constituintes do exercício do planejamento pretendem inspiração no *Balanced Scorecard* para a análise do desenho dos processos de gestão compartilhada do Espaço, a partir da elaboração de indicadores, conforme objetivo específico da pesquisa.

2.7.7 *Balanced Scorecard*

Existe uma cultura de planejamento dentro do Espaço MAGIS Anchieta? O exercício do planejamento desenvolvido pela gestão compartilhada é alinhado aos fins do Espaço? É possível um planejamento capaz de elucidar indicadores para as competências socioemocionais e espirituais-religiosas? Por fim, o planejamento estratégico seria capaz de contribuir para o maior empoderamento das lideranças do Espaço a partir do maior domínio da concepção da formação integral apresentada no referencial teórico desta pesquisa?

As perguntas apontam problemas, mas também o motivo de se propor o planejamento estratégico como parte do referencial teórico. Entende-se este como potência para corroborar as evidências da pesquisa, bem como para relacionar a teoria e a prática da gestão do Espaço referido.

O BSC compreende um modelo de planejamento voltado à gestão estratégica, apresentado neste projeto como modelo de planejamento estratégico. Sua maior objetividade e simplicidade tendem a facilitar o processo de planejamento, respondendo bem ao contexto da necessidade da otimização do tempo das empresas, conectando os objetivos empresariais no longo prazo com os resultados e projetos que se faz no presente.

Segundo Mizrahi e Canen (2012), o BSC parte da estratégia e da visão da instituição. Como metodologia, permite a valoração dos ativos intangíveis desta, ou

seja, a partir das quatro perspectivas, pode-se dar visibilidade às questões que permeiam todo o modo de ser e fazer institucional, especialmente quanto ao seu foco e à educação. Nesse aspecto, o BSC pode apontar caminhos para a maior visibilidade dos aspectos culturais institucionais, correlacionando-os a partir de indicadores e metas, na perspectiva de uma qualificação dos processos de gestão, com vistas a uma entrega mais qualificada, ou seja, o maior impacto formativo dos alunos, tendo como perspectiva as competências desenhadas.

O BSC tem como elementos centrais a estratégia e a visão, não o controle. As metas são estabelecidas, mas os comportamentos e as ações para alcançar estas metas não são fixos. Os indicadores funcionam como elemento de visibilidade para todos da instituição. Espera-se alcançar as metas, com a possibilidade de ajustar as ações conforme as necessidades ambientais. Os choques culturais, elementos intangíveis do sistema de gestão, aparecem como problemas no BSC, e podem ser relacionados: à sua implementação, às ações de esclarecimento e compartilhamento e à gerência da estratégia, com o apoio da sensibilização multicultural. (MIZRAHI e CANEN, 2012).

Conforme os fundadores do método, Kaplan e Norton (2004), aqui referenciados em Mizrahi e Canen (2012), o BSC constitui uma ferramenta para descrever e determinar o valor gerado pelos ativos intangíveis, superando, assim, os demais sistemas de gestão tradicionais. Isso ganha relevância neste trabalho na medida que a avaliação de ativos intangíveis pode abarcar inclusive aspectos culturais. Os ativos intangíveis, embora incorpóreos, são representados por bens e direitos de uma organização, possuindo valor e podendo agregar vantagens competitivas, tal como é o caso de uma marca. Em uma empresa prestadora de serviços, como é o caso de uma instituição educacional, um ativo intangível pode ser representado pelo seu capital humano, seu capital intelectual, *know-how*, sua expertise de processos, bem como sua marca, por exemplo. A possibilidade de uma avaliação desses ativos habilita o modelo do BSC para os fins do planejamento proposto para o Espaço MAGIS Anchieta. Olhar para os ativos intangíveis perceptíveis na gestão compartilhada, nos modos de ser e fazer dos alunos coordenadores e professores referenciais pode representar um salto de qualidade.

A elaboração de um mapa estratégico ajuda a tornar os processos mais conscientes à medida que se passa a contar o caminho que será percorrido para o cumprimento da estratégia da empresa.

O mapa é composto pelos objetivos estratégicos, medidas, metas e ações (desdobramento da estratégia em ações), dispostos em quatro perspectivas de gestão. As quatro perspectivas de gestão expressam como o resultado da empresa é obtido, explicitando a ligação entre as decisões que levarão ao cumprimento da estratégia. Para evitar que a alta administração se perca com inúmeras informações, muitas vezes organizadas por áreas ou tipo de informação, o mapa estratégico deve ser consistente, específico, organizado por objetivos estratégicos e sucinto. (COSTA, 2008, p. 4).

Deve haver um cuidado no estabelecimento das premissas que pautam as hipóteses desenhadas para explicar a relação causa e efeito para que não se comprometam todas as demais etapas, como os indicadores e as ações.

O desdobramento das estratégias se dá a partir da relação causa e efeito. Essa relação deve ser vertical, ou seja, da estratégia à ação, mas também lateral, à medida que integra as perspectivas.

Sendo assim, em uma instituição educacional ou projeto formativo, estando definida a estratégia, cabe a definição de todos os objetivos em cada perspectiva a fim de que se garanta o êxito da estratégia.

A lateralidade será possível à medida que se estabelece a lógica “para conseguir isso, o que é necessário fazer”, indo da perspectiva do financeiro até a aprendizagem e o crescimento.

Há que se perceber ainda a importância da perspectiva financeira, pois esta constitui o reflexo de todas as outras ações desenhadas nas demais perspectivas, evitando que se faça maus investimentos ou desperdícios que nada mais são do que investimentos deixados de serem realizados em áreas prioritárias em detrimento das não prioritárias.

O BSC, por meio da proposição do mapa estratégico, oportuniza a todos um olhar ampliado e sistêmico sobre os processos formativos da instituição educacional, bem como de seus projetos formativos. Estratégias são desdobradas em objetivos dentro das quatro perspectivas, seguidas da identificação de indicadores e medidas, possibilitando a verificação das ações em relação ao atingimento dos resultados esperados que, encadeados, cumprem a estratégia.

Em suma, o arranjo sistêmico se caracteriza por processos gerenciais de desdobramento da estratégia, de cima para baixo. Esse desdobramento se dá pela identificação dos fatores-chave de desempenho que são organizados em quatro perspectivas de gestão e ligados entre si por relacionamentos de causa e efeito. Esse desdobramento continua com a identificação dos indicadores e medidas que

expressem adequadamente se as iniciativas estão alcançando os resultados esperados, encadeados de forma a cumprir a estratégia. (COSTA, 2008).

As quatro perspectivas do modelo original são constituídas pela financeira, cliente, processos internos e aprendizado e inovação. (COSTA, 2008). Essas perspectivas são comuns aos diferentes ambientes empresariais. Contudo, tendo presente as especificidades de uma Instituição Educacional Jesuíta e o foco dado ao desenvolvimento das competências com vistas à formação integral, propõe-se uma releitura da arquitetura original, atendendo com maior eficiência a estrutura organizacional do Espaço MAGIS Anchieta.

Propõe-se aqui uma interligação da teoria do BSC e o conceito de desenvolvimento de competências na perspectiva inaciana da formação integral. Estabelece-se no Quadro 3 a seguinte proposição correlativa:

Quadro 3 – O BSC no contexto da gestão do Espaço MAGIS Anchieta

Perspectiva original	Perspectiva adaptada
Financeira	Sustentabilidade; uso consciente dos recursos
Cliente	Alunos e antigos alunos integrantes do Espaço MAGIS Anchieta
Processos internos	Processos pedagógico-formativos do Espaço MAGIS Anchieta
Aprendizado e inovação	Metodologia de trabalho com as juventudes

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da adaptação das perspectivas do BSC para a realidade do Espaço MAGIS Anchieta (2021).

A perspectiva financeira, adaptada como **sustentabilidade e uso consciente dos recursos**, possibilita aos gestores um acompanhamento processual amparado em indicadores fundamentais para a sustentabilidade do projeto, evidenciando os processos e estratégias que melhor correspondam ao fim formativo, considerando também, os recursos empregados.

O cliente, adaptado como **alunos e antigos alunos integrados do Espaço MAGIS Anchieta**, evidencia o foco do trabalho do projeto, salvaguardando os protagonistas do processo formativo da concepção mais limitada de cliente, comumente difundida no meio mercadológico.

Processos internos, enquanto **processos pedagógicos-formativos do Espaço MAGIS Anchieta**, contribui para o pensamento processual, qualificando a

objetividade, a intencionalidade das estratégias e o consequentemente encadeamento lógico dos processos, não meramente produtivos, mas formativos.

A última perspectiva, aprendizado e inovação, posta enquanto **Metodologia de trabalho com as juventudes**, possibilita uma gestão pautada por indicadores que equilibrem a tradição e a inovação, considerando a diversidade de características das juventudes e a consequente necessidade de diversificação das estratégias formativas.

Assim, considerando a releitura das perspectivas do BSC para o contexto do Espaço MAGIS Anchieta, percebe-se uma proposta de mapa que amplia a visão de estratégia em relação à gestão. Para a análise da maneira como o Espaço contribui para a formação integral dos alunos, tais perspectivas lançam luzes sobre uma realidade mais ampla, garantindo que o exercício comparativo da teoria e da prática da gestão seja compreendido em sua complexidade. Processos, estratégias, planejamento e mapa estratégico são como peças de um quebra-cabeça que traz em si a estampa dos caminhos possíveis para o desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas, corroborando, assim, a formação integral na perspectiva da Companhia de Jesus.

2.7.8 Elaboração de indicadores

O BSC agrega grande valor ao referencial teórico desta pesquisa ao propor, enquanto ferramenta, a ampliação da visão estratégica relacionada à formação, apresentando perspectivas à gestão, com vistas a melhor qualificação dos processos formativos do Espaço MAGIS Anchieta.

Isto posto, das perspectivas do BSC, surge como possibilidade o desenvolvimento de indicadores que tragam mais visibilidade aos processos formativos, especialmente, em se tratando dos ativos intangíveis, próprios de um projeto de caráter essencialmente formativo.

Nesse sentido, os indicadores constituem importante ferramenta para o processo de monitoramento e controle, constituindo-se como métricas de avaliação do fluxo dos processos, apresentando os níveis de capacidade, de qualidade e de produtividade em relação aos objetivos e metas traçados no planejamento. São informações coletadas que orientam os gestores na tomada de decisão, em uma relação mais transparente entre relações internas e externas. Contudo cabe a definição de um método próprio que inclua a análise dos índices, considerando o contexto do projeto.

Segundo Caribé (2009, p. 9), os

indicadores são ferramentas de gestão que permitem desenvolver um processo de avaliação, por isso devem estar vinculados com o sistema de gestão da organização, levando em consideração suas metas e seus objetivos. [...] Os indicadores devem interligar a estratégia, os recursos e os processos de uma organização.

No contexto da organização,

No contexto de uma organização o indicador pode ser definido como sendo um elemento informacional de síntese, obtido a partir de um modelo de relacionamento de variáveis, cujo produto, seja ele numérico ou simbólico, frente a uma escala ou parâmetros de referência, mostra a situação relativa de um determinado problema/oportunidade ou aspecto da realidade considerado importante ou relevante, em função do que lhe é possível estabelecer e orientar decisões, ações e atividades. (CARIBÉ, 2009, p. 9).

Fernandes (2004) destaca que uma informação, para ser bem utilizada por uma empresa, precisa ter uma linguagem de uso comum, além de ser adequada à análise e à tomada de decisões. Assim, segundo o autor, “surge o indicador, que é o agente tradutor da informação, democratizando o acesso às informações por todos os interessados, de maneira única e universal”. (FERNANDES, 2004, p. 3).

Quanto aos critérios e requisitos de um indicador, Caribé (2009) apresenta uma síntese expressa por meio das seguintes características: específicos; mensuráveis; atingíveis; orientados para resultados; temporais; de fácil coleta de dados; simplicidade; baixo custo; seletividade ou relevância; representatividade; univocidade; rastreabilidade; estabilidade ou padronização ou normalização; graduação de intensidade; comparabilidade; disponibilidade da informação; e quantificáveis.

Para Fernandes (2004), em resumo, o indicador é um elemento de síntese, obtido por um modelo de relacionamento de variáveis e, que, por sua vez, possibilita o processo de medição, desencadeando um processo de gestão com base em informações, reiterando que toda gestão só pode ocorrer quando existe uma medição, o que será possível se houver compreensão dos processos.

A tarefa básica de um indicador é expressar, da forma mais simples possível, uma determinada situação que se deseja avaliar. O resultado de um indicador é uma fotografia de dado momento, e demonstra, sob uma base de medida, aquilo que está sendo feito, ou o que se projeta para ser feito. (FERNANDES, 2004).

Para Caribé (2009), um indicador pode ser utilizado para medir:

- a eficácia, enquanto qualidade e características técnicas asseguradas ao produto/serviço;

- o custo como o conjunto de valores retirados da sociedade, aos quais se agrega valor para esta mesma sociedade;
- o atendimento como garantia de entrega dos produtos ou serviços no prazo, no local e quantidade;
- a moral, considerando o nível médio de satisfação das pessoas da organização;
- a segurança física das pessoas e usuários em relação aos produtos/serviços;
- o desempenho em relação às consequências dos produtos/serviços frente ao cliente e/ou sociedade;
- a eficiência, enquanto produtividade;
- a efetividade, enquanto impacto;
- a ética, enquanto o cumprimento de normas, regulamento, leis e códigos de conduta.

Quanto à importância, o uso de um indicador permite uma gestão que observe o desempenho de cada processo, da empresa como um todo, identificando onde e em que momento deverá haver maior emprego de energia para que seja garantido o fluxo para um valor a ser entregue. (FERNANDES, 2004).

Ademais, considerando o referencial apresentado sobre os indicadores, reitera-se a sua relevância também para o projeto formativo do Espaço MAGIS Anchieta, concorrendo para uma maior consciência das etapas formativas e da qualificação dos processos, com vistas à formação integral.

Reunindo todos os pontos referenciados, encontramos na bibliografia da gestão de projetos uma potente ferramenta capaz de sistematizar os conhecimentos, aproximando os princípios da gestão em relação ao que é próprio do Espaço, ou seja, seu escopo de trabalho por projetos.

2.7.9 Gestão de Projetos

Referir o Espaço MAGIS Anchieta enquanto projeto significa situá-lo na perspectiva de um campo de trabalho que parece ser cada vez mais uma tendência. O próprio uso das tecnologias vem impactando diretamente no modo de trabalho das instituições, contudo, não invalidando a metodologia de trabalho por projetos, muito pelo contrário, potencializando por meio de ferramentas que ajudam em sua gestão.

Dessa maneira, considerando a natureza própria do Espaço, ao tratarmos da gestão, junto aos conceitos de estratégias e planejamento, cabe um referencial acerca do tema da gestão por projetos.

Segundo Machado (2000 p. 63), o projeto é “como esboço, desenho, guia de imaginação ou semente da ação, um projeto significa sempre uma antecipação, uma referência ao futuro”.

Tendo como referência o guia *Project Management Body of Knowledge* (PMBOK®), todo projeto representa um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado, tendo, assim, as datas de início e de fim definidas, terminando quando seus objetivos e metas satisfazem as partes envolvidas (HELDMAN, 2009), o que não significa que, necessariamente, deva ter curta duração. A existência de um projeto se dá para “viabilizar um produto, serviço ou resultado que não existia antes”. (HELDMAN, 2009, p. 3). Assim, um projeto “pode incluir produtos tangíveis, serviços como consultoria ou gerência de projetos e funções de negócios que apoiam a empresa”. (HELDMAN, 2009, p. 3)

Quanto ao gerenciamento de projetos, constitui na aplicação do conhecimento, de habilidades e ferramentas ou técnicas às atividades do projeto para atender aos objetivos propostos. Esses três fatores apontam para uma ideia de gestão que se aplica apenas a partir do conhecimento técnico, sendo necessária a responsabilização pelo sucesso do projeto. Essa responsabilização implica planejamento do escopo, do tempo necessário para a realização, dos custos, dos recursos, dos interesses, da comunicação, prevendo o cumprimento dos prazos, mantendo a qualidade.

O gerenciamento de projetos “abrange uma série de ferramentas e técnicas, utilizadas por pessoas para descrever, organizar e monitorar o andamento das atividades do projeto”. (HELDMAN, 2009, p. 7). Para o mesmo autor (2009), o objetivo do processo de gerenciamento do projeto é a promoção da transparência entre as partes envolvidas, compreendendo o desempenho real dos processos desencadeados pelo projeto.

Definir claramente os objetivos, reduzir as alterações no escopo e executar as ações no prazo e com o orçamento previstos estão entre as principais dificuldades que os gestores encontram em um projeto. Os grupos apresentados pelo PMBOK tornam essa missão mais detalhada e, conseqüentemente, acertada e prática. (HELMMDMAN, 2009).

O guia PMBOK lista cinco grupos de processos para o gerenciamento de projetos, com vistas a um maior controle e objetividade para o desenvolvimento das atividades, correspondentes às etapas da iniciação, do planejamento, da execução, do monitoramento e controle, e do encerramento, conforme explicitado a seguir. (HELMDMAN, 2009).

- Os processos de iniciação correspondem à oficialização do projeto ou de uma nova etapa do que já foi planejado, tendo como partes integrantes a autorização dos responsáveis para a sua execução, devidamente documentada, a definição do escopo e a liberação dos recursos para o início da execução do planejamento.
- Os processos de planejamento objetivam o detalhamento do que foi definido na etapa anterior, envolvendo a descrição do escopo do projeto, por meio de estudo e definição das partes. É definido o orçamento e o prazo, como será organizado, estratégias de comunicação, responsabilização das pessoas para a execução, bem como a estrutura para a revisão e controle do plano. O planejamento deve considerar ainda, possíveis imprevistos, gerando gastos extras.
- O processo de execução compreende a coordenação das pessoas e recursos para realizar e concluir o trabalho planejado, satisfazendo as necessidades das partes interessadas. Cabe a verificação das entregas em relação ao escopo do projeto, reafirmando a qualidade.
- O monitoramento e o controle são processos necessários para o acompanhamento, a revisão e a regulação do progresso e do desempenho do projeto. Para assegurar os objetivos, o monitoramento e a avaliação do progresso são feitos por meio da análise comparativa entre o que foi concretizado com as linhas de base de prazo, o escopo e os custos determinados no processo de planejamento, a fim de que se possa desempenhar ações corretivas, quando estas forem necessárias.
- O processo de encerramento consiste na formalização da aceitação do projeto ou de uma de suas fases, considerando o balanço e o registro de erros e acertos, com vistas à qualificação dos processos nos próximos projetos. O encerramento pressupõe a documentação da aceitação do cliente, ou aluno e família, na perspectiva de uma

instituição educacional, acerca da entrega, tal como a revisão pós-projeto, assegurando que todos os planos projetados foram cumpridos. Nesse sentido, o próprio processo de avaliação em uma instituição educacional pode atestar e, dependendo do encaminhamento pedagógico, celebrar o encerramento entre instituição proponente e aluno participante.

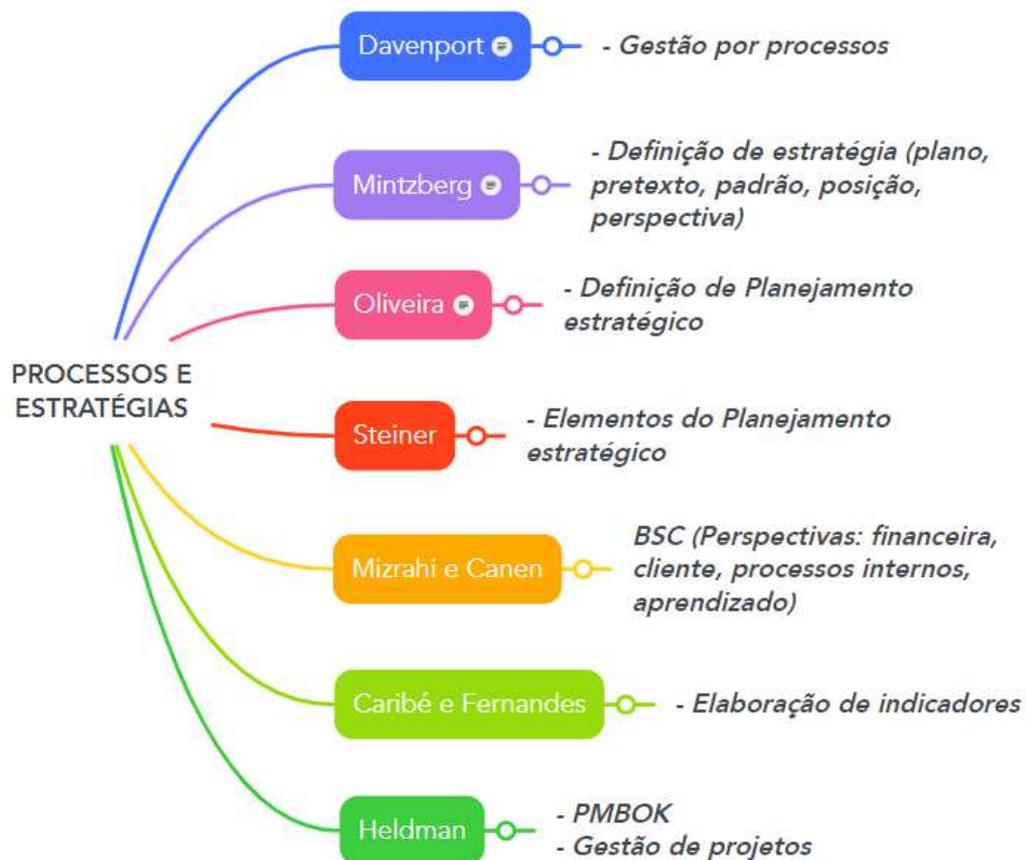
Os cinco processos ajudam a colocar em prática todas as atividades, favorecendo uma gestão mais segura e com maior grau de eficácia, independente da área em que o projeto esteja sendo vinculado, inclusive na educação.

Os processos descritos oportunizam ao professor e às demais pessoas envolvidas na gestão, a utilização de métodos diversificados, sua adequação ao espaço educativo, por estratégias interdisciplinares, contribuindo para a aprendizagem significativa, com vistas à formação integral.

O projeto bem desenvolvido oportuniza ao aluno melhores condições para o enfrentamento de situações-problema do próprio cotidiano, desenvolvendo competências e habilidades, aproximando o processo formativo da vida mesma do aluno.

A Figura 4 apresenta uma síntese dos principais pontos do referencial teórico acerca da gestão, dos processos e das estratégias:

Figura 4 – Síntese do suporte conceitual acerca dos processos e estratégias formativas



Fonte: Elaborada pelo autor.

Isto posto, pelos conceitos de processos, estratégias, planejamento, indicadores, consolidados a partir de uma gestão de projetos, reitera-se a necessidade de novos olhares acerca da gestão do Espaço MAGIS Anchieta, pautando-se sempre por princípios maiores, ressignificando processos, com vistas a uma maior consciência das etapas formativas, planejadas *a priori*, na dimensão presente, inspirada no aluno que pretendemos formar, e na dimensão futura, a partir dos pilares da formação integral da Companhia de Jesus.

3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A metodologia proposta para o trabalho de pesquisa constitui o caminho pelo qual o pesquisador caminhará. Traduz-se na lente pela qual a análise científica ocorrerá, possibilitando a cientificidade de todo o processo investigativo.

3.1 A PESQUISA QUANTO À APROXIMAÇÃO E AOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa, segundo Gil (2002), define-se como procedimento racional e sistemático, que parte do problema proposto para achar as respostas, por meio do qual haverá a convergência dos conhecimentos disponíveis e a opção pela utilização de métodos, técnicas ou procedimentos relacionados ao problema. Constitui um trabalho artesanal, criativo, que se utiliza de uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, em um processo espiral que parte do problema proposto e finda em um produto provisório, capaz de novos questionamentos. (DESLANDES, 1994).

Quanto à classificação relativa à abordagem da pesquisa, prevalecem a quantitativa e a qualitativa, uma classificação que decorre de um embate pautado em diferentes visões quanto ao modo que se pode acessar o objeto de estudo, sendo a primeira de vertente positivista, que enfatiza o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e a mensuração da experiência humana; e a segunda, uma reação ao pressuposto de uma única maneira de fazer pesquisa para todas as ciências, desconsiderando, assim, a especificidade das ciências sociais.

Os métodos qualitativos buscam o porquê das coisas, em uma análise de dados que não são métricos, em uma relação em que o cientista se constitui como sujeito e objeto da sua pesquisa. Assim, a pesquisa qualitativa preocupa-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Considerando que a diferença das duas abordagens é a natureza, a qualitativa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. (DESLANDES, 1994, p. 22).

Considerando a pesquisa proposta neste trabalho, reafirmando-a a partir das características, propôs-se a abordagem qualitativa à medida que esta busca a objetivação do fenômeno; a hierarquização das ações de descrever e explicar; a

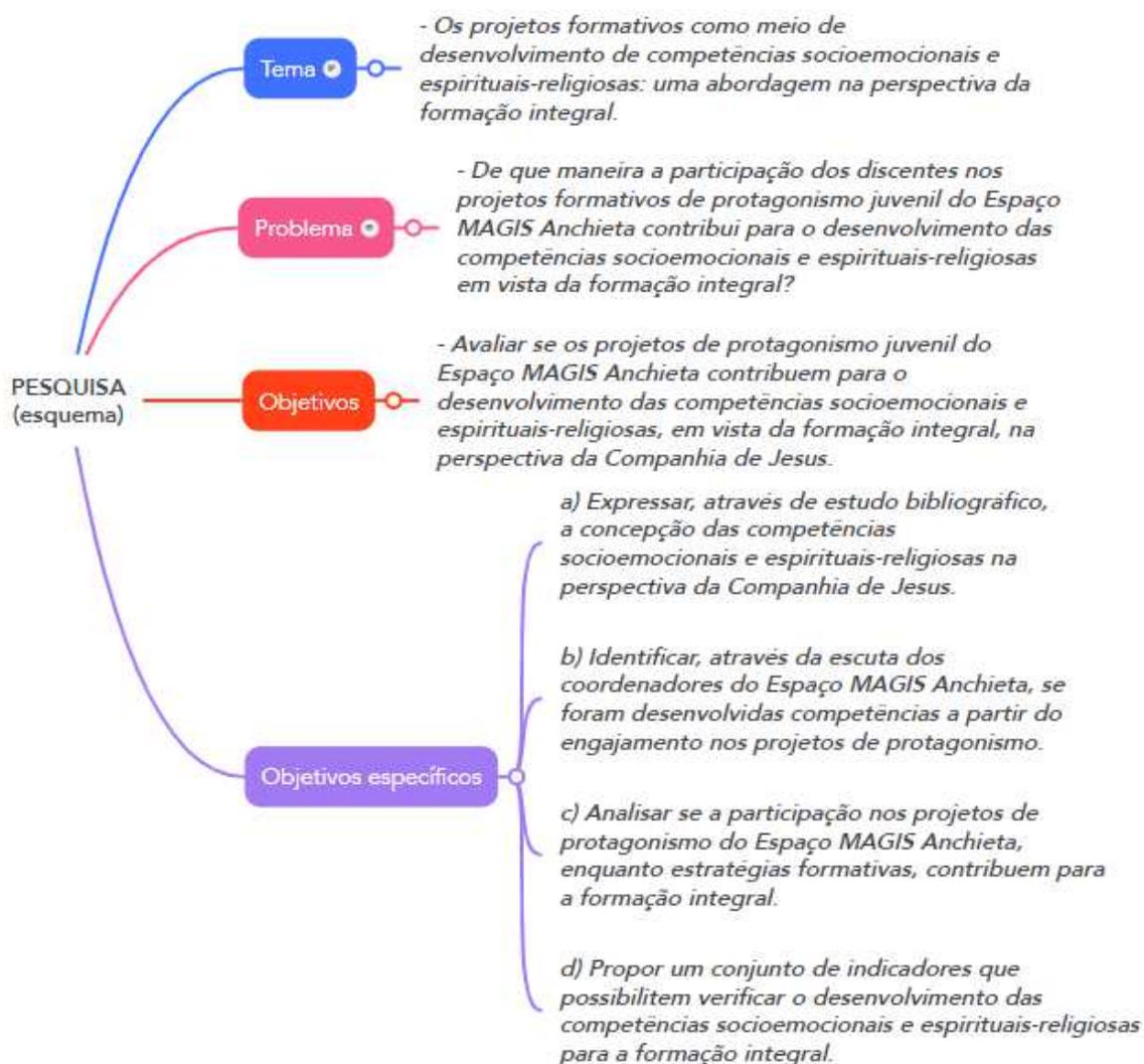
precisão das relações entre o global e o local; o respeito pela interatividade entre os objetivos buscados na investigação; as orientações teóricas e os dados empíricos. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Segundo Lefèvre (2000, p. 15), a opção pelo método qualitativo baseia-se em alguns pressupostos teóricos de o reconhecer como o mais capaz de “incorporar a questão do significado e da intencionalidade inerentes aos atos, às questões e às estruturas sociais”. A posição central desses dois pressupostos teóricos na pesquisa qualitativa possibilita que estes apareçam de maneira mais clara e natural no discurso, seja ele um depoimento coletado, bem como em artigos de revistas ou jornais (LEFÈVRE, 2000).

Fica fácil concluir que, pelo espaço proeminente que conferem aos discursos, as abordagens de corte qualitativo permitem a compreensão mais aprofundada dos campos sociais e dos sentidos neles presentes, na medida em que remetem a uma teia de significados, de difícil recuperação através de estudos de corte quantitativos, em que o discurso, quando está presente, é sempre reduzido a uma expressão numérica. (LEFÈVRE, 2000, p. 16).

Nesses termos, a presente pesquisa ambicionou uma análise da maneira como os projetos de protagonismo juvenil do Espaço MAGIS Anchieta contribuem para o desenvolvimento da formação integral dos discentes, considerando, para isso, as dimensões socioemocional e espiritual-religiosa, conforme esquema apresentado na Figura 5:

Figura 5 – Síntese do suporte conceitual acerca do caminho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor.

3.1.1 Coleta de dados

Enquanto pesquisa, primou-se pelo rigor científico da coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas junto aos alunos, antigos alunos e professores referenciais que participam ou participaram da gestão e da implementação do Espaço MAGIS Anchieta como estratégia formativa do SOREP.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas durante os meses de outubro e novembro de 2021, após aprovação do Parecer Consubstanciado do CEP, número 4.960.933, emitido em 9 de setembro de 2021.

A modalidade de coleta de dados utilizada possibilitou que cada entrevistado evocasse a sua experiência a partir de um roteiro preestabelecido, estruturado em

eixos que garantiram maior clareza quanto aos dados coletados e seu paralelo em relação aos objetivos propostos. Reitera-se que, cada uma das doze (12) entrevistas coletadas dos alunos, antigos alunos e professores referenciais foi rigorosamente transcrita, tornando-se o *corpus* de análise da pesquisa. A escolha dos entrevistados observou o critério de exercerem — tendo em vista que, a partir de 2021, a coordenação do projeto constituiu-se também de antigos alunos — ou de terem exercido a coordenação dos projetos de protagonismo juvenil do Espaço MAGIS Anchieta. Em relação à representatividade e à quantidade, foram entrevistados dois alunos (2), ambos da 3ª Série do Ensino Médio, sete (7) antigos alunos, recém-egressos da instituição, todos coordenadores de cada um dos anos de implementação do Espaço, considerando os **anos de 2019, 2020 e 2021**, em um total de **nove (9) entrevistas**. Sendo um espaço estruturado a partir do exercício da gestão compartilhada do projeto, também foram entrevistados os **três (3) professores referenciais** dos projetos de protagonismo que acompanharam toda a implementação do projeto. A análise dos dados obtidos nas diferentes entrevistas, bem como os dados comparados dos diferentes públicos referidos como alunos, antigos alunos e professores, oportunizaram elementos para a análise do Espaço MAGIS Anchieta em relação ao desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas. Destarte, a representatividade de entrevistados que exerceram coordenação em diferentes anos permitiu ampliar a análise dos dados também no que tange ao crescente formativo decorrente da implementação do projeto do Espaço. Reitera-se que todos os entrevistados são maiores de idade e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo autorizado, ainda, a gravação de áudio, possibilitando a transcrição mais fidedigna, bem como o uso da imagem nos casos das entrevistas transcorridas no formato remoto, por meio da plataforma *Microsoft Teams*, conforme necessidade diante do contexto pandêmico.

A escolha dos alunos e antigos alunos que exerceram a coordenação do projeto para as entrevistas se justificou pelo papel que desenvolvem ou desenvolveram de gestão do Espaço MAGIS Anchieta, bem como pelo olhar sistêmico sobre os eixos e projetos formativos de protagonismo juvenil, diferenciando-se dos demais alunos que apenas integram os projetos. Por fim, a escolha dos professores se pautou pela responsabilidade em acompanharem os alunos ao longo de todo o processo, constituindo-se como referenciais e, por vezes, mediadores junto à coordenação do SOREP e demais instâncias institucionais.

Embora se tenha consciência dos limites metodológicos da coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada, especialmente pela baixa amostragem proposta e pela dependência de uma habilidade do entrevistador para a condução da entrevista e para a análise dos dados, a utilização deste instrumento se justificou pela necessidade de se obter uma visão mais aprofundada do entrevistado, pela liberdade da inclusão de novas questões nos casos em que o contexto exigiu, bem como pela flexibilidade na condução da entrevista e a consequente redução da pressão, favorecendo a memória das experiências dos entrevistados. Contudo foi pela possibilidade de captação e de registro das percepções do entrevistado que a entrevista semiestruturada se destacou em relevância para esta pesquisa, tendo em vista que o problema proposto se vincula à formação dos entrevistados, evocando experiências que possivelmente tenham marcado significativamente as suas trajetórias acadêmicas-formativas. Assim, os benefícios foram muito superiores aos riscos implícitos.

3.1.2 Análise de Conteúdo

Em relação aos dados coletados, utilizou-se a **análise de conteúdo**, cuja origem data do final do século passado, mas seus fundamentos foram aprimorados ao longo das últimas cinco décadas e sistematizados, tendo sido utilizado como referência, nesta pesquisa, Roque Moraes (1999).

Em relação aos seus fundamentos, a análise de conteúdo constitui uma metodologia utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, ajudando na reinterpretação das mensagens e na compreensão de seus significados em um nível que extrapola o senso comum, tendo ainda mais relevância enquanto método, nas investigações sociais. Embora, durante os anos de desenvolvimento dessa metodologia, tenha havido uma oscilação entre um maior rigor da objetividade e a fecunda subjetividade, tem crescido em valorização, especialmente pela utilização da indução e da intuição como ferramentas para alcançar níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos investigados, compreendendo procedimentos especiais para o processamento dos dados científicos. (MORAES, 1999).

Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de

aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis. (MORAES, 1999, p. 2).

Para o mesmo autor (MORAES, 1999), a vertente qualitativa da análise de conteúdo parte de pressupostos que ajudam a captar o sentido simbólico do material coletado. Cabe destaque ao fato desse discurso não ser único em seu significado, podendo ser focado de diferentes perspectivas. Assim, embora sejam traçados acordos para o consenso em relação ao significado de uma mensagem, valores e a própria linguagem do pesquisador e do entrevistado, bem como fatores externos como os culturais, acabam por exercer influência sobre os dados, dos quais, o pesquisador não poderá se omitir.

O fator de a mensagem da comunicação ser simbólica corrobora a evolução da compreensão da importância do contexto, sendo necessário levar em consideração na análise do conteúdo, além do conteúdo explicitado, outros elementos que constituem o contexto da mensagem. Nesse sentido, cabe ao pesquisador a delimitação desse contexto, considerando o que deve incluir, sendo necessário fundar-se em uma explicitação clara dos objetivos da pesquisa.

Segundo Moraes (1999), embora possa haver muitas maneiras de categorizar o conteúdo, historicamente tem-se utilizado seis categorias:

- Quem fala?: pretende a investigação do emissor da mensagem, procurando determinar suas características, seja quanto à sua personalidade, comportamento verbal, valores, ou mesmo seu universo semântico e características psicológicas ou outras.
- Para dizer o quê?: direciona para as características da mensagem, seu valor informacional, palavras, argumentos e ideias expressas.
- A quem?: o foco recai sobre o receptor, procurando inferências deste a partir da leitura e da narrativa.
- De que modo?: os objetivos da análise se voltam ao como, ou seja, à maneira como se processa a comunicação, seus códigos, estilo, bem como a estrutura da linguagem, entre outras características do meio pelo qual se transmite a mensagem.
- Com que finalidade?: o foco recai novamente para o emissor, em uma tentativa de o pesquisador captar as finalidades da emissão de determinada mensagem, sejam elas explícitas ou implícitas.

- Com que resultados? compreende, por parte do pesquisador, a identificação e a descrição dos resultados da comunicação.

Em relação ao método da análise de conteúdo, Moraes (1999) o apresenta a partir de cinco etapas:

A preparação das informações compreende a identificação das diferentes amostras de informações que serão analisadas, por meio da leitura ampla dos materiais e da seleção a partir dos objetivos da pesquisa, considerando a representatividade, cobrindo o campo investigado de maneira abrangente.

Nessa primeira etapa, após a conclusão da transcrição de todas as doze (12) entrevistas, tais dados foram separados em documentos distintos, excluindo as referidas referências, no intuito de preservar o anonimato dos entrevistados nos documentos transcritos. Assim, a codificação observou uma organização numérica, sendo a primeira casa decimal referência ao número que corresponde ao entrevistado, transformado em documento transcrito e individualizado; a segunda casa referencia a unidade de análise; bem como a terceira, a unidade de contexto, possibilitando ao pesquisador o fácil acesso aos dados nos respectivos documentos de origem.

A segunda etapa, a **unitarização**, pressupõe a leitura cuidadosa dos materiais selecionados na etapa anterior, com a finalidade de definir a unidade de análise, ou seja, o elemento unitário de conteúdo que será submetido à classificação, denominado também como unidade de análise. Moraes (1999) destaca que cabe ao pesquisador a definição da natureza dessas unidades de análise, podendo ser palavras, números, frases, temas, entre outros, dependendo da natureza do problema, dos objetivos e do tipo de materiais analisados. Por fim, cada unidade de análise será isolada, reescrita de maneira a ficar individualizada, podendo ser compreendida fora do contexto original, mas resguardando seu sentido original. O autor destaca que essas unidades de análise serão tratadas fora do contexto original, integrando-se a novos conjuntos de informações.

Na pesquisa, optou-se pelas temáticas recorrentes nas diferentes narrativas coletadas nas entrevistas como definição das unidades de análise.

Da unidade de análise, define-se também, as unidades de contexto, que, de maneira geral, são mais amplas e servem de referência para a anterior, no sentido de fixar os limites contextuais para a sua interpretação.

Nesta pesquisa, em coerência com os objetivos e os eixos estruturantes do questionário utilizados nas entrevistas semiestruturadas, optou-se pela manutenção do número da questão utilizada também como unidade de contexto.

Observando o referenciado em Moraes (1999), após repetidas leituras e análise dos documentos transcritos, procedeu-se, então, a unitarização pelo isolamento dos dados entendidos como de relevância para a pesquisa, servindo-se de números que codificaram os dados na respectiva ordem: documento de origem, unidade de análise e unidade de contexto.

A terceira etapa, a **categorização**, compreende a etapa mais criativa de todo o processo. Nela, para Moraes (1999), o pesquisador agrupa os dados, considerando a parte comum existente entre eles. Esse agrupamento pode obedecer ao critério da semelhança ou da analogia; serem semânticos, gerando categorias temáticas; serem sintáticos, a partir de verbos, adjetivos, subjetivos, entre outros; bem como por critérios léxicos, dando ênfase às palavras e seus sentidos ou critérios expressivos, focando em problemas de linguagem. As categorias podem surgir dos dados, ou mesmo, *a priori*, tendo sua validade e pertinência referenciadas no fundamento teórico.

Nesta pesquisa, as múltiplas unidades de análise, observando as unidades de contexto, todas dispostas em tabelas utilizadas como recursos para a organização da grande quantidade de dados coletados, possibilitaram a observância de grandes áreas temáticas que guardavam semelhança e coerência com os eixos estruturantes do questionário utilizado na entrevista semiestruturada, mas, principalmente, por representarem correlação direta com os objetivos da pesquisa. Assim, definiu-se quatro (4) categorias: Formação integral; Saberes adquiridos; Metodologias e processos formativos; Forças e fraquezas, oportunidades e ameaças. As categorias eleitas a partir das temáticas recorrentes se desdobraram em subcategorias que, nos casos de maior relevância para a elucidação do problema desta pesquisa, foram evidenciadas no item específico da apresentação dos dados da pesquisa. Há que se destacar ainda que as categorias eleitas observaram os critérios destacados por Moraes (1999) da validade, da pertinência ou adequação; da exaustividade ou inclusividade; da homogeneidade; da exclusividade ou exclusão mútua; bem como da objetividade, consistência ou fidedignidade.

A quarta etapa constitui a **descrição**. Estabelecidas as categorias e identificados os materiais de cada uma delas, comunicam-se os resultados. De maneira geral, nesta pesquisa qualitativa, foi produzida uma síntese, expressando o

conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas, servindo-se, para isso, do uso de citações diretas. Observou-se como estruturação textual a ordem que pareceu mais natural das categorias eleitas, sendo observada a sua caracterização enquanto temática recorrente, a apresentação da justificativa da categoria eleita a partir da relevância da temática e, principalmente, os dados obtidos para a validação da pesquisa, fossem eles achados ou confirmações do próprio referencial teórico da pesquisa. Nesse sentido, o texto produzido a partir das unidades de análise permitirá que se perceba a validade da pesquisa.

Por fim, a quinta etapa compreende a **interpretação**, o que impele o pesquisador em relação ao desafio de não permanecer apenas na descrição. Com esse fim, nesta pesquisa, procurou-se atingir uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos, o que foi possível pela referida interpretação. Destaca-se, ainda, que essa interpretação não ocorreu apenas dos conteúdos expressos pelos autores, mas também sobre aqueles ocultos de maneira consciente e inconsciente, em um exercício de profundidade por parte do pesquisador.

A Figura 6 apresenta uma síntese do procedimento metodológico desta pesquisa:

Figura 6 – Síntese da abordagem metodológica da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor.

O Quadro 4 estabelece um paralelo entre o referencial teórico desta pesquisa, os eixos que estruturaram o questionário da entrevista semiestruturada, bem como

das categorias posteriormente definidas para a análise dos dados coletados. Tal quadro constitui recurso sistêmico para a melhor leitura da condução da pesquisa, assim como para a fundamentação dos dados obtidos, sem que, para isso, se espere correlação direta, tendo em vista que as conclusões apresentadas pelo estudo extrapolam o referencial desenvolvido na primeira parte desta pesquisa.

Quadro 4 – Referencial para a elaboração da entrevista semiestruturada

Autor	Categoria	Pergunta inspiradora
MORIN	Conhecimento complexo Compreensão humana Empatia, identidade e compaixão	A participação nos projetos formativos do Espaço MAGIS Anchieta contribui na interpretação da realidade/contexto? Caso sim, como?
BIESTA	Humanismos Subjetividade Educação como formação Educação como território de disputas	A participação nos projetos formativos do Espaço favorece o desenvolvimento da subjetividade? Caso sim, como?
		Qual a concepção de formação que perpassa as estratégias do Espaço MAGIS Anchieta?
MATURANA	Linguagem e colaboração	A linguagem dos processos do Espaço MAGIS Anchieta gera colaboração?
BIESTA, MORIN e MATURANA	Educação integral	Como a participação nos projetos formativos contribui para a aproximação dos conceitos de Educação e Vida?
DOCUMENTOS DA COMPANHIA DE JESUS	Formação integral Dimensões socioemocional e espiritual-religiosa 4Cs	Existem espaços para o desenvolvimento de competências ao longo dos projetos formativos? Caso sim, quais espaços e quais competências?
KLEIN		É possível relacionar os 4Cs e os projetos formativos? Quais as palavras (competências) que melhor traduzem a tua experiência a partir das vivências dos projetos formativos?
PERRENOUD	Competências Habilidades	Existe relação entre a gestão, a estrutura e a organização do Espaço e o desenvolvimento do protagonismo juvenil?
	Competências Gerais	É possível identificar espaços para a interiorização e para a reflexão das experiências oriundas das vivências dos projetos formativos? Caso sim, quais?
BNCC		É possível alguma relação entre as experiências vivenciadas e a tua visão de mundo?
		Percebe alguma influência dos projetos formativos sobre as tuas mudanças pessoais relacionadas à tomada de decisões, mobilização de recursos para a solução de problemas e o saber agir?

MAFI	Competências socioemocionais Competências espirituais-religiosas	Quais palavras/conceitos/valores são possíveis destacar a partir da relação vivências – projetos formativos – dimensão socioemocional?
		Quais palavras/conceitos/valores são possíveis destacar a partir da relação vivências – projetos formativos – dimensão espiritual-religiosa?
		É possível destacar alguma estratégia do Espaço relacionada ao desenvolvimento de competências socioemocionais? Caso sim, quais?
		É possível destacar alguma estratégia do Espaço relacionada ao desenvolvimento de competências espirituais-religiosas? Caso sim, quais?
		É possível destacar alguma relação entre as estratégias desenvolvidas nos projetos e a reflexão acerca do sentido das coisas/vida?
LACERDA	Processos de gestão	É possível destacar processos do Espaço que contribuam para o maior protagonismo dos alunos?
		A organização, a estrutura e os processos estão alinhados com os objetivos do Espaço?
MINTZBERG	Estratégias	É possível destacar estratégias no Espaço para o desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas? Caso sim, quais?
OLIVEIRA	Planejamento	É possível perceber algum planejamento das ações do Espaço? Caso sim, considera que esteja alinhado com os objetivos do Espaço?
		Considera o planejamento como etapa importante dentro de um projeto?

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa.

As perguntas apresentadas no Quadro 4 constituíram fonte de inspiração para o roteiro final das entrevistas, tendo sido sistematizadas e adequadas, considerando a extensão, a linguagem e a compreensão do público entrevistado, evitando ruídos que pudessem impedir a cientificidade da pesquisa. Dessas, definiram-se as seguintes perguntas para o questionário da entrevista semiestruturada aplicada nesta pesquisa:

EIXO – FORMAÇÃO INTEGRAL

1. O que é formação integral para você?
2. No seu modo de ver, o Espaço MAGIS Anchieta trabalha a formação integral?
3. Caso entenda que sim, como esse trabalho é realizado?
4. Caso se sinta à vontade, pode comentar alguns aprendizados obtidos a partir da sua experiência nos projetos?

EIXO – DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

5. O que você entende por competências socioemocionais e espirituais-religiosas?
6. É possível relacionar o Espaço MAGIS Anchieta e o desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas? Caso entenda que sim, pode dizer como? Por favor, comenta a respeito.

EIXO – AVALIAÇÃO E FECHAMENTO

7. Você recomendaria para os seus colegas a participação nos projetos do Espaço MAGIS Anchieta? Quais argumentos você utilizaria para justificar?
8. Você mudaria algo na organização do Espaço MAGIS Anchieta? Pode comentar sua resposta?
9. Gostaria de destacar algum aspecto não perguntado neste roteiro?

Por conseguinte, por meio do questionário constituído como base para as entrevistas semiestruturadas, reitera-se o propósito da elucidação de narrativas que permitam dados possíveis de análise, com vistas ao tema proposto dos projetos formativos do Espaço MAGIS Anchieta como meio de desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas, com vistas à formação integral.

Dados os caminhos metodológicos desta pesquisa, cabe menção aos cuidados éticos necessários, encaminhados e validados pelo comitê de ética da Universidade, conforme documento anexado nesta pesquisa.

4 DIÁLOGOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA POR MEIO DA ANÁLISE DOS DADOS

Conforme indicado anteriormente, o resultado da pesquisa será apresentado observando as categorias definidas a partir das temáticas recorrentes obtidas da análise dos dados dos documentos transcritos, em uma proposição dialógica entre a teoria desenvolvida no referencial teórico e a prática evidenciada pelos dados. Ademais, apresentar-se-á as conclusões da pesquisa a partir das categorias da “formação integral”; dos “saberes adquiridos”; das “metodologias e processos formativos”; e das “forças e fraquezas, oportunidades e ameaças”.

Os entrevistados — alunos, antigos alunos e professores — representaram uma amostragem importante, considerando as diferentes etapas formativas em que estão inseridos, sendo três (3) concluintes do Ensino Médio, envolvidos diretamente nos projetos; seis (6) antigos alunos, recém-egressos, que mantinham algum nível de engajamento durante o período das entrevistas, mas com outras experiências pós Educação Básica, sejam elas relacionadas ao Ensino Superior, ou experiências profissionais; bem como três (3) professores, com ampla experiência na condução de projetos. Embora fosse possível a prática de entrevistas na modalidade remota, considerando as restrições pandêmicas, destaca-se que apenas três dos entrevistados a fizeram remotamente, por motivos diversos, sendo os demais na modalidade presencial, especialmente os antigos alunos, expressando ser uma oportunidade de retornar presencialmente ao colégio.

Quanto ao clima durante as entrevistas, sem exceção, foi explícito o sentimento de confiança e de prontidão em poder colaborar com a pesquisa. Por conta disso, foram entrevistas que exigiram o mínimo de intervenções do pesquisador, constituídas por perguntas bem compreendidas pelos entrevistados, suscitando narrativas efetivas, no sentido da objetividade e da assertividade das respostas; e afetivas, perceptível pelos diversos momentos de embargos na voz dos entrevistados, ou mesmo, nos momentos das partilhas emocionadas, especialmente quando evocavam memórias das vivências realizadas ao longo dos anos, nos projetos do Espaço MAGIS Anchieta. O sentimento de gratidão pelas vivências e pelas oportunidades recebidas perpassou, em grande parte, as narrativas dos entrevistados, alunos e antigos alunos, enquanto protagonistas dos seus processos formativos narrados, e dos professores, pela oportunidade de acompanhar o crescimento desses jovens.

O Quadro 5 apresenta algumas características dos entrevistados, mapeando o perfil por meio da função, do gênero, da idade, da participação e da modalidade de entrevista realizada.

Quadro 5 – Caracterização dos entrevistados

Entrevistado		Gênero	Idade	Projetos que participaram	Modalidade
Professores	Entrevistado 1	Masc.	42	Magis Inovação e GVX	presencial
	Entrevistado 2	Masc.	30	Voluntariado e Comunicação	presencial
	Entrevistado 3	Masc.	47	Voluntariado e Socioambiental	presencial
Antigos alunos	Entrevistado 4	Fem.	19	Magis Inovação, Coordenação Espaço Magis, GVX e Comunicação	presencial
	Entrevistado 5	Fem.	19	Magis Inovação, Coordenação Espaço Magis, Socioambiental	remota
	Entrevistado 6	Fem.	19	Magis Inovação, Coordenação Espaço Magis e Socioambiental.	remota
	Entrevistado 7	Fem.	19	Magis Inovação, Comunicação, Voluntariado	presencial
	Entrevistado 9	Fem.	18	Magis Inovação, GVX, Comunicação e Voluntariado	presencial
	Entrevistado 10	Fem.	19	Magis Inovação, Voluntariado e Coordenação Espaço Magis	presencial
Alunos	Entrevistado 8	Masc.	18	Magis Inovação, Coordenação Espaço Magis e Socioambiental	remota
	Entrevistado 11	Fem.	18	Magis Inovação, Coordenação Espaço Magis e GVX	presencial
	Entrevistado 12	Masc.	18	Magis Inovação e Coordenação Espaço Magis	presencial

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas semiestruturadas (2021).

A análise proposta se pautou no tratamento dos dados por meio da identificação das narrativas mais relevantes para o problema desta pesquisa,

propondo um encadeamento a partir da constituição de categorias e da identificação das unidades de análise, para, destas, elencar as características nominadas como palavras-chave, possibilitando o seu reordenamento em grupos que guardam em si semelhanças temáticas. Nessa dinâmica, propõe-se um caminho que vai do geral para o particular, a fim de garantir maior especificidade e objetividade, ampliando as possibilidades reflexivas, conforme síntese apresentada na Figura 7.

Figura 7 – Síntese metodológica da análise dos dados



Fonte: Elaborada pelo autor a partir da metodologia utilizada na análise dos dados (2021).

Isso posto, a seguir as quatro categorias estabelecidas na análise de dados desta pesquisa.

4.1 FORMAÇÃO INTEGRAL

A categoria da “formação integral” coincide com o primeiro eixo do questionário da entrevista semiestruturada. Composto por quatro questões, constituiu o contexto por meio do qual cada entrevistado pôde evocar suas experiências, traduzindo-as nas entrevistas, permitindo a análise de dados relevantes para o que concerne ao problema desta pesquisa. Ressalta-se também que, embora tal categoria correspondesse a um eixo preestabelecido, os dados coletados e que deram corpo ao material analisado não foram exclusivos das quatro (4) primeiras questões.

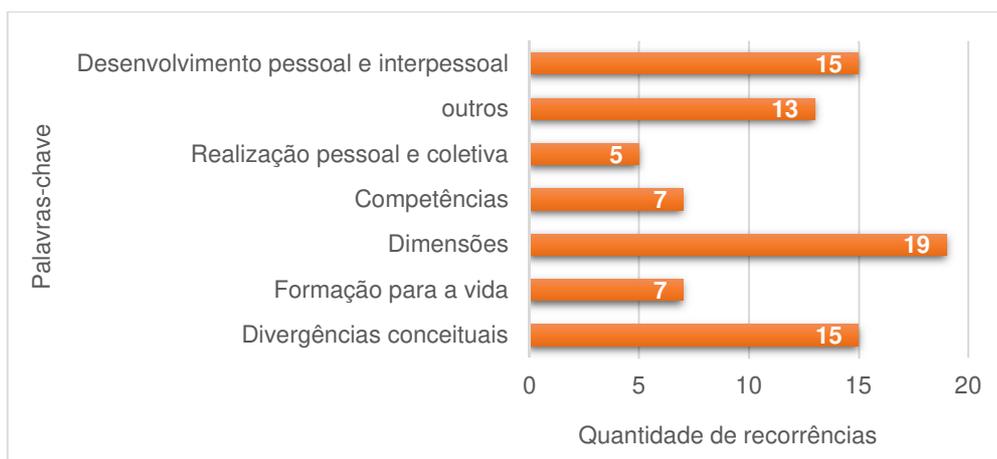
A presente categoria reúne todas as unidades de análise que evidenciaram concepções de formação integral relatadas pelos entrevistados, sendo elas

convergentes ou divergentes da concepção da Companhia de Jesus, bem como pela aproximação do tema em relação ao conceito expresso no currículo.

Dos dados, no tocante à pergunta 2, “no seu modo de ver, o Espaço MAGIS Anchieta trabalha a formação integral?”, cabe destaque que 100% dos entrevistados responderam afirmativamente, evidenciando o Espaço como projeto formativo de caráter integral. Na perspectiva do Entrevistado 6, “*o Espaço Magis Anchieta é a maior fonte da formação integral do, do Colégio Anchieta*”, ou, conforme o Entrevistado 7, um projeto que amplia o espaço formativo, um “*pulo para fora da sala de aula que a gente consegue encontrar, coisas que a gente acaba não aprendendo na sala de aula e que nos ajuda muito para o nosso futuro*”.

A análise dos dados permitiu a identificação de 25 unidades de análise referidas à categoria da formação integral, constituídas como temáticas específicas, e que permitiram a especificação de 81 palavras-chave. As palavras-chave foram organizadas em 7 grupos, aproximação possível por guardarem partes comuns em suas narrativas. O Gráfico 1 apresenta os grupos e a quantidade de palavras-chave que os constituem. Destes, o grupo “outros” preserva a diversidade temática à medida que foi constituído por 13 palavras-chave que não se repetem, sendo cada uma delas referenciadas apenas uma vez pelos entrevistados.

Gráfico 1 – Palavras-chave recorrentes na categoria “Formação integral”



Fonte: Categorização elaborada pelo autor a partir da análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas (2021).

Do Gráfico 1, o número de 15 referências relativas ao grupo “Divergências conceituais” destacou um ponto de atenção por se tratar de palavras-chave recorrentes em quantidade, considerando a análise total dos documentos, bem como

83% dos entrevistados tenham realizado, ao menos, uma menção referente às características do respectivo grupo. Este grupo reúne palavras-chave que expressam problemas conceituais à medida que apontam para um conceito de formação integral desassociado do currículo ou da experiência da sala de aula. São afirmativas que corroboram um senso comum que relaciona a formação integral como oferta complementar, de contraturno escolar, especialmente ligada à vivência dos projetos extraclasse, contradizendo documentos oficiais da RJE.

O PEC define currículo como

o “ethos”, no qual realizamos a finalidade que declaramos: excelência na educação de pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas. Portanto, o currículo revela-se na realidade do cotidiano da escola, na sala de aula e fora dela, nas relações de poder que se estabelecem entre os diferentes atores, nos valores e no modo como as decisões são tomadas e na maior ou menor coerência que existe entre o que declaramos e o que fazemos. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 35).

Das “divergências conceituais” apresentadas no Gráfico 1, muitas são as inferências possíveis a partir da análise desses dados, podendo a recorrência dessas palavras-chave constituir:

- evidência de limitações da oferta da matriz curricular oficial da Instituição;
- limitações acerca da compreensão do conceito de currículo por parte dos participantes da pesquisa e, conseqüentemente, também da comunidade de aprendizagem;
- limitações dos componentes curriculares e dos objetos do conhecimento distanciados da realidade e das necessidades dos alunos;
- problemas relacionados à comunicação, à medida que não se comunicam eficazmente as práticas pedagógicas como oferta integral.

A dificuldade apresentada pelos entrevistados acerca da percepção da integralidade no currículo pode evidenciar a fragilidade de um sistema educacional que estrutura sua grade curricular a partir de componentes curriculares, em uma relação direta com a fragmentação do conhecimento, impedindo que os alunos percebam a sua globalidade, conforme crítica fundada em Morin (2005).

Tais aspectos surgem como pontos de atenção para a gestão escolar, a fim de que todas as ofertas pedagógicas e formativas da instituição possam ser pautadas

pela integralidade, compreendidas como tal pelos diferentes agentes institucionais, para que possa haver cada vez mais intencionalidade nos processos formativos, possibilitando uma gestão educacional mais consciente.

No intuito de preservar o rigor científico da pesquisa, a afirmativa de cada entrevistado acerca da formação integral funda-se a partir das compreensões pessoais do referido conceito, sendo que, *a priori*, não se partiu de uma construção conceitual que servisse de base para as narrativas constituídas nas entrevistas. Assim, merecem atenção as diferentes concepções relativas ao conceito expresso pelos entrevistados, o que pôde ser observado pelas diferentes expressões utilizadas para o caracterizar, evidente, em grande parte, na questão 1 do questionário. Outrossim, as 19 diferentes palavras-chave referenciadas — 6 delas constituídas como grupos representativos e 13, do grupo “outros” —, extraídas das 25 unidades de análise da categoria “formação integral”, permitem evidência de que o conceito de formação integral, embora não unívoco, retrata uma diversidade de características que preservam a essência em relação à concepção de formação integral abordada no referencial teórico desta pesquisa. Percebe-se, nas palavras-chave, uma convergência para o conceito de formação integral da Companhia de Jesus, sintetizado no documento do Projeto Educativo Comum, da Rede Jesuíta de Educação, de 2021. Como se refere o professor, Entrevistado 1, “[...] *a formação integral é quando a gente olha pra todas essas dimensões e tenta auxiliar o desenvolvimento do indivíduo, da pessoa, do sujeito, nessas dimensões, para que ela possa se tornar uma pessoa melhor [...]*”, ou como narra o antigo aluno, Entrevistado 5:

é muito do objetivo dos projetos, assim, a gente vai lá, e a gente desenvolve competências que nos ajudam na nossa vida, então, sei lá, autoconhecimento, autoconfiança, ah, saber trabalhar em grupo, saber lidar com pessoas, acho que tudo isso está muito entrelaçado, né, [com a] formação integral.

As palavras-chave organizadas no Gráfico 1 como grupos denominados “divergências conceituais”; “formação para a vida”; “dimensões”; “competências”; “realização pessoal e coletiva”; “desenvolvimento pessoal e interpessoal”; bem como as que compõem o grupo “outros”, como “projeto de vida”; “resolução de problemas”; “ensinar a pensar”; “Espaço Magis como fonte de Formação Integral”; “estética”; “política”; “formação diversificada”; “formação em valores”; “formar profissionalmente”;

“interdisciplinaridade”; “Magis”; “olhar diferenciado para o ser humano”; e “partilha de experiências” convergem para proposta de formação integral expressa no PEC (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 29):

A proposta pedagógica das Unidades Educativas jesuítas está centrada na formação da pessoa toda e para toda a vida; trabalhamos para realizar uma aprendizagem integral que leve o estudante a participar e intervir autonomamente na sociedade: uma educação capaz de formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos.

Postos em diálogo, a análise da questão 2 e o Gráfico 1, os dados se complementam à medida que o primeiro afirma, na totalidade dos entrevistados, o Espaço MAGIS Anchieta como projeto que desenvolve a formação integral, e o segundo, como expressão de um alinhamento básico e necessário entre as diferentes concepções de formação integral dos entrevistados e o conceito expresso em documento oficial da RJE. Em síntese, nas narrativas dos entrevistados, formação integral é:

um olhar diferenciado para o ser humano, não só numa, num aspecto cognitivo, mas também, abrangendo outras dimensões, como socioemocional, espiritual-religiosa, olhando justamente essa perspectiva do todo, da vida humana, que não se restringe só a metade, trabalho, só estudo, só aprender, a se desenvolver, a se conhecer, e, também, a conhecer o outro, se colocar no lugar do outro. (Entrevistado 3).

A citação guarda em si partes semelhantes das diferentes narrativas documentadas nas entrevistas, fossem elas de alunos, antigos alunos ou professores, corroborando a proposta pedagógica das Unidades Educativas jesuíticas, que “está centrada na formação da pessoa toda e para toda a vida” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 29). As características evidenciadas nas narrativas sinalizam para uma proposta educativa pela qual a escola assume seu papel educativo frente a uma sociedade que se percebe incapaz de o fazer, mas também enquanto espaço de preparação gradativa para a vida, conforme referenciam Biesta e Picoli (2018).

As palavras-chave destacadas no Gráfico 1 atestam um caminho formativo gerador de uma maior consciência, originada a partir da relação inseparável entre o indivíduo, a sociedade e a própria espécie humana, corroborando o papel do Espaço MAGIS Anchieta na formação integral dos alunos, capaz de romper com os reducionismos, ou seja, um projeto com vocação para a complexidade. (MORIN, 2000).

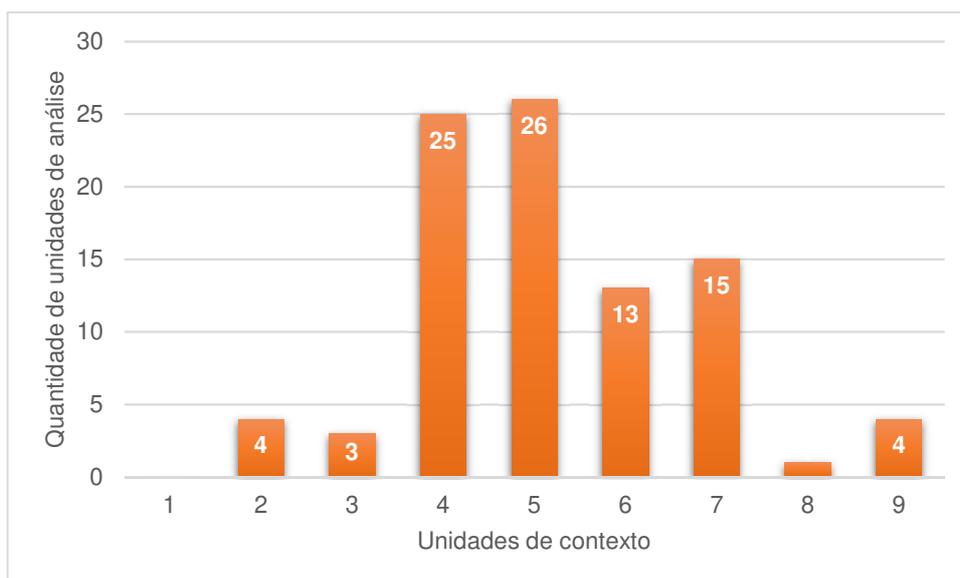
As unidades de análise desta categoria permitiram achados importantes no que se refere à diversidade de compreensões sobre o conceito de formação integral, sinalizando para a necessidade de formações junto aos coordenadores do Espaço MAGIS Anchieta, embora esta diversidade não evidencie comprometimento acerca do alinhamento das estratégias formativas desenvolvidas, isto posto, pela identificação de características convergentes à concepção de formação integral da RJE.

4.2 SABERES ADQUIRIDOS

A categoria denominada “saberes adquiridos” constitui-se a partir de narrativas extraídas das entrevistas semiestruturadas, partilhas de experiências marcadas pela afetividade e pela efetividade. A afetividade ficou evidente pelas narrativas, em diversos momentos, carregadas de emoções, sentimentos de gratidão e testemunhos repetidos ao longo das entrevistas. A efetividade, por se tratar de um espectro muito grande e diverso do que foi categorizado como “saberes adquiridos”, incluindo conhecimentos, valores, pensamentos, emoções, entre outras características, elementos constituintes das próprias competências, conforme Perrenoud (1999). Embora inicialmente concebido no roteiro das entrevistas com o rótulo de “competências e habilidades”, a análise das narrativas e a própria unitarização conduziram para uma categorização menos específica, possibilitando maior coerência em relação ao referencial teórico deste trabalho, viabilizando uma análise de dados que apontasse elementos constituintes das competências desenvolvidas por meio da participação nos projetos do Espaço MAGIS Anchieta.

A categoria é constituída de 191 palavras-chave, definidas a partir de temáticas que sintetizam partes comuns das diferentes narrativas. Cada unidade de análise expressa, comumente, vários aprendizados, evidenciando a diversidade de saberes adquiridos e a própria dificuldade em relação à análise dos dados.

Gráfico 2 – Relação unidades de análise por unidades de contexto



Fonte: Categorização elaborada pelo autor a partir da análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas (2021).

O Gráfico 2 considera, na vertical, o número de unidades de análise, e, na horizontal, a unidade de contexto, mapeando a distribuição das narrativas que evidenciam os saberes adquiridos a partir das perguntas do roteiro da entrevista, estabelecidas também como unidades de contexto.

Considerando a distribuição das unidades de análise, percebe-se que os dados da presente categoria se encontram divididos majoritariamente nas unidades de contexto 5 e 6, ambas dentro do eixo “Competências e Habilidades” do questionário proposto, mas, também, com significativa quantidade na unidade de contexto 4, dentro do eixo “Formação Integral”, bem como da unidade de contexto 7, eixo “Avaliação e Fechamento”. Percebe-se, com isso, unidades de análise que se assemelham em relação à temática comum da categoria, mesmo não tendo sido originadas dentro dos mesmos eixos.

Considerando a quantidade de unidades de análise referidas, optou-se pela divisão da categoria em 5 subcategorias. A opção pela subdivisão se justifica pela diversidade de narrativas que, embora preservem entre si a temática comum de conhecimentos, valores, pensamentos e emoções desenvolvidas a partir da participação nos projetos do Espaço, os diferentes enfoques observados durante as entrevistas permitem e corroboram a subdivisão. As narrativas cobrem amplo campo de dados que destacam **saberes adquiridos em um contexto mais amplo e geral**,

sem referência direta às demais subcategorias; narrativas associadas às **experiências formativas** em projetos específicos; outras, destacadas como **competências, no sentido amplo do conceito**; bem como saberes destacados enquanto **competências socioemocionais** ou **espirituais-religiosas**. Assim, o Gráfico 3 pretende mapear, em parte, a intencionalidade das narrativas dos entrevistados ao evidenciarem os saberes adquiridos.

Gráfico 3 – Subcategorias a partir dos “Saberes adquiridos”



Fonte: Categorização elaborada pelo autor a partir da análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas (2021).

O Gráfico 3 demonstra que 41% das unidades de análise são constituídas por palavras-chave relacionadas ao tema “**competências – sentido amplo do conceito**”, “**competências socioemocionais**” e “**competências espirituais-religiosas**”.

O primeiro grupo, das “**competências – sentido amplo**”, representado por apenas 7 unidades de análise, evidencia uma maior dificuldade em relação à construção conceitual de competência e habilidade por parte dos entrevistados.

De maneira geral, as unidades de análise desta subcategoria destacam palavras-chave relevantes acerca do conceito de competências e habilidades: mobilização de recursos para a solução de problemas; integradas; continuidade formativa. Destacadas por três dos entrevistados, nas características citadas, percebemos um alinhamento com a concepção de competências e habilidades

destacadas no referencial teórico desta pesquisa em Perrenoud (1999), Macedo (2002) e Machado (2002). Ao se referirem à característica da mobilização de recursos “para”, fica explícita a compreensão da competência como mobilização de recursos para a resolução de algum tipo de problema dado. Nesse sentido, a habilidade fica expressa como especificidade e a competência pela abrangência, o que será aprofundado pelos demais entrevistados quando forem referidas as competências socioemocionais e espirituais-religiosas. A referência à integralidade, embora destacada por apenas um dos entrevistados, reitera a concepção deste trabalho acerca da necessidade de uma compreensão de um processo formativo que pautem o ser humano na sua totalidade, ou seja, considerando as diferentes dimensões constituintes. Mas, ao referir também a integralidade, ao afirmar “*a gente faz a separação dessas competências meramente por uma questão de didática, né, mas ela, elas estão integradas, elas são complementares*” (Entrevistado 2), existe um destaque para o processo formativo, à medida que evidencia a separação como estratégia didática. Somada a esta, a terceira característica destacada, a continuidade formativa, aponta para a concepção de ser humano como ser em contínua formação, reafirmando princípios desta pesquisa, mas também um ponto de atenção enquanto cultura a ser trabalhada com mais intencionalidade. Em suma, percebe-se características alinhadas com o referencial teórico desta pesquisa, mas a pouca quantidade de unidades de análise da subcategoria pode evidenciar a necessidade de uma formação em relação ao tema das competências e das habilidades, tendo em vista que todos os entrevistados exercem ou exerceram a função de coordenação do Espaço MAGIS Anchieta e, como pressuposto, o aprofundamento de tais temáticas tende a enriquecer o processo formativo no que se refere à intencionalidade, à metodologia e ao desenvolvimento integral dos participantes. Assim como reafirma Perrenoud (1999), uma competência se constitui na mesma proporção em que estiver associada à prática reflexiva, ou seja, se faz necessária a maior consciência do conceito e dos processos formativos, a fim de garantir a maior reflexividade.

Representando 20%, a subcategoria “**competências socioemocionais**” é constituída por 46 unidades de análise que destacam diferentes saberes adquiridos e agrupados, conforme o Gráfico 4:

Gráfico 4 – Subcategoria socioemocional



Fonte: Categorização elaborada pelo autor a partir da análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas (2021).

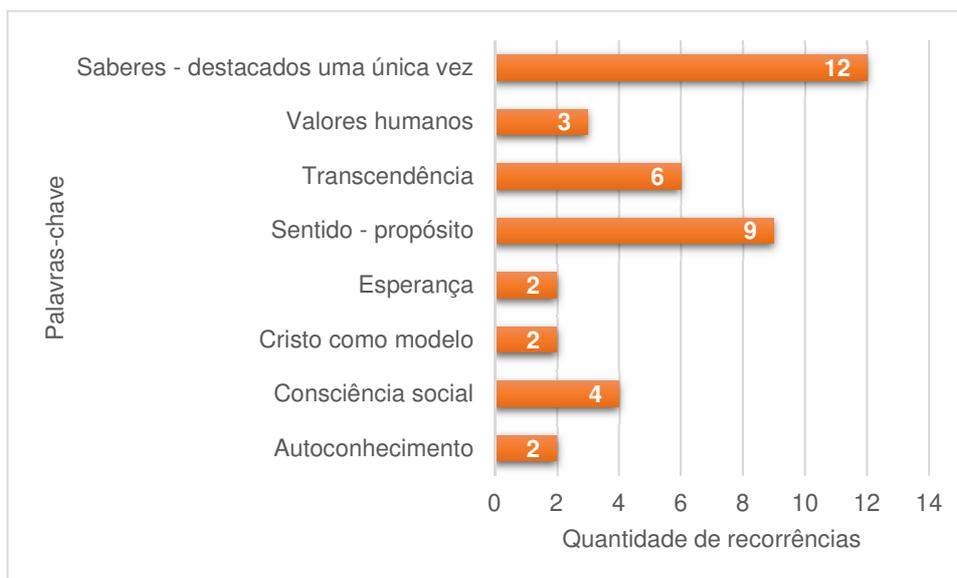
No referencial teórico deste trabalho, no item “Dimensão Socioemocional” (ver 2.5.1), encontramos um conceito direcionado para a relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo, no qual, destacam-se características como: identidade pessoal; contexto social; autoconhecimento; emoções; valores; pensamentos; relações saudáveis; empatia; comunicação; respeito; colaboração; serviço; sexualidade; sensibilidade; responsabilidade; solidariedade; justiça; e fraternidade (RED EDUCACIONAL IGNACIANA, [2018?]). Nesse sentido, quando comparadas, encontramos semelhanças entre as características especificadas e as palavras-chave organizadas, enquanto grupos, no Gráfico 4, evidenciando coerência entre o que se entende por competência socioemocional na perspectiva dos documentos norteadores da Companhia de Jesus e os dados referidos pelos entrevistados, considerando, aqui, apenas as unidades de análise da subcategoria, o que se ampliaria ainda mais, se todas as unidades de análise da categoria estivessem em análise nesta subcategoria.

Ademais, as palavras-chave destacadas no Gráfico 4 concorrem para uma formação que acontece na interface da compreensão e da identificação. Compreende a aceitação do outro como necessário, comportando ainda a empatia e a identificação. Tais narrativas evidenciam a compaixão, que permite o reconhecimento do outro, impedindo a indiferença que bloqueia a compreensão. (MORIN, 2000). Outrossim, reafirma-se a capacidade de transformação a partir dos valores que, assim como

referencia Maturana (1998), por meio do amor, da coexistência e da colaboração, o outro é potencializado e reconhecido pelos participantes dos projetos.

Representando 18%, a subcategoria “**competências espirituais-religiosas**” é constituída por 40 unidades de análise que destacam saberes adquiridos e agrupados conforme o Gráfico 5:

Gráfico 5 – Subcategoria espiritual-religiosa



Fonte: Categorização elaborada pelo autor a partir da análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas (2021).

Assim como a subcategoria anterior, sobressai-se o primeiro grupo, composto por saberes adquiridos que, embora destacados uma única vez, corroboram a característica da diversidade de saberes utilizados pelos entrevistados na tentativa de conceituar as competências espirituais-religiosas.

Destacam-se os saberes agrupados enquanto “sentido e propósito”, com 9 referências; “transcendência”, com 6; seguidas por “consciência social”, com 4; “valores”, com 3; e os campos da “esperança”, “Cristo como modelo” e “autoconhecimento”, com 2 referências cada.

No referencial teórico desta pesquisa, no item “Dimensão Espiritual-religiosa” (ver 2.5.2), desenvolve-se uma construção conceitual, a partir de documentos da Companhia de Jesus, referindo a dimensão de maneira a salvaguardar as especificidades da Espiritualidade e da Religiosidade. Do texto, extraem-se as seguintes características: profundidade; sentido; transcendência; reflexão; interioridade; escuta; valores; existência; tomada de decisões; liberdade; amor;

serviço; relação filial com Deus; espírito de comunidade; Cristo; tolerância; e diálogo (RED EDUCACIONAL IGNACIANA, [2018?]). Embora tais palavras componham um espectro maior para a caracterização da dimensão espiritual-religiosa, encontramos coerência entre estas e as palavras-chave agrupadas no Gráfico 5, evidenciando um alinhamento, em termos de características, das competências desenvolvidas a partir da participação nos projetos do Espaço MAGIS Anchieta, em uma relação estratégia formativa, competência desenvolvida, dimensão espiritual-religiosa e formação integral.

As palavras-chave do Gráfico 5 conectam-se na interface dos conceitos de humanidade e culturalidade. As narrativas se desdobraram em características que atestam a espiritualidade como conexão do indivíduo com a sua essência, sua humanidade, um constituir-se enquanto ser no mundo, possível pela cultura. Destarte, pela espiritualidade, supera-se a imanência, abrindo caminho para a transcendência. (MORIN, 2005).

Ademais, as palavras-chave destacadas permitem outros horizontes para o conhecimento, rompendo com a unilateralidade da razão, evidenciando a importância das crenças, da fé, dos mitos e dos símbolos. (MORIN, 2000).

A análise dos dados da categoria corrobora a proposição inicial deste trabalho, no sentido de elucidar o Espaço MAGIS Anchieta como projeto que concorre para a formação integral dos alunos. Contudo algumas análises e cruzamentos de dados permitem achados de relevância não pretendidos inicialmente com a estruturação do questionário e dos eixos utilizados nas entrevistas semiestruturadas.

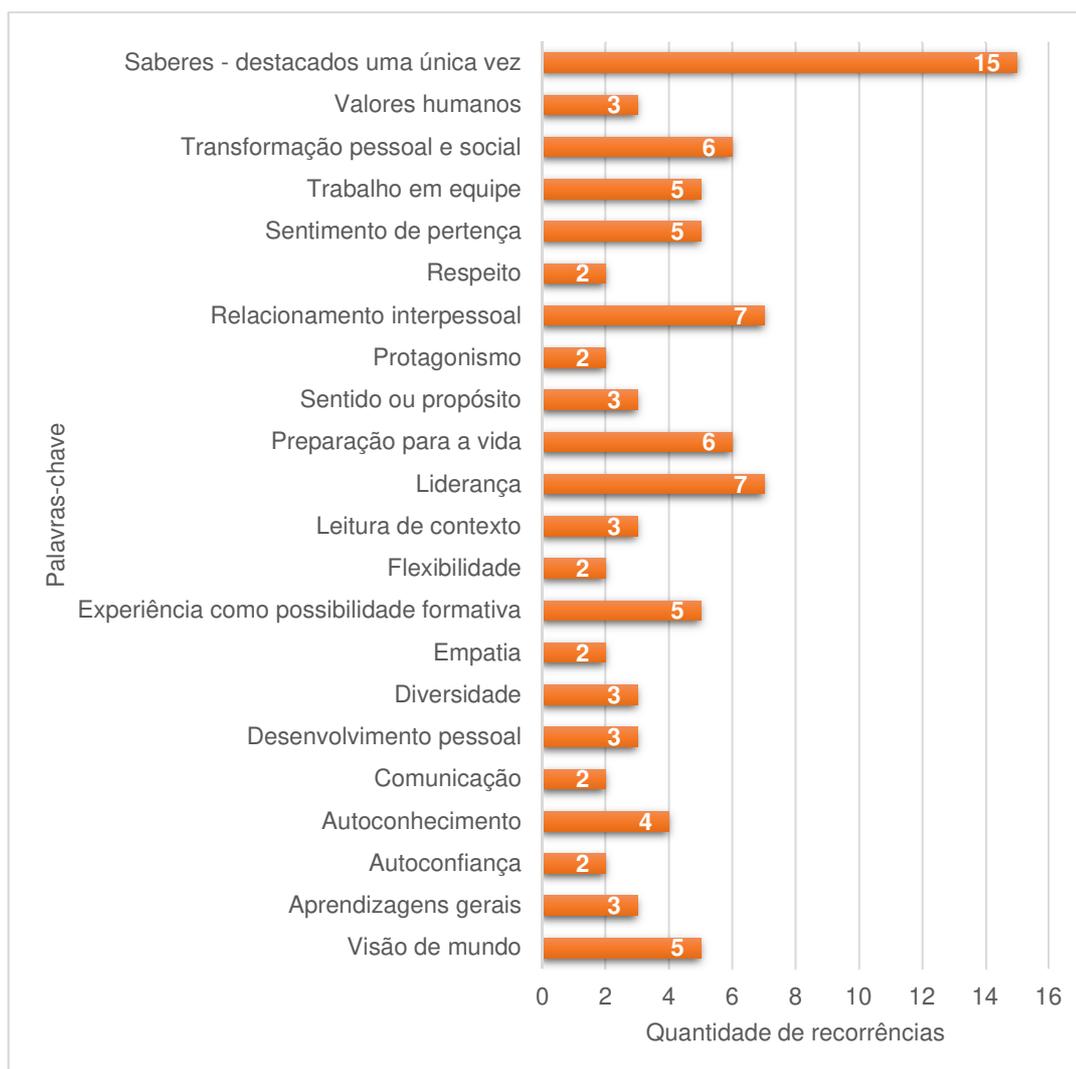
Dos achados, considerando as subcategorias, outros pontos ganham relevância. Ao compararmos os dados, encontramos muitas semelhanças: em relação à quantidade de unidades de análise, foram 14 socioemocionais e 9 espirituais-religiosas; da quantidade de vezes em que os saberes adquiridos são destacados nas unidades de análise, foram, na mesma ordem, 46 e 40; e, considerando os saberes organizados nos grupos apresentados nos gráficos, foram 9 e 8. Tais números evidenciam que, embora as competências socioemocionais sejam tema com mais recorrência em diferentes documentos, a exemplo da própria BNCC, as competências espirituais-religiosas encontram-se em patamar semelhante no que se refere à compreensão conceitual e saberes adquiridos, considerando a amostragem desta pesquisa. Esse dado é de grande relevância quando consideramos que ambas as

dimensões se equiparam em importância no que se refere à formação integral na perspectiva da Companhia de Jesus.

Em relação aos grupos apresentados no Gráfico 5, percebe-se apenas “autoconhecimento” e “consciência social” comuns a ambos, sendo os demais exclusivos em cada subcategoria, o que evidencia certo grau de compreensão acerca dos saberes adquiridos em cada uma das dimensões socioemocional e espiritual-religiosa, corroborando uma caracterização assertiva destas pelos entrevistados.

A subcategoria “**Saberes adquiridos – sem referência direta**” (ver Gráfico 3), com 42% das referências, extraídas de 51 unidades de análise, constitui a maior subcategoria em quantidade de unidades de análise e saberes destacados. Nesta, reúne-se uma diversidade de saberes evidenciados de maneira clara, objetiva e conceitual, pelos entrevistados, e outros, destacados de maneira indutiva pelo pesquisador, a partir da interpretação das narrativas das experiências. Contudo a diferenciação desta subcategoria em relação às demais se deve por não ter sido observada a referência direta entre o que foi destacado enquanto aprendizado ou saber adquirido e o tema das competências, no sentido amplo do conceito, bem como das competências e habilidades socioemocionais e espirituais-religiosas. O Gráfico 6 apresenta a subcategoria “Saberes adquiridos”, destacando a quantidade de saberes destacados e extraídos das 51 unidades de análise.

Gráfico 6 – Subcategoria “Saberes adquiridos”



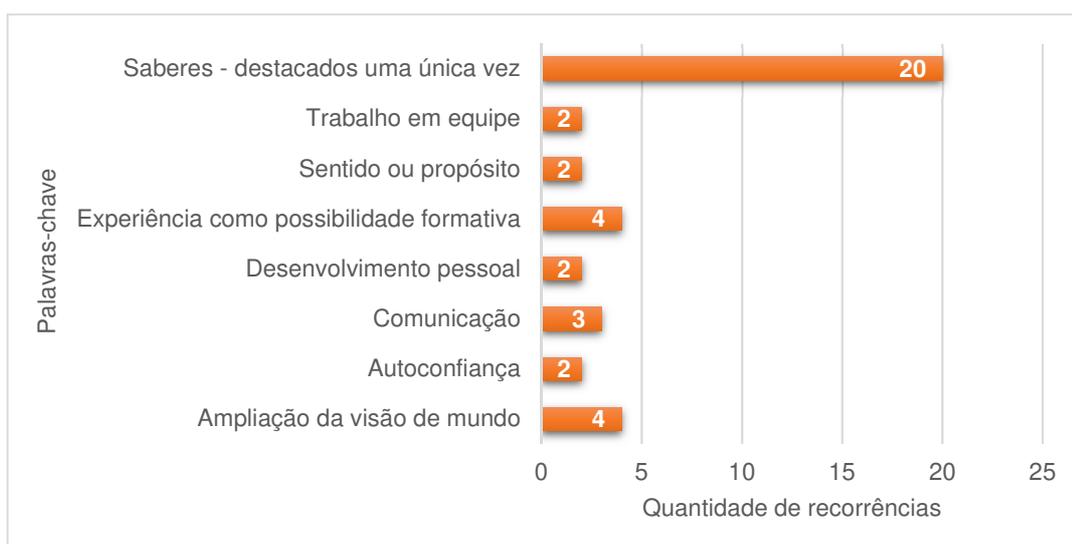
Fonte: Categorização elaborada pelo autor a partir da análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas (2021).

Os 15 saberes destacados sem repetição, apresentados no primeiro grupo do gráfico, somados aos demais 21 diferentes grupos de palavras-chave constituídas como saberes, evidenciam a relevância da subcategoria em relação à diversidade, corroborando o Espaço MAGIS Anchieta como projeto que potencializa o desenvolvimento integral, especialmente no que se refere ao conceito de formação de Biesta (2013), destacando a escola enquanto espaço de transição entre a família e a vida adulta, por meio de um conjunto de aprendizados ou saberes adquiridos que acabam por gerar engajamento, ou como destacado pelo Entrevistado 3, “[...] é uma integração entre os alunos, é um sentimento de pertença muito grande que, que faz com que eles não olhem para o Espaço Magis como uma tarefa, e sim, como algo que

dá prazer a eles desempenhar.” Ou como destaca o Entrevistado 9, que, ao retornar ao colégio depois de longo afastamento escolar, recebe de seus colegas o convite para também participar dos projetos, justificando seu aceite com entusiasmo, “[...] *porque era uma coisa nova, e, com certeza, me motivou assim, ah, eu quero participar, quero ver como é que é isso, e quero estar junto com essa galera, então, acho que me fez olhar, assim, tipo brilhar os olhos [...]*”.

Por fim, com 17% das referências e 15 unidades de análise, a subcategoria **“experiência formativa”** caracteriza-se por dados que evidenciam experiências formativas significativas ao ponto de serem relatadas em forma de testemunho por parte dos entrevistados, ou então, como saberes adquiridos a partir de vivências em projetos específicos do Espaço. O Gráfico 7 evidencia a quantidade de saberes destacados pelos entrevistados extraídos das unidades de análise que compõem a subcategoria:

Gráfico 7 – Subcategoria “Experiências formativas”



Fonte: Categorização elaborada pelo autor a partir da análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas (2021).

O Espaço Magis, como estratégia, proporciona aos participantes a oportunidade de fazer experiências, permitindo que cada um encontre nos diferentes projetos, espaços nos quais conivjam os diferentes interesses, necessidades, a fim de que possam aprender e se desenvolver. O Gráfico 7 evidencia saberes adquiridos oriundos de relatos em projetos específicos, bem como em referência direta à “experiência como formadora”, o que demonstra a relevância da experiência

desencadeadora da formação. Isto posto, destaca-se como achado a experiência como lugar de relevância no processo formativo do Espaço, devendo ser objeto de atenção dos coordenadores a fim de que se garanta intencionalidade, ou mesmo, relação direta com o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), no qual, a experiência se relaciona diretamente com outros quatro momentos, a contextualização, a reflexão, a ação e a avaliação. Tais considerações ganham destaque à medida que as narrativas atestam a experiência nos projetos como oportunidade de reconsiderar tudo o que fundava suas verdades, ressignificando, também, seus próprios valores. Contudo há que se continuar evitando posturas demasiadamente céticas, desencorajadoras das juventudes, o que será possível pela reflexão constante sobre si mesmo, pelo autorreconhecimento e pela problematização, reafirmando a máxima da não existência do conhecimento sem o conhecimento do conhecimento. (MORIN, 2005). Além disso, tais experiências concorrem para a construção da subjetividade do jovem participante dos projetos do Espaço MAGIS Anchieta, à medida que se constitui em relação ao mundo. (BIESTA; PICOLI, 2018).

Embora encontre-se semelhanças entre os saberes adquiridos destacados ou agrupados nas subcategorias “socioemocional” e “espiritual-religiosa”, os destaques da “experiência formativa” ampliam a reflexão à medida que trazem em suas unidades de análise referência direta aos projetos que proporcionaram os aprendizados. O Gráfico 8 apresenta os projetos mais referenciados na categoria “saberes adquiridos”, com 20 referências diretas:

Gráfico 8 – Projetos mais referenciados



Fonte: Categorização elaborada pelo autor a partir da análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas (2021).

Os achados obtidos a partir da análise das 5 subcategorias permitiram maior profundidade reflexiva acerca dos diferentes elementos constituintes da problemática desta pesquisa. Destarte, a análise da categoria “Saberes adquiridos”, em sua totalidade, a partir dos 191 saberes destacados e extraídos das 97 unidades de análise que a compõem, também proporciona amostragem valiosa em termos de complexidade da temática da formação integral na perspectiva do desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas. Embora os dados analisados tenham permitido a caracterização de ambas, conforme os Gráficos 5 e 6, a delimitação conceitual constituiu grande desafio durante a análise dos dados. Em parte, tal dificuldade também se justifica e fortalece a ideia da integralidade, em um sentido que, mesmo que didaticamente seja importante certas delimitações conceituais, o ser humano é um ser integrado, no qual se fundem conhecimentos, pensamentos, valores e emoções.

Conforme Perrenoud (1999), um esquema compreende uma totalidade constituída e que, por sua vez, sustenta uma ação ou operação única. Dessa forma, a competência envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação. Por conseguinte, a quantidade de saberes adquiridos, destacados em ambas as subcategorias, evidencia o desenvolvimento de ampla quantidade de competências, envolvendo uma diversidade de sistemas, acarretando a ampliação da própria compreensão de mundo dos participantes dos projetos. Como descreve o Entrevistado 11, ao referir-se aos projetos do Espaço MAGIS Anchieta, “[...] *ele te coloca fora da tua bolha, eu acho, quanto ele faz tu conhecer ambientes novos, pessoas diferentes de ti, que têm personalidades completamente diferentes [...]*”, ou mesmo, como o testemunho do Entrevistado 6, ao se referir à sua experiência no projeto do Voluntariado, em uma instituição de longa permanência para idosos:

E mesma coisa, no [REDACTED], sabe, eu acho que o, que o [REDACTED] fez para mim foi abrir muitos olhos para como relações familiares são diferentes. Não é porque eu tenho um carinho muito grande com a minha família que todo mundo vai ter. Eu lembro muito, no Amparo, que teve um caso de uma senhora que estava pintando as unhas dela, e ela me perguntou se eu sabia quando a filha dela ia visitar ela, e, eu falei que eu não sabia, que eu não conhecia a filha dela, tal, e ela disse que, ela não, nem sabia quanto tempo não via a filha, porque a filha largou ela, foi embora, e falou que ia voltar aí, não, não voltou mais. Então, eu acho que foi muito, um tapa na cara, assim,

de tipo, apreciar o que tem, e saber, cuidado que tem e não só o que tem, mas também dar carinho pros outros que não têm o que eu sempre tive acesso, que é uma família presente, uma família que cuida de mim, uma família que deixa eu cuidar – que eu sou uma pessoa muito cuidadosa –, eu gosto de cuidar da minha família, eu gosto de cuidar dos outros. E tem pessoas que não tem isso. Então, o voluntariado, para mim, me deu essa sensação de, de pé no chão, assim, de tirar o que, tirar da minha frente o que me mantinha nessa bolha, eu acho que a gente se, se coloca, às vezes, de, enfim, achar que a vida é o que a gente vive, e que não vai além disso.

As narrativas dão conta de uma realidade formativa, pautada pela experiência, na qual ocorre o encontro que imprime uma forma em todos os envolvidos, como destacam Biesta e Picoli (2018), experiências promotoras do encontro em que algo acontece no indivíduo e no mundo, capaz de ajudar o participante dos projetos a pensarem-se enquanto pessoa, em uma relação posta entre presente e futuro, a exemplo do testemunho do Entrevistado 8:

[...] tem gente que acaba participando de voluntariado, de alguns dos projetos por currículo, mas se apagasse meu histórico no colégio, não me dessem nenhum currículo, eu ia continuar querendo fazer essas coisas, não ia me arrepender nenhum momento de ter feito, porque foi uma coisa, mudou a minha vida, mudou a maneira que eu penso, me tornou uma pessoa que eu gosto de ser e a pessoa que eu, que eu gosto gostava, idealizava ser a gente sabe, eu consegui me tornar uma pessoa que eu admirava antes. Eu falava, bah, queria ser como a guria. Eu me tornei essa guria. (Entrevistado 8).

Ambas as narrativas são representativas no sentido de evidenciar, a partir dos sistemas mobilizados pelas competências, a ampliação da visão de mundo dos participantes.

Isto posto, por meio do Quadro 6, busca-se uma aproximação entre os saberes destacados pelos entrevistados e aqueles referenciados nos documentos da Companhia de Jesus em relação aos 4Cs.

Quadro 6 – Saberes adquiridos e os 4Cs

Referencial teórico	Saberes adquiridos	Referencial teórico	Saberes adquiridos
CONSCIENTE		COMPASSIVO	
<ul style="list-style-type: none"> • Autocrítica • Autoeficácia Resiliência <ul style="list-style-type: none"> • Crença no desenvolvimento de competências • Gerencia o desconhecido • Integridade 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação da visão de mundo • Autoconfiança • Autoconhecimento • Autorrespeito • Autovalorização • Esperança • Leitura de contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • Solidariedade • Empatia • Bem comum • Sensibilidade • Jesus como modelo • Evangelho 	<ul style="list-style-type: none"> • Acolhida • Compaixão • Compassividade • Compreensão • Consciência espiritual • Consciência social • Cristo como modelo • Empatia

<ul style="list-style-type: none"> • Perseverança • Pressuposição da complexidade • Valorização da aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Maturidade • Realização • Saudável • Sentido – Propósito • Plenitude 		<ul style="list-style-type: none"> • Espiritualidade inaciana • Exercícios Espirituais • Humildade • Inteligência espiritual • Justiça • Oração • Silêncio • Transcendência • Valores humanos-cristãos-inacianos
COMPETENTE		COMPROMETIDO	
<ul style="list-style-type: none"> • Aprende para a vida • Automotivação • Esforço • Gestão por objetivos • Pensamento analítico, crítico, sistemático • Resolução de conflitos • Resolução de problemas • Tomada de decisões 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem • Autocontrole • Autonomia • Autorregulação • Comunicação • Equilíbrio • Experiência como formadora • Foco • Organização • Pensamento projetual • Preparação para a vida pessoal, profissional e acadêmica • Resolução de problemas • Tomada de decisão • Transformação pessoal • Transformação social 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação • Habilidades sociais e relacionais • Integridade • Respeito • Responsabilidade • Trabalho em equipe • Valoriza a diversidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar • Corresponsabilidade • Desenvolvimento emocional • Desenvolvimento pessoal • Diversidade • Escutar • Flexibilidade • Liderança • Protagonismo • Relacionamento interpessoal • Respeito • Responsabilidade • Sentimento de pertença • Trabalho em equipe

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas (2021).

O Quadro 6 ressalta saberes adquiridos que se encontram em correlação com as características destacadas pela RJE para cada um dos 4 Cs. É mister destacar que, muitos dos saberes referenciados pelos entrevistados poderiam ser relacionados em outros quadrantes, contudo, buscou-se, nas narrativas, elementos que permitissem uma classificação mais fiel em relação ao definido pela RJE, conforme desenvolvido no referencial teórico desta pesquisa, reafirmando o Espaço enquanto desenvolvedor de competências com vistas à formação integral.

A diversidade de saberes adquiridos e apresentados nesta categoria demonstra a complexidade do tema das competências, corroborando a ideia de que estas devem ser ampliadas para vários contextos, quiçá, para a vida.

4.3 METODOLOGIAS E PROCESSOS FORMATIVOS

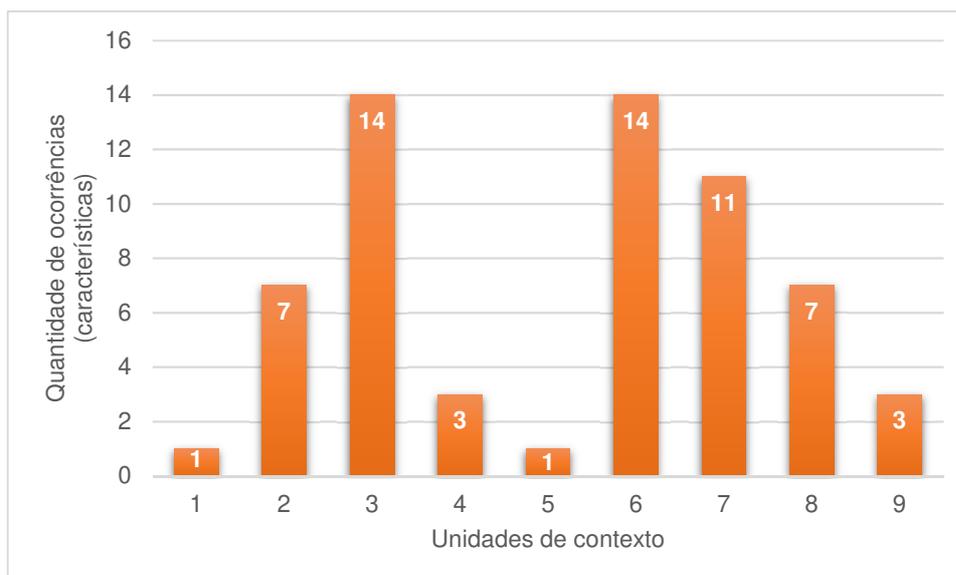
A categoria constitui-se a partir da observação de uma grande quantidade de características destacadas pelos entrevistados que guardam, entre si, partes comuns

relacionadas às metodologias e aos processos, sem que para isto houvesse, no roteiro, eixo específico para o tema. A inexistência de uma pergunta mais específica acerca do tema, embora tenha dificultado a análise dos dados devido ao número de destaques oriundos de diferentes perguntas, aqui referidas como unidade de contexto, assim como a linguagem mais generalista dos entrevistados, também empregou um caráter menos formal às narrativas, evidenciando percepções sobre o modo pelo qual os projetos do Espaço MAGIS Anchieta contribuem para o desenvolvimento da formação integral dos participantes, permitindo achados importantes para esta pesquisa. Esta inexistência de perguntas diretas foi ponto de atenção durante a análise de dados, evitando generalizações a partir de baixas amostragens, constituindo-se como um bloco de questões mais abertas no roteiro. Ademais, esta abertura permitiu fluência nas narrativas, maior liberdade expressiva dos entrevistados, contudo, com pouco direcionamento em relação a pontos postos em análise neste capítulo.

A opção pela caracterização da categoria enquanto “metodologia e processos formativos” deriva da significação de cada um dos conceitos e sua relação com as temáticas narradas. O método significa o caminho, via para a realização de algo ou processo para se atingir um determinado fim, enquanto processo, o conjunto de atividades estruturadas e medidas destinadas ao resultado de um produto. (RODRIGUES, 2010). Ambos os conceitos se complementam e permeiam todas as temáticas da categoria.

A categoria constitui-se de 61 unidades de análise e, destas, 123 características destacadas que apontam para temáticas relacionadas à gestão, à organização e à estrutura do Espaço MAGIS Anchieta.

Gráfico 9 – Unidade de contexto da categoria Metodologias e Processos

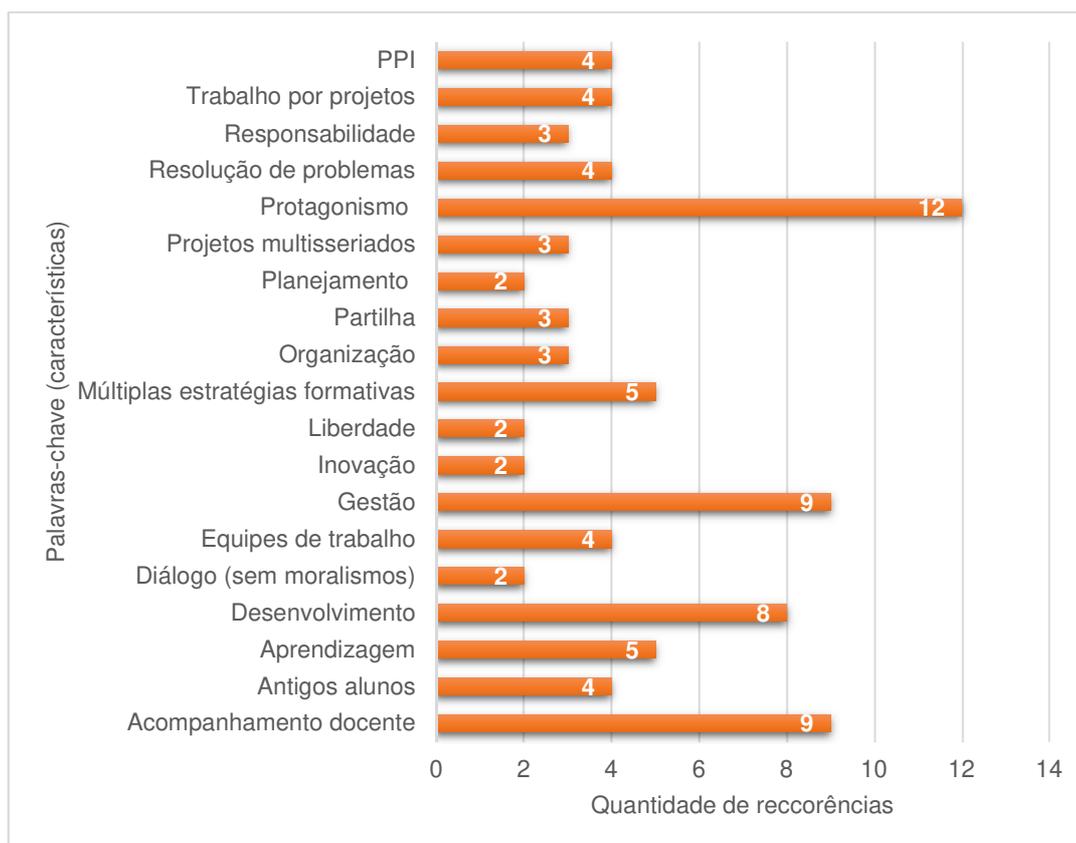


Fonte: Categorização elaborada pelo autor a partir da análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas (2021).

O Gráfico 9 mapeia as características destacadas a partir das unidades de contexto, sendo que as questões 3 e 6 representam 46% dos destaques, constituídas, assim, como contexto para a interpretação dos dados. Ambas as perguntas referem-se ao modo como o Espaço MAGIS Anchieta desenvolve o trabalho relacionado à formação integral e ao desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas. A ênfase nessas duas unidades de contexto coincide justamente com o fim de ambas, sendo que, a partir do referenciado neste trabalho, a formação integral acontece pelo desenvolvimento dessas competências.

O Espaço MAGIS Anchieta, conforme referencial teórico desta pesquisa, compreende um projeto do SOREP com vistas à formação integral, pelo desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas. Nesse sentido, o olhar acerca da gestão ganha relevância, evidenciando aspectos relacionados à intencionalidade de processos, à eficácia das estratégias, ao planejamento, considerando que se trata de um trabalho formativo por projetos. Assim, para a análise dos dados da categoria, foram constituídos grupos temáticos que guardam entre si, partes comuns, possibilitando a identificação das características, constituídas também como palavras-chave, consideradas mais fortes, bem como alguns pontos de atenção ao modo como o Espaço é gerido.

Gráfico 10 – Características recorrentes da categoria



Fonte: Categorização elaborada pelo autor a partir da análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas (2021).

O grupo “**protagonismo**” destaca-se em relação às demais pelo número de referências diretas, corroborando uma característica de grande importância para o trabalho formativo do Espaço, também previsto enquanto objetivo do projeto. As narrativas que constituem essas unidades de análise destacam aspectos do protagonismo como um real espaço de atuação dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de novas lideranças a partir do trabalho das próprias lideranças constituídas no Espaço. Nesse sentido, o Espaço MAGIS Anchieta é entendido como projeto de efetivo trabalho dos alunos participantes, ou como destaca o Entrevistado 4, “*a gente podia aplicar todas as nossas propostas com o apoio dos professores, mas com o protagonismo nosso.*”

As narrativas reforçam o que parece ser um dos pontos fortes para o êxito do projeto, o protagonismo caracterizado pelo empoderamento dos alunos na condução dos processos formativos. Como destaca o Entrevistado 2:

motivando os demais membros, né, dos projetos, todos, a também fazerem parte, é, poderem se envolver um pouco mais nos trabalhos porque estão vendo essas lideranças ocupando um espaço de muita relevância, então isso, né, pelo exemplo, traz um peso bem significativo.

Neste contexto de empoderamento que gera o real protagonismo, o aspecto do trabalho em rede, referido por dois entrevistados, merece destaque à medida que contribui para a ampliação do campo de atuação, para o conhecimento e aprendizagem de novas experiências. A narrativa do Entrevistado 4 ajuda na compreensão da potencialidade do trabalho em rede como instrumento de potencialização do protagonismo dos alunos:

[...] E acho que com o apoio da rede, também, como um todo, ter um parâmetro de outros lugares que também aplicam esses projetos, isso é muito interessante, a gente ser parte de uma rede para mim, é, é, é uma coisa bem especial. (Entrevistado 4).

Considerando apenas os alunos e antigos alunos, 67% dos entrevistados tiveram ao menos uma participação direta de evento ligado às redes, sejam elas a RJE ou o Programa Magis Brasil. A experiência destes contribui para o aprendizado de uma metodologia de trabalho que pôde ser adaptada à realidade local, aos projetos do próprio Espaço, constituindo novos processos, que foram sendo pilotados ao longo de 2019, 2020 e 2021, anos de implementação do projeto no Colégio Anchieta. De certa maneira, estes parecem retornar dessas experiências empoderados e constituídos, junto a seus pares, como lideranças validadas, facilitando o trabalho e a responsabilização pela multiplicação das experiências. Vejamos a narrativa do Entrevistado 1:

Por isso que o Espaço Magis não morre; por isso que ele tem aumentado, porque ele cria esses ambientes para os jovens poderem se expressar e efetivamente atuar, protagonizar, ser protagonistas, se sentem protagonistas, trazem outros protagonistas.

Conforme o Gráfico 10, outro importante aspecto relaciona-se ao “**acompanhamento docente**”, com significativo número de referências na categoria. Tal aspecto talvez represente uma das principais estratégias garantidoras do êxito do projeto, pois evidencia uma mudança de cultura, em termos da Educação, na qual o professor é constituído não mais como o transmissor de conhecimentos, mas aquele que caminha junto. A atualização do Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica (2021) propõe uma superação da discussão acerca do

protagonismo escolar, responsabilizando professores, estudantes, famílias e comunidade local como protagonistas do processo educativo, salvaguardando as diferentes formas e lugares.

Os pontos destacados pelo gráfico e as narrativas extraídas dos entrevistados, seja em relação ao protagonismo ou ao acompanhamento docente, dão conta de um processo formativo e metodológico que responsabiliza o aluno pelo seu processo formativo, e o professor como aquele que acompanha, caminha junto, orienta, conduz junto, com intencionalidade dos processos formativos. Nesse sentido, percebe-se um avanço em relação ao que, anteriormente, se referia como professor mediador, preservando o seu papel frente ao esvaziamento do conceito de mediação, que se estabelece a partir de uma pluralidade dispersiva. Assim, a nova versão do PEC define o professor como profissional que “propõe o caminho, apresenta o mapa e acompanha os estudantes, indicando critérios para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor”. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 35-36). A narrativa do Entrevistado 2, professor referencial dos projetos do Espaço, delimita bem esta compreensão:

Lembrando que o protagonismo não é deixar jogar toda a responsabilidade para o adolescente, né, para o jovem, nosso caso, mas, é eles poderem fazer, com o acompanhamento, com orientação de um adulto, né, e, é, a gente vai lapidando um pouquinho, vai acompanhando. (Entrevistado 2).

Nessa mesma linha, outro professor estabelece paralelos entre o protagonismo, o acompanhamento e os projetos, definindo que, “[...] a vivência no Espaço MAGIS, ela é uma construção, de forma muito exclusiva, assim, dos alunos, a gente, enquanto professores, auxilia nesse processo, mas, a construção é deles.” (Entrevistado 3).

O grupo “**aprendizagens**”, conforme o Gráfico 10, com 5 referências diretas, é caracterizado como participação nos projetos, como aprendizagem que se estabelece por processos, pois, “[...] estamos caminhando, estamos, como, como, não sabemos bem, estamos criando a forma de construir isso, a gente está errando e acertando, dentro do que é, do que é esperado [...]” (Entrevistado 1), aprendendo com os erros, pois, em síntese, “[...] no futuro, vamos errar menos, porque vamos aprender mais como fazer isso com maior eficácia, eficiência, rapidez, vamos saber fazer as ligações” (Entrevistado 1), qualificando sempre mais os nossos processos e gerando novas aprendizagens. A dimensão do erro, nesse sentido, conecta-se com a

formação integral também na perspectiva da racionalidade aberta (MORIN, 2005), pelo qual todo o conhecimento deve ser questionado, apontando para a pluralidade e para a complexidade, concebendo o erro como oportunidade formativa.

Também nesta temática, narrativas dão conta de um aprendizado que acontece pela partilha, em um processo formativo que passa pela relação do eu e o outro, pela troca de experiências, pois “[...] *a gente tem um grupo de alunos mais experientes, que vivem, já viveram o processo, e auxiliam os demais nessa caminhada, também nesse desenvolvimento*” (Entrevistado 3), mas também pela construção de memórias, resguardando a inovação, “[...] *a gente registra uma memória, sem perder o aspecto da inovação, da criatividade, da, do novo também, que chega com aqueles que estão entrando*” (Entrevistado 3). Contudo, em termos à aprendizagem, o testemunho é o que se destaca como o mais importante, o que aqui se evidencia menos pela quantidade de referências diretas extraídas dos dados, mas, sim, pelo caráter afetivo com o qual foi evidenciado pelos entrevistados, especialmente quando se tratava de alunos e antigos alunos se referindo aos seus professores.

Eu acho que, durante o Magis, a gente vai aprendendo, aos poucos com o [REDACTED], essa forma dele, dele ensinar, a forma de pensar no outro, dele estar sempre tentando ajudar todos. Tudo isso vai, vai criando, pra gente, a nossa própria personalidade, nosso próprio, nosso próprio, a gente, né, e eu acho que também vem muito dos professores, que eles nos trazem essa carga de, de espiritualidade e que é, nos, nos transformada pra, pra a gente mesmo. (Entrevistado 7).

A aprendizagem narrada enquanto processo, partilha de experiências e, pelo viés do testemunho, evidencia uma aprendizagem significativa, caracterizada pelo Entrevistado 7 como uma espiritualidade que transforma.

Nessa mesma linha de interpretação dos dados, as temáticas do “**diálogo**” e da “**liberdade**”, ambas com 2 referências diretas cada, corroboram esse modo de proceder formativo, criando espaços favoráveis ao desenvolvimento e à transformação. O diálogo posto no sentido da orientação em relação aos objetivos mesmos dos projetos, ou pela abertura, “[...] *não impondo alguma coisa, não colocando que isso é o certo, que é errado [...]*” (Entrevistado 7), estabelecendo uma relação de confiança. A liberdade enquanto característica destacada está posta na narrativa em seu sentido amplo, mas também em referência à liberdade religiosa, contudo, diálogo e liberdade constituíram narrativas que evidenciaram o Espaço MAGIS Anchieta enquanto acolhida. Destarte, todas as considerações tecidas a partir

dos grupos apresentados no Gráfico 10 também constituem elementos que corroboram a efetividade e a afetividade do Espaço. Por consequência, as relações possíveis entre esses elementos lançaram luzes sobre o que de mais relevância existe no projeto, permitindo uma análise mais global das partes, por vezes mais evidentes, constituindo um mapeamento estratégico que pode, sim, ser considerado um achado da pesquisa.

Buscando outra linha de interpretação dos dados, alguns grupos destacados pelo Gráfico 10 guardam entre si semelhanças ou relações sob o aspecto da gestão. Os grupos definidos enquanto “gestão”; “desenvolvimento”; “múltiplas estratégias formativas”; trabalho por projetos”; “equipes de trabalho”; “PPI”; “antigos alunos”; “projetos multisseriados”; “organização”; “planejamento”; e “inovação”, em respectiva ordem do mais referenciado para o menos, se conectam à gestão do Espaço MAGIS Anchieta enquanto gestão de projetos.

O campo “**gestão**” é extraído de 8 unidades de análise da categoria, recebendo 9 referências diretas, agrupando narrativas que caracterizam o Espaço enquanto gestão compartilhada entre alunos, antigos alunos e professores referenciais, que constituem a coordenação do projeto. Essas referências, somadas a outras narrativas que se correlacionam ao tema, indiretamente, evidenciam uma estrutura, conforme referido por um dos entrevistados, que pode traduzir-se em um organograma do projeto, de caráter objetivo, “[...] *uma estrutura muito simples, mas muito, muito eficaz, e eu acho que dá oportunidade também, para todo mundo participar [...]*”. (Entrevistado 7). Mas também uma gestão caracterizada pela democracia, pela representatividade, “[...] *toda a função, também, ali de organização de, enfim, poder votar no que quer, poder fazer proposta, poder fazer evento*”. (Entrevistado 6). Também pela gestão de pessoas que se constitui por meio das estratégias dos projetos, pois,

[...] tu aprende a lidar, principalmente lidar com, com pessoas que é a coisa mais difícil para mim, que tem, porque as pessoas são diferentes e sempre dá muito estresse, tem que aprender a, a solucionar essa, os problemas que aparecem e aprender a lidar com as diferenças, principalmente. (Entrevistado 12).

O tema “**desenvolvimento**” compreende o espectro das competências desenvolvidas, nesta categoria, não como saberes adquiridos, mas como referência de gestão que as desenvolve estrategicamente, por meio da participação nos projetos,

sendo que “[...] *a base do nosso Espaço Magis está voltada para as competências*” (Entrevistado 2), que se torna possível pelo desenvolvimento de relações e do trabalho das diferentes dimensões, ou como narra o Entrevistado 1: “[...] *porque esses projetos, se diz, acontecem estabelecendo relações, vencendo desafios, e é impossível fazer isso sem trabalhar as diferentes dimensões do, dos jovens.*”

As “**múltiplas estratégias formativas**”, com referências diretas, também caracterizam o Espaço como projeto plural enquanto estratégias formativas, ofertando aos alunos participantes diferentes áreas de interesse, ampliando a quantidade de competências possíveis de serem desenvolvidas e corroborando o Espaço enquanto projeto de formação integral. Como relata o Entrevistado 4:

Não dá pra dizer assim, não tem o que eu possa fazer no Espaço MAGIS. Se tu é ligado com projetos da natureza, tem um espaço para ti, se tu quer fazer algo socioambiental, tem algo pra ti, se tu quer fazer algo com as pessoas que precisam de auxílio, tem algo para ti, se tu quer algo mais ligado à espiritualidade, tem algo para ti. (Entrevistado 4).

Uma das narrativas resume bem o caráter plural e inovador do Espaço MAGIS Anchieta, ao compará-lo a uma incubadora:

[...] então a gente vê que o Espaço MAGIS, ele é um, é uma incubadora — o pessoal gosta de usar esse termo aí fora, né, incubadora de tecnologia, incubadora de inovação —, é uma incubadora, é onde a gente reúne o problema, as pessoas que querem enfrentar o problema, profissionais que querem ajudar a resolver os problemas, responder e ajudar esses jovens a desenvolver suas competências socioemocionais, espirituais-religiosas, que vão responder mais aos problemas. (Entrevistado 1).

Dois temas, “**trabalho por projetos**” e “**equipes de trabalho**”, ambos com 4 referências diretas cada, enaltecem a prática do trabalho por projetos, também como possibilidade de trabalho em equipe, uma metodologia que potencializa a formação dos participantes na perspectiva integral. O Espaço MAGIS Anchieta enquanto projeto, “[...] *ele não foca, só, em um tipo, assim, de formação, porque com todos os projetos que ele tem, ele te desenvolve de maneiras diferentes, tanto a conseguir trabalhar com a tua criatividade, como trabalhar em grupo e desenvolver coisas juntos [...]*” (Entrevistado 10), constituindo uma metodologia que, embora haja diferentes projetos constituintes do Espaço, é sempre a mesma, permitindo o alinhamento das estratégias e aprendizagens, pois,

[...] independente de ter trabalhado em coisas diferentes, até porque o método é o mesmo, né, de, enfim, coordenação, professor, o contato, ele é o mesmo em todos, e, todos são uma experiência em grupo que eu acho que também faz muita parte da, da formação integral. (Entrevistado 6).

Outrossim, tais considerações ganham relevância por terem sido evidenciadas nas narrativas, permitindo retomar Rodrigues (2010), que, ao referir-se à gestão, destaca a necessidade da formalização dos processos, possibilitando a formação de uma visão comum para todos os participantes dos projetos, criando uma linguagem comum.

Ainda sob o aspecto da metodologia e dos processos, existe referência a outros três pontos que caracterizam o trabalho desenvolvido. O primeiro, o “**Paradigma Pedagógico Inaciano**” (PPI), é referido por meio de três de seus momentos constitutivos: a experiência, a reflexão e a avaliação. Embora subentendida, a ação é parte da narrativa de muitas das unidades de análise, tendo em vista que os projetos sinalizam para uma ação específica, sendo esta também um elemento gerador de engajamento dos alunos nos projetos, pois eles percebem a possibilidade de transformação. Contudo, por se tratar de elementos referenciados, em grande parte, de maneira isolada, em diferentes unidades de análise, também surge como ponto de atenção a necessidade da formação dos coordenadores acerca do PPI, tendo em vista que estes estabelecem a maioria das estratégias formativas, e os cinco momentos do Paradigma são possibilidade de conexão entre as estratégias formativas utilizadas pelos projetos com a Pedagogia e a Espiritualidade inacianas. Assim, quanto maior for a intencionalidade dos cinco momentos do PPI nas estratégias formativas dos projetos, maior será o alinhamento do projeto com a concepção de formação integral da Companhia de Jesus.

A participação dos “**antigos alunos**” na coordenação dos projetos é destacada como possibilidade de troca de experiências, como fica expresso na narrativa do Entrevistado 7, “*[...] mesmo que eu ainda seja antiga aluna, eu consigo manter um contato que, que é muito gratificante, sabe, de saber que eu posso estar ajudando outras pessoas a passarem pelo mesmo caminho que eu [...]*” e fomentando o sentimento de pertença, ou como narra o Entrevistado 4, “*[...] e hoje, tenho vontade de continuar descobrindo meu espaço dentro do Espaço MAGIS Anchieta, como antiga aluna e como jovem, que é a proposta do Espaço MAGIS [...]*”, uma identificação que se traduz numa espiritualidade, “*[...] que essa espiritualidade*

inaciana, esse jeito de, de viver dentro do Espaço MAGIS possa também continuar fazendo, fazendo parte da minha vida, porque me faz muito sentido trazer ele junto de mim, [...]” (Entrevistado 4), gerando engajamento, “[...] *então hoje, eu sinto, me sinto muito chamada para redescobrir onde eu devo estar dentro disso que faz, para mim, tanta, tanto sentido e tanto eco*”. (Entrevistado 4). Contudo, embora fique evidente a potência do projeto do Espaço MAGIS Anchieta em relação ao engajamento dos antigos alunos, também merece atenção o fato de que, em um processo formativo, é importante que, ao final do ciclo da Educação Básica, também os antigos alunos consigam abrir-se para novas possibilidades, realidades, desprendendo-se das vivências que marcaram tão significativamente a vida de cada um, permitindo-se assim, a vivência de novas fases e oportunidades.

O destaque referente aos “**projetos multisseriados**”, assim como a experiência junto aos antigos alunos, representa estratégia formativa de grande valia, tendo em vista que possibilita a reunião de alunos de diferentes anos, especificamente dos 15 aos 18 anos, considerando um contínuo formativo que se estende do 9º Ano do Ensino Fundamental e toda a etapa do Ensino Médio, bem como os antigos alunos, que somam com experiências variadas, muitos deles, já frequentadores de cursos de Ensino Superior. Percebe-se um processo formativo em que os mais novos aprendem com os mais velhos, caracterizando o projeto como partilha de experiências e convívio dos alunos, pois, “[...] *são pessoas de idades diferentes, de séries diferentes, que estão juntas ali, que provavelmente nunca se viram na vida — eu tenho amizades ali que, se não fosse pelos projetos, eu não teria hoje em dia.*” (Entrevistado 5).

Por fim, a “**Organização**” e o “**Planejamento**” representam as temáticas com menor quantidade de referências apresentadas no Gráfico 10, podendo representar um ponto de atenção, pois, em se tratando de estratégias formativas que se constituem por meio de projetos, ambas as temáticas deveriam ter maior relevância nas diferentes narrativas dos entrevistados. Conforme o referencial teórico desta pesquisa, em Oliveira (2014), o planejamento é conceituado como processo desenvolvido para que se alcance uma situação futura desejada. Para isto, destaca ainda, os princípios da eficiência, da eficácia e da efetividade, com vistas à otimização dos recursos para a obtenção dos resultados. Considerando o princípio da precedência do planejamento em relação aos processos (OLIVEIRA, 2014), a pouca ênfase das narrativas para este também revela fragilidade na gestão do Espaço.

Ademais, cabe a reflexão posta sobre a gestão do Espaço MAGIS Anchieta também em relação ao planejamento desenvolvido, sobre a intencionalidade das estratégias, ou, retomando os princípios do planejamento destacados por Oliveira (2014): que aspire os valores máximos da Instituição; da maior influência e abrangência; o compromisso com a ética no sentido de um comprometimento com a eficácia, a eficiência e a efetividade. Em outras palavras, as narrativas dos entrevistados, em grande parte, tangenciaram questões relacionados ao planejamento inspirado em questionamentos sobre o que, como, quando, quanto, para quem, por quem e onde fazer. (OLIVEIRA, 2014).

Nesse mesmo sentido, a falta de referências quanto aos elementos relacionados ao planejamento pode evidenciar uma lacuna existente entre o Espaço MAGIS Anchieta, referenciado enquanto projeto formativo do SOREP, e que, conforme Mintzberg (2011), referencial para esta pesquisa, é concebido como estratégia definida como plano, ou seja, pautado por um conjunto de linhas de ação para agir frente a uma situação específica, assegurando os objetivos de maneira consciente e deliberada. A ausência de indícios da presença desses princípios da estratégia e do planejamento nas narrativas destaca uma possível fragilidade do processo formativo do projeto, ou como destacado no PEC, a meta da didática “é garantir um caminho no qual ensino e aprendizagem sejam constantemente avaliados, evitando que a não aprendizagem seja entendida como responsabilidade exclusiva dos estudantes.” (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 37). Contudo, a inexistência de uma pergunta específica sobre a temática no roteiro das entrevistas semiestruturadas podem ter comprometido a análise dos dados, incorrendo em possibilidade de erro, qualquer generalização em relação à análise dos dados referentes à organização e o planejamento.

Dessa forma, a categoria “metodologias e processos formativos”, ao analisar processos e estratégias formativas do Espaço MAGIS Anchieta, em si, o corrobora enquanto projeto formativo. Mas a exposição das características extraídas das unidades de análise em relação ao referencial teórico da pesquisa, em seu caráter mais técnico, permite achados na perspectiva de fragilidades processuais, não estando, em nível de consciência para todos os coordenadores, elementos constituintes do planejamento enquanto importante ferramenta para uma gestão eficiente em termos de condução dos processos formativos e eficaz na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito.

4.4 FORÇAS E FRAQUEZAS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES

A categoria “Forças e Fraquezas, Desafios e Oportunidades” faz alusão à ferramenta da Matriz SWOT, destacada no próprio referencial teórico desta pesquisa. Com caráter de fechamento da análise de dados, esta categoria se estabelece a partir de 14 unidades de análise, a menor em relação às demais, das quais, 9 foram extraídas da unidade de contexto 8, o que demonstra maior objetividade das narrativas durante a entrevista, tendo em vista que se constituíram a partir da pergunta: “você mudaria algo na organização do Espaço MAGIS Anchieta?”. Não obstante, a relevância dessas unidades de análise é realçada quando postas em correlação direta com as unidades de análise da categoria “metodologias e processos formativos”, constituindo-se em achados importantes enquanto referência à gestão e à organização do Espaço MAGIS Anchieta, permitindo, aqui, uma análise que contribua para a elaboração dos indicadores propostos como objetivos para a pesquisa.

As 14 unidades de análise, referenciadas diretamente ao menos uma vez, por 58% dos entrevistados, tiveram suas narrativas sintetizadas nas seguintes temáticas, organizadas como “estrutura e organização” ou “metodologias e processos”, conforme o Quadro 7:

Quadro 7 – Estrutura e organização, metodologias e processos

Estrutura e organização	Metodologia e processos
Ampliação da estrutura que possibilite o acolhimento de um maior número de participantes nos projetos.	Aprendizado constante relacionado ao empoderamento, ao protagonismo e ao desenvolvimento da formação integral.
Desenvolvimento de uma visão orgânica e sistemática dos processos e dos projetos entre os participantes.	Qualificação das estratégias com vistas ao maior trabalho colaborativo.
Democratização da participação com vistas a maior diversidade de participantes.	Diferentes níveis de desenvolvimento das competências entre os participantes.
Integração e alinhamento das redes.	Acompanhamento mais personalizado em casos específicos.
Limitação do processo formativo ocasionado pelo curto tempo de trabalho com a faixa etária dos participantes (em torno de 4 anos)	Alinhamento da concepção de liderança na perspectiva inaciana.
Integração da rede.	Maior enfoque na espiritualidade e na cultura vocacional.
	Desenvolvimento de processos mais transparentes de gestão.
	Planejamento integrado

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas (2021).

As temáticas organizadas no Quadro 7 permitem uma análise dos dados a partir dos pontos de atenção destacados nas diferentes narrativas. Da concepção própria de estrutura como algo construído, organizado, disposto em áreas, hierarquizado; e da organização, enquanto disposição de um sistema para se atingir resultados pretendidos, conceitualmente, ambas encontram partes comuns em 6 das 14 referências diretas extraídas das unidades de análise. Por outro lado, a metodologia como caminho e aplicação de diferentes métodos para se atingir determinado fim ou conhecimento guarda semelhança com o conceito de processo enquanto estrutura para a ação, são evidenciados por 9 referências diretas. Os dados apresentados, seja pela quantidade de entrevistados a referenciar, mas também pela abrangência destes nos dois grupos destacados, corroboram uma visão de gestão que atende tanto estrutura e organização quanto metodologia e processos formativos.

No intuito de qualificar a análise dos dados em relação à gestão do Espaço MAGIS Anchieta, recorre-se à Matriz SWOT, pela sua funcionalidade de análise tanto do ambiente interno, determinado pelas forças e fraquezas, bem como pelo ambiente externo, definido como oportunidades e ameaças. A análise dos dados desta categoria a partir desta ferramenta se justifica pela característica do Espaço constituir-se também como rede, em um contexto de interferências internas e externas.

Das temáticas destacadas no Quadro 7, contextualizadas a partir das temáticas da categoria da “metodologia e processos formativos”, estabelecem-se os seguintes fatores apresentados no Quadro 8:

Quadro 8 – Matriz SWOT: dados da pesquisa

	Fatores positivos	Fatores negativos
Fatores internos	<p>Forças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quantidade de alunos matriculados do 9º Ano ao EM. • Potencial da rede de antigos alunos. • Metodologia de trabalho para o desenvolvimento do protagonismo. • Lideranças constituídas e dispostas a colaborar. • Concepção de formação integral da Companhia de Jesus. • Cultura de pertencimento institucional (“ser anchietano”) • Trabalho por projetos e competências. • Diversidade de ofertas formativas. 	<p>Fraquezas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possível ausência de uma cultura de planejamento. • Poucos profissionais para o acompanhamento mais personalizado. • Participantes em diferentes níveis de desenvolvimento das competências. • Perfil pouco diverso das lideranças. • Ruídos na compreensão do conceito de liderança inicianiana. • Conexão dos diferentes projetos a partir da espiritualidade e da cultura vocacional. • Conhecimento dos processos de gestão do Espaço pelos que não participam do projeto.
Fatores externos	<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser parte do Programa MAGIS Brasil. • Ser parte da RJE. • Interação com outras instituições parceiras. 	<p>Ameaças</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concorrência de outros projetos. • Oferta de atividade externas. • Interferências da rede. • Excesso de demandas da rede. • Desconhecimento do projeto do Espaço pela rede. • Limite de até 4 anos para o processo formativo.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas (2021).

O ambiente interno determina as forças e as fraquezas do Espaço enquanto projeto formativo. Das temáticas referenciadas nesta categoria, contextualizadas pelas demais, percebe-se enquanto força, o expressivo número de alunos matriculados do 9º Ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, faixa etária que abrange o Espaço, e que, por sua vez, não aderiram aos seus projetos. Em relação à participação da comunidade de antigos alunos recém-egressos, percebe-se um potencial ainda maior, sendo os projetos uma oportunidade de continuação formativa. Somando-se a estes dois fatores, narrativas que evidenciam a existência de um

sentimento de pertencimento junto aos alunos e que se estende para a comunidade dos antigos alunos, uma cultura que, comumente, é adjetivada pelo “ser anchietano”.

O trabalho por projetos e a diversidade de estratégias formativas constituem campo fecundo para o maior engajamento a partir de experiências formativas significativas, estando, também, alinhadas com a BNCC e os documentos referenciais da Companhia de Jesus para a Educação Básica, no que refere ao desenvolvimento de competências.

Das fraquezas, poucas foram as evidências que atestaram uma cultura de planejamento, mesmo considerando as narrativas dos entrevistados, todos coordenadores do Espaço, entretanto, conforme destacado anteriormente, este ponto pode ter sido evidenciado pela inexistência de uma pergunta específica sobre o tema no roteiro das entrevistas semiestruturadas. Ademais, na análise proposta, o planejamento segue sinalizado como ponto de atenção pela sua importância e sua correlação com os demais aspectos analisados na categoria. Também existe um desnivelamento formativo, à medida que os participantes se encontram em diferentes níveis de desenvolvimento das competências. Embora possa compreender uma força, à medida que os menos experientes podem aprender com os que já tiveram mais vivências, acompanhar um grande grupo, em suas disparidades, constitui um exercício que demanda pessoas, tempos e recursos, por vezes, escassos. A temática que destaca um apelo pela maior diversidade refere-se ao grande número de participantes que acabam se engajando em mais de um projeto, e que, pelo perfil mais desenvolvido de liderança, podem significar um risco de monopólio de um grupo com o mesmo perfil de liderança na gestão dos projetos do Espaço, grupo que pode ser constituído pelos mais comprometidos. Também existe uma grande disparidade relacionada ao gênero dos participantes, sendo o número de meninas muito superior ao número de meninos engajados. As últimas duas fraquezas podem sinalizar uma falta de estratégia da gestão do Espaço no sentido da promoção de um maior engajamento daqueles alunos que se encontram à margem dos projetos formativos, seja por escolha própria ou por falta de oportunidades.

Também foram destacados ruídos quanto à compreensão do conceito de liderança, sendo esta uma postura de comprometimento com o serviço aos demais, divergindo da compreensão associada a um *status quo* adquirido por conta do exercício da liderança. Nessa mesma linha, a complexidade do tema da espiritualidade, em termos de compreensão, se evidencia com ainda mais intensidade

quanto à necessidade de que esta permeie todos os projetos, ao ponto de colaborar para o desenvolvimento de uma cultura vocacional, na perspectiva da espiritualidade inaciana. O entrevistado apresenta uma narrativa que traduz a dificuldade de uma compreensão da liderança enquanto serviço, como uma espiritualidade:

[...] que nós pudéssemos estar atentos, assim, a alguns que precisam, de repente, uma formação mais específica ou acompanhamento mais da cura personalis mesmo, para que consigam, efetivamente, atingir aquelas competências que nós queremos trabalhar, e que eles tenham entendimento do que, de qual o papel deles, né, porque alguns, em algum momento, eles acabam se vislumbrando demais, né, pelo, pelas, por ser coordenação, e extrapolam um pouquinho, até se colocando numa atitude, assim, um pouco superior aos demais, e esse cuidado nós precisamos ter, a gente tem, mas eu acho que isso a gente pode melhorar e fazendo esse processo formativo com os nossos alunos, que é muito, muito significativo, né. (Entrevistado 2).

Tais fragilidades, oriundas de fatores internos, corroboram o grande desafio da formação integral como processo contínuo, sempre inacabado. Formar lideranças a partir do adjetivo inaciano exige um alinhamento fino de todos os participantes em relação à concepção exposta pela Companhia de Jesus, mas também o emprego de estratégias e processos conscientes para este fim, conforme destaca o PEC:

Uma obra educativa da Companhia de Jesus tem como um dos seus objetivos a formação de líderes que tenham, na justiça e no serviço, seus principais compromissos. Nas Unidades da RJE, líderes entendem a própria autoridade como serviço que transforma a si mesmo, as pessoas e, por meio das pessoas, a sociedade; uma liderança que ajuda a comunidade a crescer em Cristo, segundo o Pe. Adolfo Nicolás, S.J., na Conferência sobre a Liderança Inaciana, em Valladolid, 2013. (REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO, 2021, p. 42).

Em relação ao ambiente externo, as oportunidades são referidas a partir do potencial do trabalho em rede. Enquanto projeto que integra duas grandes redes, o Programa MAGIS Brasil representa uma rede dinamizada a partir de diferentes regiões do país, representante de uma grande diversidade cultural, com potencialidade para troca de experiências, bem como possíveis intercâmbios; assim como a RJE, formada por Colégios de Educação Básica, instituídos nos principais centros urbanos e polos culturais do país, cujas estruturas são possibilidade para muitas experiências formativas. Os projetos do Espaço também se vinculam à instituições sociais que desenvolvem trabalhos de valor reconhecido pela comunidade porto-alegrense, cuja parceria com os projetos se torna campo para ricas experiências formativas com vistas à solidariedade e à cidadania.

Das ameaças, percebe-se uma crescente oferta de projetos e atividades, sejam elas pelo próprio Colégio Anchieta, ou por instituições externas, mas que abrem concorrência direta com os projetos do Espaço MAGIS Anchieta. Quanto às redes, também destacadas como oportunidades, por vezes, representam ameaças no que se refere ao excesso de demandas, que também podem ser ocasionadas pelo pouco conhecimento das particularidades do projeto do local. Quanto à referência ao pouco tempo formativo, limitado ao máximo de quatro anos, não parece haver ressonância em outras narrativas ao longo das demais categorias analisadas.

Destarte, a análise dos dados, inicialmente agrupados a partir da estrutura e da organização ou da metodologia e dos processos formativos, dá evidências dos elementos de gestão do Espaço, enquanto o uso da ferramenta da Matriz SWOT permitiu a ampliação da análise dos mesmos dados, considerando os fatores internos e externos. Tais correlações permitiram achados importantes para a compreensão do Espaço MAGIS Anchieta enquanto projeto a ser gerido com eficiência e eficácia no que se refere às estratégias e aos processos formativos.

A leitura dos dados na perspectiva dos fatores da ferramenta contribuiu para o objetivo proposto da elaboração de indicadores para a gestão do projeto, reafirmando os pressupostos dos processos de planejamento como gerador de maior segurança na tomada de decisões, mais conhecimento acerca do próprio projeto, bem como a antecipação de situações ou movimentos para que se possa ter uma gestão mais preparada.

4.5 SÍNTESE DA ANÁLISE

Em síntese, a primeira categoria constituiu-se essencialmente enquanto afirmação do Espaço MAGIS Anchieta como projeto que contribui para a formação integral por meio do desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas. Mas também destaca, como achado da pesquisa, problemas conceituais referentes ao currículo.

A segunda categoria reuniu um grande espectro de saberes adquiridos, permitindo o estabelecimento de subcategorias, que preservaram maior especificidade. Destas subcategorias, a ausência ou as poucas referências relacionadas ao conceito de competências e habilidades expôs a necessidade de aprofundamento teórico por parte dos coordenadores que desempenham a gestão do Espaço. Não obstante, a satisfatória caracterização dos saberes em relação às

dimensões socioemocional e espiritual-religiosa, bem como a possível correlação entre os saberes adquiridos e os 4Cs, representaram importante achado da pesquisa, reiterando um alinhamento do projeto formativo do Espaço em relação à proposta formativa da Companhia de Jesus.

A categoria “metodologias e processos formativos” constituiu um olhar mais específico para a gestão do Espaço. Desta, tem relevância enquanto achado ou confirmação de proposições realizadas no corpo do referencial teórico da pesquisa, processos destacados em importância para o êxito do projeto, a exemplo do protagonismo dos alunos, acompanhamento docente, entre outros evidenciados, mas também carências que merecem atenção dos gestores, a exemplo dos pontos relacionados ao planejamento.

Não muito diferente da anterior, a quarta categoria ganhou relevância a partir do foco na gestão. Sua correlação com as demais categorias permitiu achados relacionados à identificação de narrativas que atestam o Espaço enquanto gestão que se ocupa da estrutura e da organização, mas também das metodologias e dos processos. As unidades de análise da categoria permitiram uma ampliação da reflexão da gestão, a partir da leitura dos ambientes internos e externos.

O Quadro 9 apresenta uma síntese das confirmações do que foi desenvolvido no referencial teórico da pesquisa, mas também achados da pesquisa. A síntese se funda nos saberes adquiridos, características destacadas e processos evidenciados como exitosos:

Quadro 9 – Síntese dos resultados da pesquisa

TEMÁTICA	SÍNTESE
Projeto formativo integral	100% dos entrevistados responderam afirmativamente, entevendo o Espaço enquanto projeto formativo de caráter integral. (Corrobora o referencial teórico).
	Um projeto que amplia o espaço formativo. (Achado da pesquisa).
Conceito de currículo	Problemas relacionados ao conceito de formação integral apresentado como desassociado do currículo ou da experiência da sala de aula. (Achado da pesquisa).
	Conceito de formação integral não unívoco e que retrata uma diversidade de características que preservam a essência em relação à concepção de formação integral abordado no referencial teórico desta pesquisa. (Achado da pesquisa).
	Diversidades de características que convergem para a compreensão de currículo da RJE. (Achado da pesquisa).
Competências e habilidades	Necessidade de formações para os coordenadores do Espaço acerca do conceito de competências e habilidades no intuito de enriquecer o processo formativo no que se refere à intencionalidade, metodologia e desenvolvimento integral dos participantes. (Achado da pesquisa).

Comp. Socioemocionais	Coerência entre o que os entrevistados entendem por competência socioemocional e as características destacadas nos documentos norteadores da Companhia de Jesus. (Achado da pesquisa).
Comp. Espirituais-religiosas	Coerência entre o que os entrevistados entendem por competência espiritual-religiosa e as características destacadas nos documentos norteadores da Companhia de Jesus. (Achado da pesquisa).
Comp. Socioemocionais e Espirituais-religiosas	As competências espirituais-religiosas encontram-se em patamar semelhante no que se refere à compreensão conceitual e aprendizados adquiridos, considerando a amostragem desta pesquisa. (Achado da pesquisa).
Experiência – PPI	Relevância da experiência no processo formativo do Espaço, devendo ser objeto de atenção dos coordenadores a fim de que se garanta intencionalidade, e relação direta com o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI). (Corrobora o referencial teórico).
Integralidade	Os dados analisados corroboram os saberes adquiridos nas dimensões socioemocional e espiritual-religiosa enquanto integralidade. (Corrobora o referencial teórico).
4Cs	Os saberes adquiridos se encontram em correlação com as características destacadas pela RJE para cada um dos 4 Cs. (Corrobora o referencial teórico).
Processos de êxito	
Protagonismo	O projeto do Espaço constitui um real espaço de atuação dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de novas lideranças a partir do trabalho das próprias lideranças constituídas no Espaço. (Corrobora o referencial teórico).
	O protagonismo caracterizado pelo empoderamento dos alunos na condução dos processos formativos. (Corrobora o referencial teórico).
	O trabalho em rede como instrumento de potencialização do protagonismo dos alunos. (Achado da pesquisa).
Acompanhamento docente	O acompanhamento docente destacado como estratégia que potencializa o desenvolvimento do protagonismo, pela mediação do professor. (Corrobora o referencial teórico).
Aprendizagem	A aprendizagem se estabelece por processos. (Corrobora o referencial teórico).
	O aprendizado acontece pela partilha, em um processo formativo que passa pela relação do eu e o outro, pela troca de experiências. (Achado da pesquisa).
	O testemunho é o que se destaca com maior impacto na aprendizagem. (Achado da pesquisa).
Espaços formativos	O Espaço MAGIS Anchieta se constitui enquanto acolhida. (Corrobora o referencial teórico).
Gestão	O Espaço se constitui pela gestão compartilhada entre alunos, antigos alunos e professores referenciais. (Corrobora o referencial teórico).
	A gestão do Espaço é caracterizada pela democracia e pela representatividade. (Corrobora o referencial teórico).
	O Espaço constitui um projeto plural enquanto estratégias formativas, ofertando aos alunos participantes, diferentes áreas de interesse, ampliando a quantidade de competências possíveis de serem desenvolvidas. (Achado da pesquisa).
	A prática do trabalho por projetos constitui uma metodologia que potencializa a formação dos participantes na perspectiva integral. (Corrobora o referencial teórico).
	Diversidade de projetos, mas unicidade metodológica. (Achado da pesquisa).
	Necessidade de formação dos coordenadores acerca do PPI. (Achado da pesquisa).
	A visão de gestão atende tanto estrutura e organização quanto metodologia e processos formativos. (Achado da pesquisa).

Antigos alunos	A participação dos “ antigos alunos ” na coordenação dos projetos potencializa a troca de experiências. (Corrobora o referencial teórico).
	Necessidade de delimitação do espaço de atuação dos antigos alunos. (Achado da pesquisa).
	Acompanhar o processo de desligamento dos antigos alunos em relação aos projetos. (Achado da pesquisa).
Projetos multisseriados e AAs	Os projetos multisseriados enriquecem o processo formativo, pelo qual os mais novos aprendem com os mais velhos, caracterizando o projeto como partilha de experiências e convívio dos alunos. (Corrobora o referencial teórico).
Planejamento e estratégias	A ausência de princípios da estratégia e do planejamento destaca uma possível fragilidade do processo formativo do projeto. (Achado da pesquisa).
	Possível ausência de um processo de planejamento mais articulado por parte da coordenação do Espaço. (Achado da pesquisa).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas (2021).

Ademais, a síntese apresentada corrobora a reflexão acadêmica que expôs o problema de pesquisa a partir dos objetivos estabelecidos, constituindo, ainda, em fundamento para o capítulo seguinte, no qual serão sugeridos indicadores para a coordenação do Espaço MAGIS Anchieta, com vistas à qualificação da gestão do projeto.

5 SUGESTÕES AOS GESTORES

O desafio da formação integral na perspectiva da gestão educacional desencadeou uma reflexão acerca de questões conceituais, curriculares e da gestão dos processos formativos do Espaço MAGIS Anchieta, constituído como escopo da pesquisa, por meio do problema posto acerca do desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas com vistas à formação integral neste projeto. Após o percurso metodológico, foi elaborado um conjunto de indicadores que, como sugestão, pode representar importante ferramental aos coordenadores do Espaço, permitindo que haja uma gestão de projetos alinhada ao desenvolvimento das referidas competências. Tais indicadores sinalizam diferentes áreas compreendidas como importantes a partir do referencial teórico e dos resultados da pesquisa, permitindo um olhar mais amplo sobre o contexto dos projetos em interface com os valores institucionais, com vistas ao desenvolvimento de processos formativos cada vez mais conscientes.

Os dados obtidos por meio das entrevistas, inicialmente, observando roteiro de perguntas estruturadas a partir dos eixos “formação integral”, “competências e habilidades” e “avaliação e fechamento”, foram analisados como unidades de análise e unidades de contexto, originando as categorias da “formação integral”, dos “saberes adquiridos”, das “metodologias e processos formativos” e “forças e fraquezas, oportunidades e ameaças”.

Isto posto, os dados organizados e apresentados, considerando as diferentes categorias, mas, sobretudo, a leitura das forças e fraquezas, oportunidades e ameaças permitiu a elaboração dos indicadores de desempenho sugeridos para a qualificação da gestão do Espaço MAGIS Anchieta enquanto projeto formativo. Estes, enquanto instrumentos de gestão, consideraram as metas e os objetivos do projeto, interligando a estratégia, os recursos e os processos. (CARIBÉ, 2009).

A construção dos indicadores observou a dinâmica do BSC, tendo as perspectivas originais adaptadas para o contexto de gestão de um projeto formativo. Foram sugeridos, ainda, instrumentos para a verificação de cada indicador, não esquecendo que a tarefa do indicador é a expressão de uma situação determinada e que se deseja avaliar, mas de maneira simples e objetiva. (FERNANDES, 2004).

O desenvolvimento dos indicadores inspirou-se no Guia de Autoavaliação do Sistema de Qualidade na Gestão Escolar – SQGE (FLACSI, 2017). A opção por este referencial se justifica por compreender uma plataforma já implementada no Colégio

Anchieta para a qualificação de diferentes dimensões relacionadas à gestão escolar. Com isso, assegura-se uma continuidade processual entre diferentes instâncias e projetos formativos.

Quadro 10 – Sugestões de indicadores para a Gestão do Espaço MAGIS Anchieta

Perspectiva original (BSC)	Perspectiva adaptada (BSC)	Indicador	Instrumento Ferramenta
Financeira	Sustentabilidade; uso consciente dos recursos	1. Os coordenadores colaboram e conhecem – considerando os diferentes níveis de responsabilidades – o orçamento previsto para os projetos.	Pesquisa
		2. Os projetos são sustentáveis financeiramente a médio e a longo prazo.	Planilha orçamentária
		3. O número de professores por alunos inscritos é considerado adequado e sustentável pelos coordenadores.	Sistema TOTVS® RM
		4. O orçamento previsto para cada projeto considera o número de participantes inscritos.	Planilha orçamentária, sistema TOTVS® RM
		5. O orçamento previsto está diretamente relacionado ao impacto formativo de cada projeto.	Planilha orçamentária, instrumento de avaliação
Cliente	Alunos e antigos alunos integrantes do Espaço MAGIS Anchieta	6. Os alunos e antigos alunos contam com espaços de participação nos projetos de acordo com seus interesses.	Pesquisa
		7. Os participantes mostram satisfação em participar dos projetos.	Pesquisa de satisfação
		8. Os participantes compreendem as competências a serem desenvolvidas por meio da participação nos projetos.	Pesquisa
		9. Os projetos desenvolvem competências e habilidades descritas nos projetos enquanto socioemocionais e espirituais-religiosas.	Instrumento de autoavaliação
		10. O Espaço MAGIS Anchieta explicita os processos e estratégias formativas em cada projeto.	Análise documental
		11. Os projetos incluem, objetivamente, estratégias formativas alinhadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas	Análise documental
		12. O Espaço MAGIS Anchieta inclui os diferentes momentos do PPI (contextualização, experiência, reflexão, ação e avaliação) no planejamento de cada um de seus projetos.	Análise documental

		13. Os participantes mantêm assiduidade aos encontros em cada um dos projetos.	Diário de classe, Sistema TOTVS® RM
		14. Os coordenadores acompanham a continuidade dos participantes nos projetos na relação entre inscritos e concluintes.	Sistema TOTVS® RM, relatório final
Aprendizado e inovação	Metodologia de trabalho com as juventudes	15. Os projetos realizam entregas de relevância social, cultural e pastoral para a comunidade.	Relatório final do projeto
		16. Os gestores das instituições parceiras avaliam como positivo o trabalho realizado pelos participantes dos projetos.	Pesquisa
		17. As entregas dos projetos são consideradas inovadoras pelos participantes.	Pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da análise dos resultados das entrevistas semiestruturadas (2021).

Dos indicadores apresentados, destaca-se que, para a melhor medição, é necessário o desenvolvimento de rubricas. Sugere-se que estas devam ser desenvolvidas pelos coordenadores, considerando os instrumentos sugeridos para a medição, o histórico dos projetos e o alinhamento dos objetivos do Espaço MAGIS Anchieta enquanto projeto formativo do SOREP.

Ter partido do BSC permitiu maior aproximação dos indicadores com a proposta do Espaço, bem como em relação à própria visão da instituição. São indicadores que lançam luzes sobre ativos intangíveis, preciosos em projeto formativo integral, e que, por meio das quatro perspectivas, permeiam o modo de ser e fazer institucional. (MIZRAHI; CANEN, 2012). Isto posto, os indicadores são uma aproximação entre a teoria e a prática, sendo a primeira, iluminadora da segunda, destacando a prática como boa executora do que conhece, embora limitada quando do desconhecido; e a teoria, versátil, flexível, uma possibilidade para novas descobertas. (OLIVEIRA, 2014).

É mister enfatizar que, da relação posta entre o referencial teórico e os resultados da pesquisa, muitos dos processos formativos, bem como seus resultados, encontram-se em nível de inconsciência por parte dos coordenadores ou participantes do Espaço MAGIS Anchieta. Ademais, quanto maior for a consciência da importância de se pensar a partir de estratégias, processos formativos, encadeamento das etapas dos projetos, planejamento, mais efetiva será a gestão. Os dados atestaram a potencialidade formativa do referido projeto, em suas forças e fortalezas, mas também

oportunidades para a qualificação da gestão, no sentido do reconhecimento das fraquezas e das ameaças, permitindo dinamicidade na gestão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu do escopo do Espaço MAGIS Anchieta enquanto projeto formativo do SOREP e da problemática deste em relação ao desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas, com vistas à formação integral. Isto posto, temas associados à educação, ao desenvolvimento de competências e à formação integral, na perspectiva da Companhia de Jesus, foram correlacionados com os conceitos de estratégia, processos formativos, planejamento, gestão por projetos e indicadores, em um exercício de espelhamento conceitual entre diferentes áreas, ampliando a reflexão acerca da gestão educacional.

O objetivo geral proposto de avaliar se os projetos de protagonismo juvenil do Espaço MAGIS Anchieta contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas, em vista da formação integral, foi atingido, atestado com muita ênfase ao logo das narrativas das entrevistas. As características destacadas deram conta de um projeto que apresenta evidências relacionadas ao desenvolvimento da formação integral de seus participantes, evidenciando, ainda, alinhamento com a perspectiva de integralidade referida pela Companhia de Jesus.

O estudo bibliográfico desenvolvido para o referencial teórico da pesquisa permitiu expressar a concepção e as características das competências a partir das dimensões socioemocionais e espirituais-religiosas, proposta do primeiro objetivo específico, garantindo fundamentação para a satisfatória investigação e análise dos dados.

O segundo objetivo específico, ao referir a escuta dos coordenadores do Espaço MAGIS Anchieta para a identificação do desenvolvimento das competências citadas, constituiu estratégia assertiva, no sentido da delimitação do grupo de pesquisa, pelo comprometimento, bem como pela coleta de dados garantida pela representatividade dos diferentes enfoques dados pelos projetos constituintes do Espaço. Essa mesma representatividade possibilitou evidências do desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas entre os participantes dos projetos, considerando a amostragem da pesquisa

Apresentada a relação do desenvolvimento das referidas competências como pressuposto para a formação integral, o terceiro objetivo específico é atingido, isto posto, pela afirmativa dos objetivos anteriores acerca da efetividade do projeto para os fins do desenvolvimento das competências.

Não obstante, o quarto objetivo foi atingido à medida que foi possível a apresentação de um conjunto de indicadores que permitam verificar o desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas. Nesse sentido, destaca-se que os resultados da própria pesquisa permitiram ampliar o quadro de análise, à medida que, a partir do BSC, outras perspectivas foram contempladas com indicadores, possibilitando ao gestor um olhar mais global de todo o processo de gestão.

Dos desafios desta pesquisa, merece destaque o contexto pandêmico e suas implicações nas restrições sanitárias, obrigando os coordenadores do Espaço MAGIS Anchieta a uma reorganização dos projetos, desenvolvendo estratégias remotas a fim de garantir a manutenção dos grupos, ou mesmo, de maneira híbrida, com a presença de parte do grupo presencialmente e outra remotamente, quando da flexibilização das restrições. Os momentos de formação continuaram sendo ofertados, a fim de garantir continuidade formativa das lideranças do Espaço. Contudo, dos três anos que serviram como recorte para a pesquisa, os últimos dois transcorreram nesse contexto de restrições, constituindo um desafio para a leitura dos dados, justificado pela flexibilização dos encaminhamentos deste período. Isto posto, há que se destacar também, a resiliência dos coordenadores e dos participantes para a manutenção dos projetos.

A opção pela pesquisa com foco qualitativo e de coleta de dados por meio das entrevistas semiestruturadas demandou muito esforço no sentido da coleta, da sistematização e da análise dos dados. A grande quantidade de dados exigiu revisões constantes das transcrições, o que foi possível por meio da observância do caminho metodológico adotado na pesquisa. Além disso, os resultados obtidos atestam que as escolhas metodológicas foram acertadas, especialmente, por terem permitido uma coleta mais ampla, por meio de um maior conhecimento do entrevistado, possível pela maior flexibilidade e espontaneidade dos entrevistados. A ferramenta da entrevista semiestruturada permitiu perceber elementos que atestaram a efetividade dos projetos, bem como a afetividade gerada a partir das experiências formativas dos projetos.

Enquanto gestor, responsável pelo acompanhamento dos projetos de protagonismo juvenil do Colégio Anchieta, ao qual o Espaço MAGIS Anchieta é parte integrante, destaco a grande satisfação de ter recorrido à investigação acadêmica, por um caminho metodológico específico, para a análise do tema da formação integral,

tão precioso para um espaço educativo. Os resultados elucidaram elementos importantes no sentido da ampliação da visão acerca das temáticas imbricadas à formação integral, bem como à importância de um olhar mais técnico sobre a gestão. Pensar estrategicamente, encaminhar por processos, antever etapas e resultados pretendidos por meio da ferramenta do planejamento são pontos de reflexão que engrandeceram meu referencial teórico-prático. Ademais, o exercício da elaboração dos indicadores sugeridos para a gestão do Espaço foi uma oportunidade para a sistematização dos dados e para a aproximação entre o referencial teórico da pesquisa e a prática investigada durante as entrevistas.

Destarte, o Mestrado Profissional em Gestão Escolar constituiu uma oportunidade reflexiva acerca do meu próprio olhar de gestor, potencializado pelo movimento dialético entre a teoria e a prática. Isto posto, que o esforço deste trabalho acadêmico colabore enquanto ferramenta que anime o discernimento necessário para o apostolado educativo da Companhia de Jesus.

REFERÊNCIAS

- ARRUPE, P. **Nossos colégios**: hoje e amanhã. São Paulo: Loyola, 1980.
- BIESTA, G.; PICOLI, B. A. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BORIN, L. C. **Educação e catástrofe**: repensando a espiritualidade a partir de Viktor Frankl. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 fev. 2021.
- CARIBÉ, R. C. V. Sistema de indicadores: uma introdução. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 6, n. 2, p.1-23, jan./jun. 2009.
- COLÉGIO ANCHIETA. **Projeto Político Pedagógico**: documento norteador. Porto Alegre: [s. n.], 2014.
- COLÉGIO ANCHIETA. **Regimento interno**. Porto Alegre: [s. n.], 2017.
- COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1986.
- COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia inaciana**: uma proposta prática. São Paulo: Loyola, 1993.
- CONGREGAÇÃO GERAL XXXI: Documentos. 1967. Impressão privada da Companhia de Jesus.
- COSTA, A. P. P. **Balanced Scorecard**: Conceitos e Guia de Implementação. São Paulo: Atlas, 2008.
- DAVENPORT, T. Reengenharia de processos. *In*: COUTINHO, J. M. F.; PIRES, R. P. (org.). **Gestão por processos**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.
- DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DIRK, D. A. **O ensino médio em instituições escolares do Rio Grande do Sul e a formação humana integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

DUTRA, S. *et al.* **O conceito de competências e seus desdobramentos didáticos-pedagógicos na Unisinos**. São Leopoldo, 2006. Disponível em: <http://unisinos.br/blogs/formacao-docente/2013/01/18/ensino-por-competencias/> Acesso em: 12 fev. 2021.

FERNANDES, D. R. Uma contribuição sobre a construção de indicadores e sua importância para a gestão empresarial. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2004.

FLACSI. **Guia de Autoavaliação na Gestão Escolar – SQGE**. Chile: Universidade Alberto Hurtado, 2017.

FUNDACIÓ JESUÏTES EDUCACIÓ. Direção Geral de Educação. **Informe final de la evaluación de impacto de la experiencia piloto de la nueva etapa intermediaria**. [S. l.]: JESUÏTES EDUCACIÓ, 2017. Disponível em: <http://h2020.fje.edu/wp-content/uploads/2017/04/Informe-final-CAST-WEB.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2021.

GAPPMAYER, T. **Aprender do passado, viver o presente e preparar o futuro**: Colégio Anchieta, 130 anos. Porto Alegre: Interna Marketing de Conteúdo, 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HELDMAN, K. **Gerência de projetos**. 5. ed. Revista e ampliada. Trad. Edson Fumankiewicz. Rio de Janeiro: Elsevier: 2009.

JESUÍTAS BRASIL. A companhia de Jesus e a Juventude. **Jesuítas Brasil**, c2021. Disponível em: <https://www.jesuitasbrasil.org.br/juventude/>. Acesso em: 1 abr. 2021.

KLEIN, L. F. Conferência proferida no I Encontro Virtual de Diretores Acadêmicos da FLACSI, dia 4 de setembro de 2017. Disponível em: <http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2017/09/Pt-EduclIntegralPedagInacianaFLACSI20set17-1.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

KLEIN, L. F. **Educação Jesuítica e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Loyola, 2015.

KOLVENBACH, P. H. La Pedagogía Ignaciana: un Planteamiento práctico. Villa Cavalletti: UNIJES, 1993. Disponível em: <https://unijes.net/wp-content/uploads/2019/06/8.-La-pedagogia-ignaciana-hoy2.pdf>. Acesso em: fev. 2021.

LACERDA, Daniel Pacheco. Gestão por processos. COUTINHO, J. (org.). *et al.* (org.). São Leopoldo: UNISINOS, 2010.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C.; TEIXEIRA, J. J. V. **O discurso do sujeito coletivo**: uma abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000.

LOYOLA, I. **Escritos de Santo Inácio**: Exercícios espirituais. Trad.: R. Paiva, SJ. São Paulo: Loyola, 2000.

MACEDO, L. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. *In*: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução Cláudia Schilling; Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 113-135.

MACHADO, N.J. Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. *In*: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 137-155.

MASCARELLO, C. A. **Formação por competências no Ensino Médio**: desdobramentos para a organização escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2019.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MINTZBERG, H. *et al.* **O processo da estratégia**: conceitos, contextos e casos selecionados. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

MIRANDA, M.; LOPES, J. M. M. **Ratio Studiorum da Companhia de Jesus (1599)**: Regime Escolar e Plano de Estudos. Trad. Margarida Miranda. Braga: Axioma, 2018.

MIZRAHI, S. E.; CANEN, A. G. Gestão estratégica multicultural baseada no Balanced Scorecard em instituições de ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 74, p. 27-50, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n74/a03v20n74.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2021.

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

MORIN, E. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologia e práticas. 32. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

PAPA FRANCISCO. Homilia. **Vaticano**. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/homilies/2014/documents/papa-francesco_20140103_omelia-santissimo-nome-gesu.html. Acesso em: set. 2021.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL. **Plano Apostólico**: 2015/2020. São Paulo: [s. n.], 2015.

PROVÍNCIA DOS JESUÍTAS DO BRASIL. **Programa MAGIS Brasil**: 2019-2023. São Paulo: [s. n.], 2019.

RED EDUCACIONAL IGNACIANA. **Mapa de Aprendizajes para la Formación Integral**. Santiago: Colegio San Ignacio, [2018?]. Disponível em: https://www.sanignacio.edu.uy/images/documentos/MAFI_ColegioSanIgnacio2018.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica**: 2021-2025. 1. ed. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

RMTOTVS. ERP. Sistema de Gestão Integrada. Banco de dados do Colégio Anchieta, 2021.

RODRIGUES, M. T. Entendendo os conceitos de processos. *In*: COUTINHO, J. M. F.; PIRES, R. P. (org.) **Gestão por processos**. São Leopoldo: Unisinos, 2010. p. 9 - 22.

ROSA, D. Z. **Currículo integrado e formação integral de jovens**: uma proposta do Instituto Federal Farroupilha Campus Santa Rosa. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

SILVA, M. A. **A educação integral diante do histórico conflito religiosidade e escolarização**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, Diretor Acadêmico do Colégio Anchieta, Porto Alegre, declaro estar ciente de que Marcio Longhi, responsável pela pesquisa intitulada “OS PROJETOS FORMATIVOS COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ESPIRITUAIS-RELIGIOSAS: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL”, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha, pretende desenvolver o referido estudo neste colégio. Esta pesquisa pretende avaliar de que maneira os projetos formativos de protagonismo juvenil do Espaço MAGIS Anchieta contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas dos discentes, em vista da formação integral. Os objetivos específicos são os seguintes: (a) Expressar, através de estudo bibliográfico, a concepção das competências socioemocionais e espirituais-religiosas na perspectiva da Companhia de Jesus; (b) Identificar, através da escuta dos coordenadores do Espaço MAGIS Anchieta, se foram desenvolvidas competências a partir do engajamento nos projetos de protagonismo; (c) Analisar se a participação nos projetos de protagonismo do Espaço MAGIS Anchieta, enquanto estratégias formativas, contribuem para a formação integral; (d) Propor um conjunto de indicadores que possibilitem verificar o desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas para a formação integral.

A trajetória metodológica consiste na aplicação da pesquisa qualitativa, aplicando a entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de dados, visando à busca de dados para avaliar as contribuições das estratégias formativas do Espaço MAGIS Anchieta com vistas à formação integral, na perspectiva da Companhia de Jesus. A pesquisa tem como recorte os alunos e antigos alunos coordenadores do referido Espaço, bem como seus professores referenciais, todos maiores de idade.

De acordo com as normas vigentes, para registro da contribuição a este trabalho, as informações e dados fornecidos via “entrevista semiestruturada” serão anônimas, permanecendo a identidade do(a) participante preservada, pois não serão divulgados nomes ou informações que possam identificar os(as) envolvidos(as) e/ou local(is) da pesquisa ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

O pesquisador garante, ainda, que será mantido o total sigilo e confidencialidade das informações prestadas. Os procedimentos utilizados

obedecerão aos critérios da ética na pesquisa com seres humanos conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum procedimento realizado oferece risco à dignidade dos participantes. Estando esta instituição em condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Nome: _____

Documento: _____ Cargo/Função: _____

Porto Alegre, _____ de _____ de 2021

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/a,

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa “OS PROJETOS FORMATIVOS COMO MEIO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ESPIRITUAIS-RELIGIOSAS: UMA ABORDAGEM NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL” sob a responsabilidade do pesquisador Marcio Longhi, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional da turma especial da Rede Jesuíta de Educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, orientado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha. Esta pesquisa pretende avaliar de que maneira os projetos formativos de protagonismo juvenil do Espaço MAGIS Anchieta contribuem para o desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas dos discentes, em vista da formação integral. Os objetivos específicos são os seguintes:

- (a) Expressar, através de estudo bibliográfico, a concepção das competências socioemocionais e espirituais-religiosas na perspectiva da Companhia de Jesus;
- (b) Identificar, através da escuta dos coordenadores do Espaço MAGIS Anchieta, se foram desenvolvidas competências a partir do engajamento nos projetos de protagonismo;
- (c) Analisar se a participação nos projetos de protagonismo do Espaço MAGIS Anchieta, enquanto estratégias formativas, contribuem para a formação integral;
- (d) Propor um conjunto de indicadores que possibilitem verificar o desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais-religiosas para a formação integral.

A trajetória metodológica consiste na aplicação da pesquisa qualitativa, aplicando a entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta de dados, visando à busca de dados para avaliar as contribuições das estratégias formativas do Espaço MAGIS Anchieta com vistas à formação integral, na perspectiva da Companhia de Jesus. A pesquisa tem como recorte os alunos maiores de idade e antigos alunos coordenadores do referido Espaço, bem como seus professores referenciais.

De acordo com as normas vigentes, para registro da sua contribuição a este trabalho, as informações e dados fornecidos via “entrevista semiestruturada” são anônimas, permanecendo a identidade do(a) participante preservada, pois não serão

divulgados nomes ou informações que possam identificar os(as) envolvidos(as) e/ou local(is) da pesquisa ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de investigação, não obstante, solicito sua autorização para utilização dos dados coletados em futuras publicações. Reitera-se que, o(a) participante sempre poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio de e-mail do responsável pela pesquisa, conforme indicado neste documento. Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável, sendo assim, guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Contudo devo também informá-lo(a) da liberdade de recusar-se a participar integral ou parcialmente da entrevista, bem como de retirar-se em qualquer fase, sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

A pesquisa apresenta possíveis riscos e benefícios, tais como:

Riscos:

- invasão de privacidade;
- responder a questões sensíveis, relacionadas às dimensões socioemocional e espiritual-religiosa;
- desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo.

No entanto serão tomadas as seguintes medidas protetivas:

- garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos;
- minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras;
- garantir que o pesquisador seja habilitado ao método de coleta dos dados;
- estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto;
- assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro;

- garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos.

BENEFÍCIOS:

- Contribuir para o aprofundamento do conceito de formação integral.
- Contribuir para a qualificação dos projetos de protagonismo juvenil do Espaço MAGIS Anchieta.
- Contribuir para o aprimoramento pedagógico e formativo da Rede Jesuíta de Educação.
- Aprimorar as estratégias utilizadas para o desenvolvimento de lideranças juvenis.

Ademais, o que vier a ser eventualmente constatado não será interpretado como falta institucional ou profissional. Portanto, as pessoas que eventualmente oferecerem informações não poderão ser responsabilizadas ou expostas de qualquer forma aos riscos de qualquer constrangimento pessoal ou profissional.

Assumimos o compromisso de garantir total sigilo e preservar sua identidade pessoal como contribuinte da pesquisa, bem como zelar pela confidencialidade das informações que nesta condição me forem fornecidas.

Colocamo-nos à sua disposição para esclarecimentos que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa.

Por fim, reitera-se o caráter voluntário da participação nesta pesquisa, sendo que, a legislação brasileira não permite qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa. Você será ressarcido em eventuais despesas de transporte ou alimentação decorridas da participação na pesquisa.

Agradecemos sua atenção.

Frente ao exposto, eu _____,
identidade _____, declaro que fui devidamente esclarecido(a)
e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos
resultados analíticos derivados da entrevista e/ou documentos nela fornecidos.

Marcio Longhi
Pesquisador responsável
longhi@colegioanchieta.g12.br

Assinatura do(a) entrevistado(a)

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

EIXO 1 – INTRODUÇÃO

Dados de identificação	Nome: Idade: Série do EM: Ano de conclusão do EM:
Anos em que participou do Espaço:	2019 () 2020 () 2021 ()
De quais projetos do Espaço participa/participou:	Coord. do Espaço/projetos () Voluntariado () Socioambiental () Magis Inovação () GVX ()
Você consente o uso dos dados coletados nesta entrevista para os fins desta pesquisa?	Sim () Não ()

EIXO 2 – FORMAÇÃO INTEGRAL

1. O que é formação integral para você?
2. No seu modo de ver, o Espaço MAGIS Anchieta trabalha a formação integral?
3. Caso entenda que sim, como esse trabalho é realizado?
4. Caso se sinta à vontade, pode comentar alguns aprendizados obtidos a partir da sua experiência nos projetos?

EIXO 3 – DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

5. O que você entende por competências socioemocionais e espirituais-religiosas?
6. É possível relacionar o Espaço MAGIS Anchieta e o desenvolvimento das competências socioemocionais e espirituais religiosas? Caso entenda que sim, pode dizer como? Por favor, comenta a respeito.

EIXO 4 – AVALIAÇÃO E FECHAMENTO

7. Você recomendaria para os seus colegas a participação nos projetos do Espaço MAGIS Anchieta? Quais argumentos você utilizaria para justificar?
8. Você mudaria algo na organização do Espaço MAGIS Anchieta? Pode comentar sua resposta?
9. Gostaria de destacar algum aspecto não perguntado neste roteiro?