

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO JESUÍTICA:
APRENDIZAGEM INTEGRAL, SUJEITO E CONTEMPORANEIDADE

CAIO NASCIMENTO UEHBE

EDUCAÇÃO INTEGRAL E AVALIAÇÃO:
Práticas avaliativas para a efetivação de uma educação integral diante dos
desafios do Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação

São Paulo

2018

CAIO NASCIMENTO UEHBE

EDUCAÇÃO INTEGRAL E AVALIAÇÃO:

Práticas avaliativas para a efetivação de uma educação integral diante dos desafios do Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Jesuíta, pelo Curso de Especialização em Educação Jesuíta: Aprendizagem Integral, Sujeito e Contemporaneidade da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof^ª. Ma. Simone Regina Viana

São Paulo

2018

AGRADECIMENTOS

Nesse curto período de pós-graduação em Educação Jesuítica, pela Universidade do Vale do Rio Sinos, tive o prazer de conviver com colegas e professores que contribuíram de forma significativa para que esse curso ocorresse de forma proveitosa e prazerosa, tendo como resultado essa monografia.

Agradeço aos colegas de profissão, professores e coordenadores, que estiveram comigo durante esse período de pós: Renata Alves, Siomara Molina, Renato Brigatti, Fernando Barriento, Luciana Sartori, Ricardo Arakaki, Fabio Augusto, Luciane Blanco, Patricia Scognamiglio, Patrick Nene e Savina Allodi.

Aos meus professores e professoras da Pedagogia na Universidade de São Paulo, Ocimar Munhoz Alavarse, Kimi Tomizaki, Adriana Bauer, Jaime Cordeiro, Romualdo Portela de Oliveira e, aos professores da minha primeira graduação em Geografia, também pela Universidade de São Paulo: Élvio Rodrigues Martins, Francisco Capuano Scarlato, Ricardo Mendes Antas Junior, Ricardo Musse e Fabio Betioli Contel. Sem os conhecimentos compartilhados durante as minhas duas graduações, jamais esse trabalho teria sido concluído.

A todos professores que me acompanharam durante essa pós em EAD, em especial ao Padre Klein, cujos ensinamentos são sempre inspiradores e revitalizadores.

Agradecimentos Especiais

A minha esposa e companheira Eliana Scaravelli Arnoldi: sem o seu apoio, paciência, carinho, amor e comprometimento, eu jamais teria concluído a pós-graduação que teve como produto final a presente monografia.

Aos Meus pais Issa e Idalina, pelo apoio em minhas escolhas e por toda a educação que contribuiu de forma decisiva nas minhas escolhas e opiniões.

A minha querida Irmã Lais, pelo companheirismo e apoio e a minha tia, madrinha e geógrafa, Elisabet Gomes, que sempre me ajudou e apoiou seja na graduação e em tudo na vida.

A minha amiga e orientadora, Simone Regina Viana.

Ao Eduardo Beltramini, pela confiança depositada em mim na escolha para cursar essa pós-graduação, e ao Reinaldo Correa de Aquino Jr e o Irmão Marcos Epifânio, pelo respeito e confiança no meu trabalho.

Ao Padre Cleiton Nery pelas conversas e palavras sempre engrandecedoras e por servir de um exemplo do que acredito ser o ideal de alguém com essa importante missão.

“A libertação é (...) um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”

(FREIRE, 2012, p.39)

RESUMO

O trabalho pretende aprofundar o debate em torno da educação integral e de práticas avaliativas condizentes com essa modalidade de ensino. Para tanto, propõe-se discutir as ideias contemporâneas acerca do papel da escola na sociedade. Tais ideias, apoiadas em um discurso da “crise da educação”, propõem como forma de superar essa suposta crise a flexibilização e enfraquecimento do papel do professor em favorecimento dos “focos de interesses dos estudantes”. Essa discussão teórica apoiar-se-á nos fundamentos metodológicos marxistas do materialismo histórico dialético - onde se parte do concreto expresso nas relações econômicas, sociais e espaciais, considerando que este é uma construção histórica e que é formado por relações dialéticas em constante movimento - com vistas a problematizar como essa visão do papel da educação escolar coaduna com a lógica do mercado e da educação como mercadoria, colocando até mesmo em risco o caráter teleológico da educação escolar, uma vez que a coloca no mesmo nível das aprendizagens cotidianas não direcionadas. Apoiado nas ideias de YOUNG (2007), de que o papel da escola é a transmissão aos estudantes dos “conhecimentos poderosos” e da importância dos mesmos para a sociedade e constituição dos indivíduos e, na proposta de Escola Unitária de Antonio Gramsci, discute-se o papel da educação escolar com vistas à proposição de um modelo diferenciado de educação integral. Inicialmente, apresentamos a desconstrução e problematização de propostas e práticas de educação integral que consideramos equivocadas em sua perspectiva e, em seguida, partindo dos conceitos de “ser-mais” (Paulo Freire), “homem novo” (Che Guevara), “cidadão em geral” (Antonio Gramsci) e do humanismo social cristão, presente no Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação, propõe-se um modelo de educação integral que coaduna com uma ideia de formação integral dos indivíduos na *práxis*, ação-reflexão, como uma forma de superação da alienação capital-trabalho através de uma educação alinhada com uma transformação mais ampla de toda a sociedade. Por fim, o trabalho problematiza as práticas avaliativas escolares somativas e punitivas, propondo, através da retomada do conceito diagnóstico e formativo das avaliações, presentes em Cipriano Luckesi (2002), Ocimar Munhoz Alavarse (2009), Sousa (1997), Esteban (2001) e Klein (2013), um

processo avaliativo contínuo dos estudantes que garanta o direito à aprendizagem, frente ao fracasso escolar, e, conseqüentemente, contribua para o processo de uma formação integral dos indivíduos.

Palavras-chave: Educação Integral. Avaliação. Humanismo Social Cristão. Concepções de Ensino-Aprendizagem. Conhecimentos Poderosos.

Sumário

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	8
1. Introdução.....	9
2. Para que servem as escolas?.....	12
3. Educação integral: uma conceituação	28
4. Propostas avaliativas para a efetivação de uma educação para a formação integral dos estudantes.	50
4.1. Avaliar: o que e para quê? Crítica as práticas avaliativas escolares.	50
4.2. Como avaliar? Propostas avaliativas condizentes com uma educação integral	55
4.3. Dificuldades para a efetivação de uma avaliação formativa/diagnóstica	61
4.4. Avaliações externas como uma resposta à sociedade e legitimação de práticas pedagógicas	68
5. Considerações Finais.....	73
6. Referência Bibliográficas	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
FMI	Fundo Monetário Internacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não-Governamental
PEC	Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação do Brasil
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PME	Programa Mais Educação
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
RJE	Rede Jesuíta de Educação

1. Introdução

A construção de uma educação integral e de métodos avaliativos para uma nova abordagem educacional que se propõe transformadora pressupõe a desconstrução de discursos em voga no tempo presente. Discursos esses que confundem os agentes envolvidos na prática educativa e na gestão escolar, impossibilitando uma discussão que leve para algum caminho coerente e plausível, mas que sobretudo distorcem conceitos, tornando a discussão desonesta.

A desonestidade é teórica e metodológica, pois a não apropriação dos conceitos que se pretende desenvolver, causam uma distorção no seu entendimento e, desse modo, levam a discussão a um viés do *marketing*, onde as propostas parecem pretender muito mais agradar através do discurso e de práticas velhas e falhas com uma roupagem bonita e colorida, uma clientela que pouco sabe de educação, e que pouco se interessa, na maioria das vezes, pelo debate educativo, os pais e responsáveis pelos educandos.

Ao propor a utilização de metodologias de ensino coadunadas com os interesses do mercado, de transformação da educação em mercadoria, e consequentemente tendo esta que, assim como os produtos presentes no mercado, atender e satisfazer as vontades de quem os consome, a educação, como pretende mostrar esse trabalho, se torna uma aliada da reprodução das desigualdades presentes em nossa sociedade. Assim sendo, a desonestidade está justamente em se vender a ideia de que os novos métodos garantirão a aprendizagem dos estudantes de uma forma mais eficaz e significativa, porém, na verdade, afastam cada vez mais a escola do objetivo sob a qual ela foi criada, tema esse que será abordado com maior profundidade no segundo capítulo desse trabalho, limitando os estudantes a um aprendizado superficial, quando não, somente alinhado com os interesses acríticos do modelo empresarial.

Para quebrar com essa lógica mercadológica que se aproveita de uma suposta crise da educação escolar, que já dura mais de meio século e parece estar longe de um fim, se faz necessário antes de tudo debatê-la sobre um viés muitas vezes deixado de lado, mas que é o primordial para se iniciar o debate, ou seja, temos que responder a pergunta esquecida de “para que servem as escolas?”. Não é possível iniciar qualquer discussão sobre novas práticas

educacionais escolares sem que essa resposta esteja claramente respondida no âmago de quem se propõe a iniciar tal discussão. Como debater uma crise e propostas para ela sem sabermos a real função social do objeto em estudo? Estranhamente, as discussões e propostas têm se esquecido de colocarem essa simples pergunta antes de iniciar as empreitadas em busca de novas soluções para a educação.

Respondida, ou pelo menos problematizada essa questão, será assim possível tratar da educação integral e da avaliação. Inicialmente, vale ressaltar que a educação integral que aqui abordamos não tem relação com a educação escolar em tempo integral, pois partindo do pressuposto básico que a escola não é o único lugar onde se ensinam e aprendem coisas (CANÁRIO, 2006), entendemos que na convivência cotidiana com o Outro, estamos sempre aprendendo algo, quer estejamos frequentando a escola ou não, ou seja, dessa forma, a educação sempre está se realizando em tempo integral.

Definimos, portanto, a educação integral como sendo uma modalidade de educação que pressupõe novas práticas e, sobretudo, a desconstrução de toda uma sociedade pautada em um utilitarismo cego e na reprodução da alienação em todas as esferas da nossa vida. Desse modo, a educação integral é genuinamente libertadora e transformadora (FREIRE, 2012; LUCKESI, 2002; MÉSZÁROS, 2014).

Por fim, para se alcançar minimamente o objetivo desse trabalho, qual seja, a problematização de práticas e métodos avaliativos em uma educação integral, faz-se necessário também nos perguntarmos, ao lado da questão “para que servem as escolas?”, “o quê e para quê avaliar?”. Talvez na educação formal, possamos dizer, diante das inúmeras propostas e debates acerca do tema, que no processo de ensino e aprendizagem os procedimentos avaliativos sejam os mais falhos, até mais que o próprio processo de ensino aprendizagem, já que o mesmo, como veremos mais adiante, para se efetivar de maneira completa precisa de uma avaliação eficaz e com propósitos.

Propondo-se como uma nova modalidade de ensino, que coaduna com uma nova aprendizagem alinhada com a transformação social, a educação integral, pressupõe, portanto, a criação ou, ao menos, a adequação de novos métodos avaliativos, alinhados com os seus fins e processos.

As propostas de reformas educacionais apresentadas no último período na Rede Jesuíta de Educação (RJE), com início em 2013, quando todas as unidades educativas da Rede passaram à jurisdição do Provincial no Brasil, possibilitando o início de um trabalho participativo e colaborativo em rede através de grupos de trabalho e seminários que resultaram no Projeto Educativo Comum (PEC), lançado oficialmente em 2016, dialogam com essas ideias de uma formação integral e de novas metodologias, tanto de avaliação, quanto de práticas educacionais. Para que se efetivem nas escolas da rede tais propostas, o documento aponta que:

“Vislumbramos um processo educativo cujo paradigma supere a visão racionalista vigente e nos impulse na renovação dos currículos e dos modos de ensinar, assumindo de forma mais explícita que, na perspectiva da educação integral, aprende a pessoa toda, e não apenas a sua dimensão intelectual” (PEC nº 34, p. 45).

Este trabalho irá buscar estabelecer uma linha de diálogo entre as propostas presentes no PEC e as concepções de educação integral e avaliação problematizadas ao longo do trabalho, buscando através desse diálogo contribuir com esse processo em curso nas escolas da Rede Jesuíta.

2. Para que servem as escolas?

Uma suposta “crise da educação” vem sendo debatida e abordada por diversos autores nas últimas décadas. Dentre esses inúmeros autores destaco as contribuições para o debate trazidas Hanna Arendt. A filósofa alemã nos traz a importante questão de que

“[...] o problema da educação no mundo moderno está no fato de sua natureza não poder abrir mão da autoridade e da tradição em um mundo onde sua estruturação não passa pela autoridade e tampouco é coeso pela tradição (ARENDDT, 2011, p. 245)

Dessa forma, seguindo a linha de pensamento da autora, a “crise da educação” parece que está muito mais relacionada à uma crise da sociedade. Expandindo a análise para, desse modo, buscarmos a identificação do processo responsável por essa crise, podemos notar que ela vem diretamente ligada à mercantilização de todas as relações sociais e da consequente efetivação do homem-mercadoria na sociedade capitalista, como denunciou Karl Marx

“Como os produtores somente entram em contato social mediante a troca de seus produtos de trabalho, as características especificamente sociais de seus trabalhos privados só aparecem dentro dessa troca [...] os trabalhos privados só atuam, de fato, como membros do trabalho social total por meio das relações que a troca estabelece entre os produtos do trabalho e, por meio dos mesmos, entre os produtores. Por isso, aos últimos aparecem as relações sociais entre seus trabalhos privados como o que são, isto é, não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, senão como relações reificadas entre as pessoas e relações sociais entre as coisas [...] As formas que certificam os produtos do trabalho como mercadorias [...] já possuem a estabilidade de formas naturais da vida social, antes que os homens procurem dar-se conta não sobre o caráter histórico dessas formas, que eles já consideram como imutáveis, mas sobre o seu conteúdo. [...] É exatamente esta forma acabada – a forma dinheiro – do mundo das mercadorias que objetivamente vela, em vez de revelar, o caráter social dos trabalhos privados e, portanto, as relações sociais entre os produtores privados” (MARX, 1983, p. 71).

A não constatação de que a crise está na sociedade, e que o que acontece na educação é um reflexo disso, tem levado muitas instituições de ensino, educadores e “pensadores da educação” a diagnósticos e soluções que considero extremamente equivocadas, as quais são representadas por discursos

do tipo “a educação deve estar voltada para o foco de interesse dos estudantes”¹, ou “um ensino híbrido possibilita a aprendizagem de estudantes com diferentes necessidades de aprendizagem”, como aponta BACICH e MORAN (2015). Quanto à segunda afirmativa, fazendo algumas ressalvas de que de fato é necessário a busca de metodologias diferenciadas para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem, trata-se de uma proposição ao meu ver inadequada, porém não totalmente equivocada, uma vez que a mesma não atinge o cerne da questão, resolvendo de forma paliativa e não efetiva os problemas no processo de ensino-aprendizagem na educação escolar, algo que, como será problematizado ao longo desse trabalho, só será possível através de mudanças estruturais, que estão para além de metodologias de ensino, muito mais relacionadas a revisões de práticas pedagógicas e reestruturação de planejamentos de acordo com os resultados obtidos em um processo de avaliação formativa e diagnóstica, conforme será proposto neste trabalho. Já a primeira afirmativa abre margem para o oportunismo, vislumbrando um desconhecimento teórico tão grande que nos leva a necessidade de retomar um debate, que já deveria estar claro no âmago de todo educador, de qual o papel da escola.

Desenvolver a noção de focos de interesse para as crianças da educação infantil faz sentido na medida em que, nessa faixa etária, as crianças possuem inúmeras curiosidades acerca do mundo que as rodeia. Curiosidades essas que sendo genuínas da natureza humana (muitas perguntas dos pequenos se assimilam a perguntas já feitas pelo Homem ao longo da história), se bem exploradas por um professor afeito, por exemplo, à pedagogia da escuta, preconizada nas práticas educativas realizadas em Reggio Emilia, podem dar origem a diferentes e ricos projetos que promovam experiências e vivências das crianças junto às múltiplas linguagens, comuns à educação infantil. Esses projetos, no entanto, não vislumbram, dentro da abordagem curricular de Reggio Emilia, transmitir conteúdos mais formalizados aos pequenos, uma vez que, considerando a flexibilidade de tal abordagem e a faixa etária das crianças, não há uma preocupação dos professores em trabalhar junto às crianças com uma

¹ Abordagem presente nos pensadores escolanovistas, como DEWEY (1976), e até mesmo em propostas neoliberais para a educação, como as presentes na “Reforma do Ensino Médio” por meio da LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.

lista prévia de conteúdos, aproximando-se, portanto, com suas práticas, da ideia de um currículo mais contextualizado (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Porém, esse enfoque, para estudantes dos ensinos fundamental e médio, parece cada vez mais reduzir a educação a um cinismo irresponsável do “fingir que se ensina e o estudante fingir que aprende”, e ainda mais grave, como denunciou DI GIORGI em sua crítica aos escolanovistas, a desvalorização do conteúdo é elitista uma vez que “o desprezo pelos conteúdos atinge muito pouco os membros das elites, uma vez que eles têm muito maior facilidade de obtê-los em casa”. (DI GIORGI, 1992, p.48). Com essas práticas, os docentes acabam por corroborar o desinteresse dos jovens pelos saberes escolares, além de contribuírem para que os estudantes continuem passando ao largo de um real entendimento acerca de diversificados fenômenos que os envolvem e colaborando, ademais, para um desinteresse pela transformação do mundo que os cerca, pois, a passividade juvenil contemporânea perante o mundo impede, inclusive, a formação de um olhar crítico e compassivo perante as mazelas que os envolvem. A ignorância e sua resultante passividade se tornam naturalizadas e as informações obtidas instantaneamente em *sites* de buscas e redes sociais aparecem como o suficiente. Vale dizer que tais informações são, na maioria das vezes, descontextualizadas e, sobretudo, com um forte viés ideológico aportado nos interesses empresariais hegemônicos por trás das agências de notícias.

Para avançarmos nessa discussão, fazemos referência às ideias de CANÁRIO (2006), que ao problematizar a escola e a sua forma contemporânea, traz apontamentos muito importantes, dentre os quais, de que a escola, como já citado no início deste trabalho, não é o único meio e local de desenvolvimento da aprendizagem. Porém, é importante trazer a premissa de a que violência da velocidade cotidiana que nos é imposta pelos agentes hegemônicos (SANTOS, 2005)², fazem com que elementos formativos das ações cotidianas nos passem

² “Hoje, vivemos um mundo da rapidez e da fluidez. Trata-se de uma fluidez virtual, possível pela presença dos novos sistemas técnicos, sobretudo os sistemas da informação, e de uma fluidez efetiva, realizada quando essa fluidez potencial é utilizada no exercício da ação, pelas empresas e instituições hegemônicas. A fluidez potencial aparece no imaginário e na ideologia como se fosse um bem comum, uma fluidez para todos, quando, na verdade, apenas alguns agentes têm a possibilidade de utilizá-la, tornando-se, desse modo, os detentores efetivos da velocidade”. (SANTOS, 2005, p.83) “[...] os portadores das velocidades extremas buscam induzir os demais atores a acompanhá-los, procurando disseminar as infraestruturas necessárias a desejada fluidez nos lugares que consideram necessários para a sua atividade. Há, todavia, sempre, uma seletividade nessa difusão, separando os espaços da pressa daqueles outros propícios a lentidão”. (SANTOS, 2005, p.84)

despercebidas impedindo muitas vezes que essa aprendizagem ocorra em todo o seu potencial.

“[...] O monopólio educativo da escola leva a desvalorizar e a subestimar as modalidades educativas não-formais, ligadas à vida cotidiana e aos processos correntes de socialização, e as instituições que, não sendo escolares, têm, contudo, uma forte dimensão educativa, como é o caso dos museus, das bibliotecas públicas, das associações culturais, das organizações de trabalho, etc”. (CANÁRIO, 2006, p.38)

Podemos estender essas modalidades de educação não formal para outros espectros da nossa vida que envolvem o conceito de cidadania e os deveres embutidos nesse conceito, tais como

“[...] ser o próprio fomentador da existência dos direitos a todos, ter responsabilidade em conjunto pela coletividade, cumprir as normas e propostas elaboradas e decididas coletivamente, fazer parte do governo, direta ou indiretamente, ao votar, ao pressionar através dos movimentos sociais, ao participar de assembleias - no bairro, sindicato, partido ou escola. E mais: pressionar os governos municipal, estadual, federal e mundial (em nível de grandes organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional - FMI)”. (Manzini Covre, 2002, p.9)

Certamente, nas sociedades burguesas contemporâneas o conceito de cidadania tem se apresentado muito mais como um “ideal” perdido no tempo do que como algo de fato vivenciado. A nossa cidadania, sobretudo no mundo subdesenvolvido, é uma cidadania limitada que seleciona e segrega as populações que terão acesso aos espaços de possibilidade de uma educação não-formal e, conseqüentemente, de espaços de exercício da cidadania. O cidadão é intencionalmente confundido, em nossa sociedade, com o consumidor, como colocou SANTOS

“O consumidor não é o cidadão. Nem o consumidor de bens materiais, ilusões tornadas realidades como símbolos: a casa própria, o automóvel, os objetos, as coisas que dão *status*. Nem o consumidor de bens imateriais ou culturais, regalias de um consumo elitizado como o turismo e as viagens, os clubes e as diversões pagas; ou de bens conquistados para participara ainda mais do consumo, como a educação profissional, pseudo-educação que não conduz ao entendimento do mundo”. (SANTOS, 2007, p. 56)

“[...] A eficácia da velocidade hegemônica é de natureza política e depende do sistema socioeconômico político em ação. Pode-se dizer que, em uma dada situação, tal velocidade hegemônica é uma velocidade imposta ideologicamente” (SANTOS, 2005, p.125).

Desse modo, a possibilidade de acesso a esses bens está relacionada ao poder de compra de cada indivíduo e à sua localização no espaço urbano, hierarquizado pela maior ou menor presença de infraestrutura.

“É impossível imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial. [...] o valor do indivíduo depende do lugar em que está e que, desse modo, a igualdade dos cidadãos supõe, para todos, uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços, sem os quais a vida não será vivida com aquele mínimo de dignidade que se impõe. Isso significa, em outras palavras, um arranjo territorial desses bens e serviços de que, conforme a sua hierarquia, os lugares sejam pontos de apoio [...] num território onde a localização dos serviços essenciais é deixada à mercê da lei do mercado, tudo colabora para que as desigualdades sociais aumentem”. (SANTOS, 2007, p. 144)

Apesar das hierarquias e limitações impostas pelo modelo socioeconômico vigente, todas as dimensões da vida em sociedade, sobretudo nos meios urbanos, podem ser consideradas educadoras na medida em que contribuem para a construção de saberes da prática social cotidiana que são fundamentais para a vida em sociedade, possibilitando, desse modo, a qualificação da discussão para a construção do conceito de cidade educadora que abrange amplos espectros de nossa socialização.

Já que a escola não se configura como único espaço onde se é possível aprender e educar, podemos deduzir, portanto, que a escola surge com a função de propiciar um tipo de educação que a prática e vivência cotidiana fora da escola não alcançam. É justamente esse o ponto de partida para recolocarmos a discussão sobre o papel da escola, assentando-se sob um viés palpável, material, fundado na realidade concreta, e não ancorada em suposições abstratas de uma escola desfuncionalizada, sem uma razão de existir.

Na concepção que se propõe nesse trabalho, o principal papel da escola é o de difundir entre as diferentes gerações todo o conhecimento e saber acumulado pela humanidade durante os séculos, porém, evidentemente, não é o único. Um papel que é, portanto, fundamental pensando que não se pode – e nem se conseguiria - começar do zero a cada nova geração que chega ao mundo e que, ademais, os avanços tecnológicos em todos os ramos da ciência nada mais são do que frutos referentes aos ‘acúmulos de tempos’ que caminhamos para chegarmos no estágio em que nos encontramos agora. Dessa forma, como coloca YOUNG (2007) “sem elas [as escolas], cada geração teria que começar

do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos” (p. 1288).

Dialogando com esse ponto de vista, o professor José Sergio de Carvalho (2017) aponta que

“Todo homem nasce herdeiro de um legado de realizações humanas; uma herança de sentimentos, emoções, imagens, visões, pensamentos, crenças, ideias, compreensões, empresas intelectuais e práticas, linguagens, relações, organizações, cânones e normas de conduta, procedimentos, rituais, habilidades, obras de arte, livros, composições musicais, ferramentas, artefatos e utensílios, em resumo, do que Dilthey chamou *geistige Welt* [...] É um mundo de fatos, não de ‘coisas’, de ‘expressões’ que têm significados e exigem compreensão, porque são ‘expressões’ de mentes humanas [...] E é um mundo não porque tenha em si mesmo qualquer significado (não tem nenhum), mas porque é um todo de significações interconectadas que se estabelecem e interpretam-se mutuamente. E esse mundo só pode ser penetrado, possuído e desfrutado por meio de um processo de aprendizagem. Pode-se comprar um quadro, mas não a compreensão que dele se possa ter. E chamo a esse mundo nossa herança comum porque penetrá-lo constitui a única forma de se tornar um ser humano, e viver nele é ser um ser humano (apud. M. Oakeshott, *The Concept of Education*, p. 243) [...] Nesse sentido, o ensino e o aprendizado se justificam não exclusivamente por seu caráter funcional ou por sua aplicação imediata às demandas da vida, mas por sua capacidade de se constituir como uma experiência simbólica de relação com o mundo comum. Pensar a educação como uma experiência simbólica significa ultrapassar a dimensão técnica, utilitária e funcional da aprendizagem reduzida ao desenvolvimento de competências para pensá-la em seu potencial formativo” (pp.24-6).

Assim sendo, esse papel primordial da escola não a permite ser apenas uma mera transmissora e reprodutora de conhecimento, ou pelo menos não deveria. A difusão desses saberes acumulados pela humanidade deve ter, sobretudo, um papel formativo, capacitando os estudantes de atuarem de uma forma diferenciada na sociedade devido a aquisição e construção desses saberes. Tendo em vista que existem diversas metodologias capazes de cumprir o objetivo de difundir os saberes acumulados pela humanidade superando, a denunciada por FREIRE (2012) “educação bancária”, onde o aluno é apenas um depósito de informações trazidas pelo professor, o PEC problematiza que

“[...] é importante promover a aprendizagem de modo que capacite o aluno a perceber o valor do aprendizado ao longo da vida e possibilite o desenvolvimento dos talentos individuais e coletivos. Garantir a aprendizagem integral exige da escola, hoje, a compreensão de que o contexto mudou, os alunos aprendem de formas e em tempos distintos, em espaços que não se limitam ao escolar, exigem respostas individualizadas, diversos modos de fazer e de mediar a construção do saber, oportunizando vivências que atendam a diferentes necessidades” (PEC nº41, p. 49).

Desse modo, estariam totalmente corretos os que questionam e criticam essa forma escolar, se a escola se limitasse a ser uma mera transmissora e reprodutora acrítica de conhecimento, porém essa crítica não pode, como muitos fazem e como diz o ditado popular, “jogar a criança fora com a água da bacia”, ou seja

“A ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva à pergunta “Que conhecimento?” e, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir. Sendo aceito que as escolas têm esse papel, fica implícito que os tipos de conhecimento são diferenciados. Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar”. (YOUNG, 2007, p. 1294)

É justamente por ser esse tipo de conhecimento diferenciado, incapaz de ser adquirido nas “modalidades de educação não-formal” e nas relações do cotidiano, que o saber escolar se torna essencial, sendo denominado por YOUNG (2007) como “conhecimento poderoso”. Esse poder “refere-se [justamente] ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. (op. cit., p.1294), possibilitando o desenvolvimento de um sujeito autônomo intelectualmente e empoderado.

No mundo contemporâneo, é preciso observar com cautela o uso dos termos *autonomia intelectual* e *empoderamento*, os quais podem, a depender da corrente teórica que os incorpora em seus constructos, dar margem para as mais diversas interpretações. No presente trabalho, compreendemos tais conceitos à luz das propostas presentes no documento “Características da Educação na Companhia de Jesus” (1989), onde

“Uma *formação intelectual* completa e profunda inclui o domínio das disciplinas básicas, humanísticas e científicas, através de um estudo acurado e continuado, que se baseia em um ensino de qualidade e bem motivado. Esta formação intelectual inclui uma capacidade cada vez maior de raciocinar reflexiva, lógica e criticamente” (p. 24)

Assim como no referencial de Antonio Gramsci, quando da definição sobre quais saberes, ou “conhecimentos poderosos”, seriam capazes de levar a essa autonomia e empoderamento tão aclamada pela sociedade:

“A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, "humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (p. 121). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora”. (GRAMSCI, 1982, p. 124)

E indo mais além e esclarecendo o que seria empoderar esses indivíduos GRAMSCI problematiza em seus estudos sobre educação que

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar”. (GRAMSCI, 1982, p.137)

Assim sendo, as ideias de Gramsci sobre a importância da educação, dialogam, em certa medida, com o conceito de “conhecimentos poderosos” de Young. Apesar do filósofo italiano não definir claramente em suas obras quais deveriam ser os componentes curriculares que dariam conta desses “conhecimentos poderosos”, um estudo realizado por GOMES (2013) sobre o conceito de cultura geral e escola unitária em Gramsci, destaca que

“Gramsci almejava uma educação capaz de oferecer às novas gerações, inclusive aos subalternos, a possibilidade de aquisição da alta cultura. Ele defendeu que essa tarefa pertencia a escola que, Unitária, deveria instigar e fomentar a maturidade intelectual de jovens e crianças, aliando o desenvolvimento da capacidade de criação intelectual e prática com a iniciativa e a autonomia de orientação. [...] a formação da alta cultura e da intelectualidade era deixada para os estudos universitários, aos quais os subalternos não tinham acesso em função das necessidades efetivas de manutenção material de sua existência. Como resultado, os egressos da escola elementar e média que não tinham o pleno domínio da linguagem e por isso mesmo não transitavam entre os conhecimentos básicos da cultura geral, mantinham-se como um grupo desagregado e disperso e incapaz de ler o discurso hegemônico e de se contrapor a ele” (p. 162-3).

Dessa forma, a educação escolar, sob a ótica gramsciana, romperia com a atual lógica de educar pessoas aptas para comandar e outras que se tornam aptas para somente obedecer, empoderando cada cidadão dos meios

necessários para ocupar qualquer posto dentro da sociedade, inclusive os ligados ao poder governamental. Assim, para além da reprodução dessa sociedade de classes, a apropriação da chamada alta cultura pelas camadas populares, historicamente colocadas à parte desse conhecimento, possibilitaria através do domínio desse conhecimento, o acesso aos meios para questionar a ordem estabelecida. Questionamento esse que, muitas vezes, vê-se fragilizado pela falta de domínio dessa cultura geral e desse discurso hegemônico, não compreendido pelas camadas populares.

Há um nítido ponto de convergência entre a concepção gramsciana e as ideias da Companhia de Jesus no que tange à formação de lideranças, fazendo as devidas ressalvas de qual seria o real papel dessas lideranças para os propósitos da Igreja Católica e para um militante do Partido Comunista. A preocupação de Gramsci de que todo estudante seja capacitado, através da aprendizagem realizada na escola, para “governar”, nada mais é do que torná-lo apto a exercer qualquer função de liderança nessa sociedade, inclusive em seu mais alto posto, o governo, algo posto na missão da Companhia de Jesus, como fica clarificado no excerto abaixo:

“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” (PEC nº 52, p.54).

Talvez justamente pelo real poder contido nesses conhecimentos, debatidos por Young, Gramsci e pela própria RJE, os mesmos, que deveriam vir sendo transmitidos efetivamente pelas escolas ao longo dos séculos, tenham sido, pelo contrário, negligenciados em países dos mais variados estágios de desenvolvimento social e econômico e, no caso brasileiro, nas mais variadas camadas sociais, onde claramente nota-se uma diferença muito pequena na aquisição desse saber entre os mais pobres e os mais abastados que passaram pelo processo de escolarização. Como destacado em matéria de 8 de dezembro de 2016, no *The Intercept*, sobre o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), realizado em 2015, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia jovens de 15 anos,

independentemente do ano escolar em que se encontrem, comparando a qualidade de ensino em diferentes países em três áreas: Ciência, Leitura e Matemática, o Brasil ficou em 63º lugar entre 72 países, a rede particular de ensino teve em ciências desempenho abaixo da média utilizada como nota de corte pela OCDE, obtivemos nota 487, enquanto a média foi de 493 pontos.

Aos que se mantém irredutíveis afirmando que a real crise que enfrentamos é uma crise somente interna à escola, uma vez que a mesma já não atende aos interesses dessa nova geração denominada por alguns como “geração Z”³ e que ainda não conseguem, vislumbrar que, na verdade, por trás da suposta crise na escola, ergue-se a crise de um modelo socioeconômico, faz-se necessário reforçar que o conhecimento necessário para sustentar todo esse aparato tecnológico que alimenta e satisfaz os anseios dessa nova geração é, justamente, um conhecimento cada vez mais técnico e especializado.

Consequentemente, a presença de professores com conhecimentos especializados no interior das escolas implica em uma relação na qual o professor/educador não estará nunca em uma situação de igualdade com esse aluno/educando, por mais dialógica que se proponha essa relação e por mais que ela seja uma via de mão dupla, na qual, como colocou Paulo Freire “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. [...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (2012, p.75-6).

Nesse sentido, ainda que defendamos a dialogia proposta por Freire, é posto que, nas salas de educação básica, pelo menos, o professor/educador detém o conhecimento referente à sua área disciplinar em um estágio de

³ “[...] uma geração pode ser entendida como um grupo identificável que compartilha os mesmos anos de nascimento e, conseqüentemente, viveu os mesmos acontecimentos sociais significativos em etapas cruciais do desenvolvimento. Assim, para compreender como uma geração difere da outra, é preciso que se perceba como cada uma delas forma um conjunto de crenças, valores e prioridades. Esses elementos são consequência direta da época em que cresceram e se desenvolveram e faz-se necessário entendê-las de um ponto de vista sociocognitivo-cultural [...] as gerações podem ser, em parte, entendidas como um fenômeno social, pois são produtos de eventos históricos que influenciaram profundamente os valores e a visão do mundo de seus membros.” (COMAZZETTO, VASCONCELLOS, PERRONE & Gonçalves, 2016)

“indivíduos nascidos em meados da década de 1990 [...] integram a chamada Geração Z [...] geração que nasceu e cresceu em uma sociedade com a possibilidade de acesso à internet, computadores, celulares, ambientes virtuais e jogos [...]” (QUINTANILHA, 2017)

complexidade muito maior que o aluno/educando com o qual trabalha, donde já se estabelece aí uma hierarquia na relação.

À primeira vista essa posição pode parecer contrária as ideias de Paulo Freire, porém, presumir uma hierarquia na relação professor/aluno devido aos diferentes níveis de conhecimento que cada qual possui não implica, a nosso ver, pressupor por parte do educador uma postura autoritária, de dominação e controle absoluto do processo de ensino-aprendizagem, da mesma forma que não impossibilita um aprendizado mútuo, como colocado por Paulo Freire. A questão é que o que será aprendido pelo educando será em nível diferente do que é aprendido, nessa relação, pelo educador, mas certamente ambos estarão se educando no processo, aprendendo um com o outro.

Retomando a problemática já levantada sobre aqueles que propõem como solução para esse impasse pedagógico uma “educação voltada para o foco de interesse dos estudantes”, tal abordagem se torna impossível, quando se pressupõe que o papel da escola é a transmissão/construção de “conhecimentos poderosos”, conhecimentos esses incapazes de serem obtidos nos espaços não escolares. Impossível, justamente, pois os estudantes não terão o conhecimento prévio necessário para fazerem tais escolhas sobre o que devem aprender. Porém, como coloca YOUNG,

“Isso não significa que as escolas não devam levar muito em conta o conhecimento que os alunos trazem, ou que a autoridade pedagógica não precise ser desafiada. Significa que alguns tipos de relação de autoridade são intrínsecos à pedagogia e às escolas. As questões de autoridade pedagógica e responsabilidade levam a outras questões importantes [...]. As questões educacionais sobre o conhecimento se referem a como o conhecimento escolar é e deve ser diferente do não-escolar, assim como a base em que é feita essa diferenciação. [...] A escolaridade envolve o fornecimento de acesso ao conhecimento especializado incluído em diferentes domínios”. (2007, p. 1295)

Diante dessa discussão, Zabala (1998) pontua que não é possível ensinarmos sem nos determos nas referências de *como* os alunos aprendem, chamando a atenção para as particularidades dos processos de aprendizagem de cada aluno, no que tange à diversidade e a singularidade de cada sujeito. Tal perspectiva dialoga com o PEC, onde se lê que:

“A construção do currículo considera a concepção de mundo, de sociedade, de homem e de pessoa que se deseja formar, assim como contempla aspectos da formação integral que tenham fundamentação de natureza epistemológica, indagando sobre limites e possibilidades

do conhecimento e as relações que se estabelecem entre conhecimento, sujeitos e meio; pedagógica, buscando os melhores caminhos e percursos para que a aprendizagem integral aconteça; e psicológica, considerando os diferentes estágios de desenvolvimento do educando e sua capacidade de pôr-se em atividade, em consonância com os desafios inerentes a cada etapa” (PEC nº 31, p. 43-4)

Encontramos diálogo das concepções supracitadas também com a obra de Vygotsky e do seu conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, o qual descreve que, com o auxílio direto ou indireto de um adulto, o educando pode desempenhar tarefas que ele, sozinho, não faria, por estarem acima do seu nível de desenvolvimento. Como afirma Vygotsky (2003, p. 118),

“[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

Porém, como fica claro em Vygotsky, a limitação da prática educativa à zona de interesse do estudante impede que o processo de aprendizagem vá além do que o estudante já sabe ou, ainda pode reduzir tal processo a um ir além muito limitado levando ao mais grave disso tudo: a redução do verdadeiro papel da escola a um utilitarismo banal e reprodutor da alienação que só interessa às camadas dominantes e ao grande capital reproduzindo, desse modo, a lógica de uma sociedade pautada cada vez mais em consumidores e não em cidadãos, na qual sob essa lógica tudo é consumível e o consumo pressupõe nele uma relação obrigatória de prazer no ato de consumir.

“[...] numa sociedade de consumidores estruturada na obsolescência dos objetos, ideias e relações, o que homens passam a ter em comum não é um mundo de significações, práticas e valores compartilhados, mas a fugacidade de seus interesses particulares. Daí por que, nessa ordem, a noção de bem comum como ideal regulador dos discursos e das práticas políticas é submetida a outro princípio operativo: o da administração competente de interesses particulares ou privados em conflito – o que significa a submissão da ação política ao ciclo vital da produção e do consumo, processo que se torna patente na supremacia do mercado nos mais diversos âmbitos de nossa existência comum”. (CARVALHO, 2017 p. 23)

A escola, ao tentar atender somente ao que é atrativo para o estudante, se transforma em uma prateleira de mercado à mercê de interesses individuais de uma sociedade, na qual é cada vez mais interessante as futilidades cotidianas

das celebridades trazidas pelos meios de comunicação de massa, ou os medos, preconceitos e distorções do espectro social político e econômico reproduzidos pelos mesmos meios com a intenção de transformar toda a sociedade em uma grande consumidora, reprodutora e, sobretudo, defensora de uma lógica perversa que a cada dia gera acúmulo de riquezas na mão de uma minoria e socialização da miséria para a grande maioria da população.

Dado o exposto, um grande desafio contemporâneo às escolas católicas no Brasil que, mesmo sendo confessionais, fazem parte da rede privada de educação e que, portanto, atendem uma determinada classe social, é transcender e superar um discurso mercadológico, que vende a ideia de formar pessoas para o “sucesso”. A escola que vai, infelizmente, por esse caminho perde a dimensão do mundo da vida e está sendo condicionada pela dimensão do mundo do sistema, pautado na racionalidade técnica, na competitividade e na meritocracia, fugindo por completo do que deveria ser uma escola confessional católica. O PEC denuncia esse processo, que acontece na educação brasileira, tanto no âmbito público como privado e, em escala mundial, alertando que nesse processo “[...] a educação corre o risco de se tornar produto de mercado em vez de direito do cidadão. [...] Nossa fé nos ensina a estarmos atentos aos sinais dos tempos e a não nos conformarmos com o mundo, mas transformá-lo (Rm 12,2)” (PEC nº2, p. 23)”. Nesse contexto, a RJE também afirma, acertadamente, que “[...] a educação vai além de parâmetros e pressões do mercado (DA 328; VE 22)”, colocando a finalidade apostólica dessa educação, na concepção da companhia, já que ela “[...] está centrada em Jesus Cristo como modelo de vida (DA 3, 336; VE 27, 32) e comprometida em transformar o mundo segundo os valores do Evangelho (DA 330; VE 29)” (PEC nº 3, p. 23).

Essa lógica denunciada e reproduzida muitas vezes no âmbito escolar se faz perversa, sobretudo, pela venda da ilusão de que esse consumo e essa sociedade fantasiosa reproduzida pela mídia em algum momento estará ao alcance de todos, o que leva mesmo as vítimas dessa lógica a defendê-la e reproduzi-la cegamente. Processo esse denunciado por Milton Santos, ao afirmar que:

“Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido. Haveria nisto um paradoxo pedindo uma explicação? De um lado, é abusivamente mencionado o extraordinário progresso das ciências e das técnicas, das quais um dos frutos são os novos materiais artificiais que autorizam a precisão e a intencionalidade. De outro lado, há,

também, referência obrigatória à aceleração contemporânea e todas as vertigens que cria, a começar pela própria velocidade. Todos esses, porém, são dados de um mundo físico fabricado pelo homem, cuja utilização, aliás, permite que o mundo se torne esse mundo confuso e confusamente percebido. Explicações mecanicistas são, todavia, insuficientes. É a maneira como, sobre essa base material, se produz a história humana que é a verdadeira responsável pela criação da torre de babel em que vive a nossa era globalizada. Quando tudo permite imaginar que se tornou possível a criação de um mundo veraz, o que é imposto aos espíritos é um mundo de fabulações, que se aproveita do alargamento de todos os contextos para consagrar um discurso único. Seus fundamentos são a informação e o seu império, que encontram alicerce na produção de imagens e do imaginário, e se põem ao serviço do império do dinheiro, fundado este na economização e na monetarização da vida social e da vida pessoal. De fato, se desejamos escapar à crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro o mundo como ele pode ser: uma outra globalização” (SANTOS, 2005, p.9).

No entanto, essa lógica não prepara as pessoas para as frustrações e sacrifícios que são intrínsecos à competitividade e, nesse cenário, nossos estudantes tendem a acreditar que a educação em todos os seus espectros deve ser prazerosa, uma vez que, na fábula construída pelos meios de massa, o prazer é o objetivo final de todas as relações, como se para isso o sacrifício, o esforço pessoal, a concentração e a dedicação de tempos a parte para o estudo e crescimento pessoal, para além dos ditos focos de interesse, não fossem necessários. Assim, ao colocar tais práticas discentes em segundo plano, as propostas atuais de educação que coadunam com valores do mercado tendem a reproduzir essa linha de raciocínio equivocada, contribuindo para a reprodução de uma geração incapaz de lidar com a primeira frustração que surge em sua vida, haja visto os elevados indicadores de pessoas que sofrem de depressão e os índices de suicídio em nossa sociedade.

De acordo com a publicação “*Depression and other common mental disorders: global health estimates*”, de fevereiro de 2017, da Organização Mundial da Saúde (OMS), 322 milhões de pessoas sofrem de depressão no mundo. O relatório global mostra ainda que a depressão atinge 5,8% da população brasileira (11.548.577). Já distúrbios relacionados à ansiedade afetam 9,3% (18.657.943) das pessoas que vivem no Brasil.

“Estima-se que, anualmente, mais de 800 mil pessoas morrem por suicídio e, a cada adulto que se suicida, pelo menos outros 20 atentam contra a própria vida. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), o suicídio representa 1,4% de todas as mortes em todo o mundo, tornando-se, em 2012, a 15ª causa de mortalidade na população geral; entre os jovens de 15 a 29 anos, é a segunda principal causa de morte. [...] No período de 2011 a 2015, foram registrados 55.649 óbitos por suicídio no Brasil, com uma taxa geral de 5,5/100 mil hab., variando de 5,3 em 2011 a 5,7 em 2015” (Secretaria de Vigilância em Saúde – Ministério da Saúde, 2017).

Dessa forma, enquanto cabe aos especialistas educacionais, levando em conta as particularidades, história, organização, projeto de sociedade de um país e etc. definirem os conhecimentos e os *saberes poderosos* a serem ensinados, cabe ao professor a definição, em cada realidade, da melhor metodologia de transposição didática que favoreça o ensino de tais conhecimentos e saberes, com vistas a garantir o direito à aprendizagem desses conhecimentos a todos, independentemente de qualquer classe social.

Sob esta perspectiva curricular e, já nos antecipando às discussões inerentes ao debate de educação integral, ter as fronteiras entre as disciplinas bem definidas é condição *sine qua non* para alcançar o desenvolvimento da interdisciplinaridade, conceito tão em voga nos discursos e propostas educacionais contemporâneas. Isso porque, tendo em vista que se não houver um domínio das formas de “pensar” e de proceder das disciplinas, será impossível fazer as devidas conexões entre elas para a realização da tão sonhada interdisciplinaridade. Essa ponderação acredito ser de extrema importância e merece muita atenção para que um dos objetivos do PEC relacionados à interdisciplinaridade e transversalidade seja alcançado no escopo da RJE:

“Na base comum, parte obrigatória com especificações claras nos documentos oficiais que norteiam a educação escolar formal, as orientações apontam para a necessidade de integrar, cada vez mais, os conteúdos dos diferentes campos disciplinares de forma interdisciplinar e transversal. Nas escolas da RJE, assumimos como meta para os próximos quatro anos essa tarefa, entendendo que a fragmentação existente hoje nas matrizes das escolas ajuda pouco na aprendizagem significativa” (PEC nº 39, p. 48).

A nosso ver, a flexibilização dos saberes a qual aludimos acima, que acaba por restringir, na verdade, o acesso do alunado a uma ampla gama de conhecimento, muitas vezes, ocorre em prol da defesa de um projeto educativo que busca uma suposta interdisciplinaridade, apresentada como uma forma de

fazer uma conexão entre os conhecimentos escolares e o mundo real. No entanto, depreende-se que a flexibilização dos saberes supracitada pode, paradoxalmente, levar a não realização dessa interdisciplinaridade, uma vez que para alcançá-la, ao invés de esvaziar as disciplinas de conteúdo como tem sido feito e defendido em alguns lugares, elas deveriam ser fortalecidas como uma forma de possibilitar aos estudantes uma elevação de complexidade na compreensão do mundo que possibilite a eles, então, operar com essas conexões que levariam à interdisciplinaridade. Ou seja, um saber interdisciplinar para de fato se realizar pressupõe o domínio dos “conhecimentos poderosos” correspondentes a cada disciplina em sua singularidade.

3. Educação integral: uma conceituação

A cada dia se torna mais necessária uma significativa ruptura no processo desigual de desenvolvimento contemporâneo. Nesse processo de ruptura, a escola pode desempenhar um papel fundamental, porém tenhamos claro que esse papel não será desempenhado isoladamente. Como bem coloca ALAVARSE

“Ainda que se considere que a escola não seja panaceia nem instrumento absoluto para a superação de problemas sociais, sua construção histórica consubstancia-se como disputa social, pois, conforme Petitat (1994), como instituição social produz e reproduz a sociedade, ainda que cada conjuntura histórica possa favorecer uma ou outra perspectiva. Assim, inscrita no plano histórico e político, a organização da escola está sujeita às orientações que emanam das tensões sociais”. (2009, p. 39)

A posição de Alavarse coaduna também com as ideias presentes no pensamento crítico de Antonio Gramsci de

“[...] que o mundo pode ser transformado e a educação e a cultura podem ser causa e efeito dessa mudança, enquanto espaços de formação, informação, reflexão e construção do consenso na sociedade. [onde] a escolarização é um meio de formação "massiva" de quadros dirigentes e de cidadãos em geral” (NOSELLA; AZEVEDO, 2012, p. 25-6).

Desse modo, a escola poderá somar nesse processo aos demais agentes transformadores, quando em seu formato possibilitar para além de uma educação em tempo integral, uma educação de formação integral, ou seja, uma educação integral que colabore com a formação do ser na busca do *homem novo* (GUEVARA, 1985), ou nas palavras do professor Paulo Freire (2012) do *ser-mais*. *Ser-mais* que é justamente a pessoa que não somente executa e muito menos o que somente pensa e, sim um novo ser capaz tanto de pensar, quanto de executar criticamente a sua função social. Como também colocado pelas propostas educacionais da Companhia de Jesus, essa educação deve ser

“[...] inclusiva, pautada em valores éticos e cristãos, uma vez que acreditamos ser possível educar crianças, adolescentes e jovens para que sejam conscientes, competentes, compassivos e comprometidos na construção de um mundo mais justo, fraterno, solidário, inclusivo e cristão. Outrossim, reposicionamo-nos como obras apostólicas da Companhia de Jesus, voltadas para uma educação com incidência política e social, uma educação para a cidadania” (PEC, p. 15)

Para que esse salto significativo ocorra, a concepção de integralidade deve abranger as diversas áreas do conhecimento presentes no cotidiano escolar, integrando-se e dialogando com a realidade de outras escolas, com a comunidade a sua volta, movimentos sociais e culturais e com uma concepção de cidade educadora.

A educação integral é em sua essência transformadora por articular obrigatoriamente a teoria e prática, *práxis*, para se fazer integral. Como colocado por Paulo Freire:

“A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. [...] Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é o reconhecimento verdadeiro”. (FREIRE, 2012, p.43)

Assim sendo, uma educação verdadeiramente integral pressupõe-se crítica, pois para a *práxis* é necessária uma profunda reflexão sobre a realidade na qual o sujeito irá atuar, de modo a superar, como colocou professor Paulo Freire (2012), a educação bancária, na qual o aluno, é efetivamente um ser sem luz, incapaz de gerar algo novo, de construir conhecimento, configurando-se como um mero depósito de informação.

Em consonância com esses aportes, a Educação Jesuítica, propõe formar educandos

“Competentes profissionalmente falando, [com] uma formação acadêmica que lhes permite conhecer, com rigor, os avanços da tecnologia e da ciência. Conscientes [onde] além de conhecerem-se 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. Compassivos, capazes de abrir seu coração para serem solidários e assumirem o sofrimento que outros vivem. Comprometidos, [onde] 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)” (PEC nº14, p.30).

Assim como propôs Gramsci, a formação educativa tem “como fim preparar as crianças e os jovens para exercer seu papel social de cidadão, possibilitando que ao longo do processo educativo [...] se tornem [...] senhores da história, isto é, seres conscientes e capazes de operar a crítica sobre a sua

própria concepção de mundo, de formular uma filosofia genuína a partir de suas necessidades individuais ou coletivas” (GOMES, 2013, p. 166).

Justamente por esse potencial transformador e, porque não, revolucionário da educação integral, parece-me que ela não é tratada seriamente no âmbito governamental e nem no privado, sendo equivocadamente e, até mesmo intencionalmente, reduzida à educação em tempo integral, como se simplesmente a ampliação do tempo na escola fosse capaz de melhorar a qualidade da educação, sem, desse modo, se problematizar a forma e conteúdo dessa educação.

CAVALIERE (2014) problematiza as questões subjacentes nas propostas de educação em tempo integral, propostas essas diretamente relacionadas ao mundo do trabalho e as dificuldades de pais da classe trabalhadora em tomar conta dos filhos enquanto trabalham. Como denuncia a autora,

“Não parece haver dúvida de que uma das grandes motivações para a ampliação da jornada escolar é a necessidade das famílias de terem as crianças e adolescentes protegidos e assistidos durante o período de trabalho dos pais. Essa é uma questão candente hoje em diversos países ocidentais que, mesmo quando possuem jornadas escolares longas, dificilmente elas são compatíveis com a carga horária de trabalho dos adultos [...]” (p.1211).

Outro elemento fortemente presente nas tentativas governamentais de implementação de uma educação em tempo integral é o caráter compensatório da mesma frente a defasagem de aprendizagem presente nas camadas vulneráveis da sociedade e também como uma forma de suprir carências presentes no cotidiano dessas populações, como por exemplo a questão da alimentação. Esse caráter é presente, como destaca a própria autora, inclusive, nos documentos oficiais.

“No Plano Nacional da Educação, aprovado em 2001, ficou estabelecida a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”, “para as crianças de idades menores”, para as “famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” (BRASIL, 2001). [...] Nas Diretrizes do ensino fundamental, afirma o plano: O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001). [...] Apesar das ressalvas, é acentuado no PNE-2001 o sentido compensatório atribuído à escola de tempo integral. [...] O sentido compensatório continua presente, especialmente pela priorização dos

setores mais vulneráveis da população” (CAVALIERE, 2014, p. 1208/1209).

Embora existam muitas ressalvas, ao meu ver, do reducionismo do papel da educação a quase uma assistência social, e principalmente da transferência para a escola da quase totalidade da responsabilidade de educar as crianças e jovens, responsabilidade essa que, como consta no artigo 205 da Constituição Federal, é também da família (BRASIL, 1988), é inegável a importância que a escola tem para essas crianças em situação de vulnerabilidade social, onde muitas vezes a única refeição que elas terão no dia irá ocorrer dentro da escola, porém, reduzir a educação integral a um assistencialismo, como uma forma de suprir a ineficiência do Estado brasileiro em garantir a todos uma condição de vida condizente com a dignidade humana, é mais uma vez não tratar da educação com a devida importância, colocando a sua real importância para a transformação da sociedade, mais uma vez, em segundo plano, fazendo da mesma parte de uma política paliativa de combate à pobreza.

Outra problematização necessária em torno da educação integral parte do entendimento do que vem sendo chamado no âmbito governamental de educação integral. Como denuncia CAVALIERE, “o que vem sendo chamado de educação integral é um grande conjunto de atividades de diferentes naturezas, às quais se junta, inclusive, o reforço escolar” (2014, p. 1213). Esse *slogan* da educação integral, conforme aponta a autora, ganha força no âmbito educacional através do *Programa Mais Educação* (PME), que conjuntamente com programas de outros ministérios, como o *Segundo Tempo*, do Ministério dos Esportes, e outros programas do Ministério da Educação como o *Escola Aberta* e o *Programa Ensino Médio Inovador* (ProEMI), são colocados como eixos estruturantes da educação integral. A esse respeito, CAVALIERE (2014) afirma que:

“No PME, a educação integral expressa a superação de uma visão que limita a tarefa escolar às disciplinas convencionais, mas expressa também uma metodologia organizacional, um modo de fazer essa ampliação das funções da escola. Esse modo consiste na justaposição à rotina escolar de atividades complementares, chamadas de “atividades de educação integral”. Por isso, além de um conteúdo político-curricular, a expressão educação integral adquiriu também um conteúdo político-organizacional. Referir-se a “atividades de educação integral” é considerar que há atividades especializadas que, em si mesmas, promovem educação integral” (2014, p. 1214).

Esse reducionismo da educação integral à realização de atividades complementares a um determinado grupo de educandos selecionado dentro da escola, uma vez que o programa não atinge os estudantes de uma escola em sua totalidade, como é feito atualmente em nossa rede pública, claramente demonstra que não é dada a devida importância ao que de fato seria uma educação integral e, nitidamente, não atinge os objetivos propostos do que seria uma educação integral, nos próprios termos colocados pelo governo, os quais seriam:

Conforme o Decreto nº 7.083/2010, os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2012, p.3).

Esses objetivos não podem ser alcançados com um modelo que considera a educação integral circunscrita às atividades extracurriculares. Como será possível uma formação para a integralidade do ser, se no âmbito da escola, as próprias atividades extracurriculares propostas não se integram aos currículos regulares das escolas? Se tais atividades são realizadas muitas vezes por ONGs 'turistas', que vão e vem às escolas, realizando um trabalho descontínuo e sem um alinhamento concreto, formalmente objetivado, vale ressaltar, com um projeto de sociedade e de tipo de indivíduo que se deseja formar através dessas atividades? Como será possível uma educação integral, se essa extensão da carga horária não age cooperativamente frente aos problemas relacionados ao processo ensino-aprendizagem, presentes no período regular? Como problematiza CAVALIERE (2014),

“Uma ampliação da jornada pouco ou nada amarrada ao projeto pedagógico da escola ou ancorada na ideia da complementação, ou da mera ocupação do tempo, é insuficiente frente ao desafio educacional que o Brasil tem pela frente e não corresponde à expectativa da população [...]. Essa solução organizacional do tempo integral, que na verdade não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada “educação integral”, mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos “mais necessitados”, gera uma excessiva dispersão de objetivos, ao mesmo tempo em que não mexe com o “coração” da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiosincrasias locais e pessoais, ainda que em alguns casos ele possa aliviar tensões e situações emergenciais

relacionadas aos direitos humanos específicos da infância e da adolescência”. (pp. 1212-3)

Um dos exemplos mais perversos desse processo atual de redução da educação integral à educação em tempo integral é a introdução do ensino técnico como forma de ampliação da jornada no segmento do ensino médio, em detrimento das artes, esportes e humanidades, como propõe o Projeto de Lei 6840/2013, que se olvida o quão fundamentais as áreas supracitadas são para uma formação que se propõe, verdadeiramente, integral. Com as mudanças propostas, será possível optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio regular e, ao final dos três anos, ser certificado tanto no ensino médio como no curso técnico. Evidentemente, essas matérias do currículo técnico, dada à flexibilização do currículo com a perda da obrigatoriedade das disciplinas, substituiriam as demais matérias até então vigentes na grade curricular, restando somente a obrigatoriedade em matemática, língua portuguesa e inglês.

Desse modo, se efetiva, como apontado por Marx no “Manifesto do Partido Comunista”, o real papel do estado burguês de mero gerenciador dos interesses da classe dominante

“[...] a burguesia, desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa”. (MARX e ENGELS, p.10. 1999)

Nesse caso específico, como gerador de mão-de-obra técnica e qualificada de baixa remuneração para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado e instável, principalmente no atual contexto de perda e flexibilização de direitos trabalhistas (Projeto de Lei da Câmara nº 38, de 2017 - Reforma Trabalhista)⁴, e de transferência de dinheiro público destinado a educação para instituições privadas capazes de suprir essa demanda, não atendida pelo Estado, por cursos técnicos profissionalizantes, tendo em vista que o projeto de lei propõe o convênio com essas instituições.

⁴ Ementa: Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. (Publicação Original [Diário Oficial da União de 14/07/2017])

Essa visão neoliberal para a educação foi questionada por YOUNG (2007) quando das políticas adotadas pelo partido trabalhista inglês, sendo possível se fazer um paralelo com a atual situação brasileira

“O *New Labour* (partido trabalhista) foi ainda além dos *Tories* (conservadores); eles argumentavam que o mercado oferecia a melhor solução para a melhoria dos setores público e privado – e da educação em particular. Isso teve duas consequências que são relevantes à pergunta “Para que servem as escolas?”. Uma delas foi a tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como as “necessidades da economia”, numa espécie de vocacionalismo em massa. O controle de boa parte do período compulsório pós-escolar e até de algumas escolas e autoridades educacionais locais foi colocado nas mãos de empregadores do setor privado que, às vezes, estavam de acordo, mas, muitas vezes, relutantes. A outra consequência foi transformar a educação em si num mercado (ou pelo menos um semimercado), no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos. A isso eu chamo *não diferenciação da escolaridade*. As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos”. (pp. 1290-1)

Esse processo de diferenciação de matrizes curriculares leva nitidamente a um tipo de escola e formação para os filhos das classes populares e outra para os filhos da elite, sendo que esses últimos, por saberem do poder contido em uma formação educacional pautada em um currículo forte, jamais abrirão mão dessa formação *flexibilizada* – e por que não, de segunda linha? -, forçando seus filhos, apesar das possibilidades de flexibilidade, a optarem por um currículo que garanta o acesso às universidades e, conseqüentemente aos melhores postos de trabalho e de comando da sociedade. Esse cenário se assemelha à realidade denunciada por Gramsci da sociedade italiana fascista do começo do século XX, quando as reformas realizadas “limitaram o acesso dos trabalhadores à cultura geral, incentivando-os a estudar em escolas paralelas de formação profissional, com vistas a sua empregabilidade e inserção no mundo da produção” (GOMES, 2012, p. 163-4), como fica expresso no excerto abaixo:

“[...] contradição presente na organização escolar italiana do início do século XX, de um lado uma escola profissionalizante que destinada aos filhos dos proletários era voltada para a qualificação profissional dos grupos subalternos com vistas ao seu conseqüente ingresso no mercado de trabalho e, de outro, uma escola de formação cultural desinteressada no trabalho, voltada para a educação dos filhos das

elites política e econômica e cujo objetivo era formar dirigentes. Gramsci tinha clareza que a organização escolar italiana atendia as demandas da organização do capital e da produção em massa, para qual era '[...] mais útil ter operários-máquinas em vez de operários-homens' (GRAMSCI, 2004. p. 76)".

Em seus documentos, a Companhia de Jesus também discute esse viés educativo para a formação para o trabalho, em detrimento de outros aspectos relevantes, ressaltando que a finalidade da educação na Companhia

"[...] jamais foi simplesmente acumular quantidades de informação ou preparo para uma profissão, embora sejam estas importantes em si e úteis para a formação de líderes cristãos. O objetivo supremo da educação jesuíta é, antes, o desenvolvimento global da pessoa, que conduz à ação, ação inspirada pelo Espírito e a presença de Jesus Cristo, filho de Deus e 'Homem para os outros'. (DOCUMENTA SJ, 2009, p.23)

O educador Antoni Zabala (1998) também ressalta em seu livro "A Prática Educativa", que a finalidade da escola é promover a formação integral dos alunos, pois é na instituição escolar, através das relações construídas a partir das experiências vividas, que se estabelecem os vínculos e as condições que definem as concepções pessoais sobre si e os demais. A partir dessa posição ideológica acerca da finalidade da educação escolarizada, é conclamada a necessidade de uma reflexão profunda e permanente da condição de cidadania dos alunos e da sociedade em que vivem. O autor coloca que os conteúdos da aprendizagem e seus significados devem ser ampliados para além da questão do que ensinar, encontrando sentido na indagação sobre "por que ensinar?". Deste modo, tais conteúdos acabam por envolver os objetivos educacionais, definindo suas ações no âmbito concreto do ambiente de aula, assumindo esses conteúdos o papel de envolver todas as dimensões da pessoa, para que também se desenvolvam, tal qual o PEC também nos traz, "[...] projetos [que] garantam o protagonismo do aluno e a sua representação nas diferentes instâncias da vida e da organização escolares (representações de turma, grêmios estudantis e colegiados)" (PEC nº 53, p.54).

Assim sendo, a educação não pode significar a mera "interiorização" das condições de legitimidade do sistema que explora e produz as mazelas que tanto conhecemos e que nos indignam. É importante nos questionarmos, como nos coloca MÉSZÁROS (2014), sobre os propósitos dessa educação, ou seja

“Será que a aprendizagem conduz a autorrealização dos indivíduos como ‘indivíduos socialmente ricos’ humanamente (nas palavras de Marx), ou ela está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? [...] a aprendizagem é, verdadeiramente a nossa própria vida [...] e o êxito depende de se tornar consciente esse processo de aprendizagem de forma a maximizar o melhor e minimizar o pior. [...] Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital” (pp.47-8)

A urgência de uma educação integral que forme homens e mulheres capazes de atuar de uma forma que transcenda a lógica contemporânea do capital e da valorização do dinheiro em estado puro⁵, sendo esse colocado como o centro do mundo, foge dos interesses hegemônicos contemporâneos em torno da educação, e vão ao encontro dos princípios norteadores do humanismo social cristão. A educação pautada sobre esses princípios é fundamental para um processo civilizatório humanizador, capaz de construir novas relações sociais e de um mundo verdadeiramente pautado pela e na dignidade humana. Para ser atingida a dignidade humana é preciso, portanto, transformar a realidade através do engajamento e do comprometimento político, social e econômico, de forma que o progresso e as inovação estejam subordinadas às pessoas e não o contrário. Como nos coloca BOFF (2012),

⁵ Conceito desenvolvido por Milton Santos onde “[...] o financeiro ganha uma espécie de autonomia. [...] a relação entre a finança e a produção, entre o que agora se chama economia real e o mundo da finança, dá lugar aquilo que Marx chamava de loucura especulativa, fundada no papel do dinheiro em estado puro. Este se torna o centro do mundo. É o dinheiro como, simplesmente, dinheiro, recriando seu fetichismo pela ideologia” (SANTOS, 2005, p.44). Assim sendo “[...] a violência estrutural resulta da presença e das manifestações conjuntas, nessa era da globalização, do dinheiro em estado puro, da competitividade em estado puro e da potência em estado puro, cuja associação conduz à emergência de novos totalitarismos e permite pensar que vivemos numa época de globalitarismo muito mais que de globalização. Paralelamente, evoluímos de situações em que a perversidade se manifestava de forma isolada para uma situação na qual se instala um sistema da perversidade, que, ao mesmo tempo, é resultado e causa da legitimação do dinheiro em estado puro, da competitividade em estado puro e da potência em estado puro, consagrando, afinal, o fim da ética e o fim da política” (SANTOS, 2005, p.55/56).

“A salvação anunciada pelo cristianismo constitui um conceito englobante; não se limita às libertações econômicas, políticas, sociais e ideológicas, mas tampouco se realiza sem elas. A esperança cristã e a correta compreensão da escatologia nos garantem dizer que este mundo não é somente o palco sobre o qual se representa o drama da salvação, mas ele pertence ao próprio drama”. (p.25)

Essa transformação humanizadora depende de homens e mulheres comprometidos e, para tanto, é preciso uma formação integral, como já dito, que se contraponha a forma equivocada como o desenvolvimento técnico e tecnológico é utilizado na contemporaneidade. Onde seu uso equivocado tende a pautar a educação e a vida em sociedade de forma utilitária, pragmática, individualista, voltada para um consumismo desenfreado e pautada em valores superficiais e vazios, com vistas a manutenção de um *status quo* a qualquer custo, que corrobora, infelizmente, para a formação de pessoas vazias de qualquer sentimento genuinamente humano.

Conforme é posto nas Características da Educação na Companhia de Jesus

“A educação jesuíta, portanto, investiga a significação da vida humana e se preocupa com a formação integral de cada aluno como indivíduo pessoalmente amado por Deus. O objetivo da educação jesuíta é ajudar o desenvolvimento mais completo possível de todos os talentos dados por Deus a cada indivíduo como membro da comunidade humana” (1989, p. 24).

O fato de Deus ser especialmente revelado no mistério da pessoa humana, criada à Sua imagem e semelhança, nos coloca na figura de Jesus Cristo em sua passagem pela Terra o fundamento do *ser-mais*, o qual deve ser buscado no processo de formação integral. Tal como nos fala Leonardo Boff, em sua passagem pela Terra:

“Jesus não se apresenta como explicação da realidade, mas como exigência de transformação dessa realidade [...] somente no processo de conversão/mudança (prática) se tem acesso ao Deus de Jesus Cristo e não por uma reflexão abstrata” (BOFF, 2012, pp.29-30).

Nesse contexto, observa-se a grande defesa, nos documentos da Companhia de Jesus, por uma formação integral que venha a possibilitar um desenvolvimento para além da reflexão, que alcance uma prática engajada em atitudes de respeito, amor e serviço ajudando a desenvolver o papel de cada pessoa como membro da comunidade humana. Nessa empreitada, vale dizer, que a educação jesuíta também reconhece o importantíssimo papel do

desenvolvimento de habilidades artístico-culturais e esportivas no processo de formação humanista proposto.

A necessidade de referências para a transformação do processo histórico, foi problematizado por Che Guevara que, diante dos desafios do processo revolucionário cubano, colocava a necessidade de formação de novos quadros capazes de conduzir o processo e que posteriormente servissem de exemplo para os demais. Nesse cenário, Guevara

“[...] manifesta sua vinculação com a força popular, ao defender a ideia de que uma política de quadros era uma política necessariamente dirigida para as massas. Para que entre as massas, especialmente a juventude, se pudesse formar o maior número possível de pessoas como militantes revolucionários, dentro das necessidades técnicas e políticas do processo cubano. Mas, sobretudo, que, desenvolvendo-se política, moral e culturalmente, representassem a prática de valores do homem novo e servissem de exemplo a toda a massa.

Defendia que o quadro devia ser altamente disciplinado, preparado tecnicamente, com amor ao estudo e aos conhecimentos científicos; com disposição para enfrentar qualquer tarefa e capacidade de análise dos problemas e suas causas e, ainda, com criatividade suficiente para buscar uma solução. Mas, sobretudo, deveria ganhar o respeito dos trabalhadores e do povo, por seu exemplo e pelo carinho e dedicação aos seus semelhantes. Desta forma, as pessoas se transformariam em exemplo, e sendo exemplo, poderiam ser chamadas de quadros revolucionários” (PÉREZ, 2002, pp.19/20).

Dentre todas as propostas de uma educação integral, acredito que a ideia do homem novo problematizada por Che Guevara e as propostas de Antonio Gramsci são as que mais nitidamente se aproximam dos reais objetivos a serem alcançados por esta educação, pois, como destacado no excerto acima, a prática vem fortemente alinhada de um conhecimento específico e científico, alcançado através de uma disciplina e uma dedicação aos estudos, que permita a esse ser agir criativamente nas mais variadas situações surgidas em seu cotidiano, mas que, sobretudo, as ações desse *homem novo* sirvam de exemplo para os demais, revelando, sobretudo, um aspecto moral por trás desta educação, que diferentemente do modelo atual pautado nas individualidades que atendem a um mercado cada vez mais voraz e competitivo, sirva para o conjunto de toda a sociedade.

Todas as propostas que comumente vem sendo apresentadas para mudanças na educação, seja através de reformas na educação, da implementação de novos métodos de aprendizagem utilizando-se da tecnologia, do ponto de vista do aluno, ou em outras palavras, deste formato “moderno” de

aluno tecnológico, antenado com as inovações e etc., parecem servir, a meu ver, apenas à uma sociedade que, em sua fase atual de desenvolvimento, precisa cada vez mais de pessoas técnicas, com uma certa visão da tecnologia, porém reduzida do seu papel social. Ou seja, pessoas capazes de se inserir nessa nova sociedade tecnológica, de lidar com essas tecnologias, porém incapazes de questionar ou ter dimensão do quanto esta tecnologia e esta lógica são reprodutoras de uma sociedade cada vez mais desigual e problemática.

Histórica e paradoxalmente, a escola vem cumprindo esta função muito bem, pois justamente por formar pessoas para viver neste tipo de sociedade, ela é, sobretudo, reflexo da sociedade e reprodutora das suas lógicas e interesses. Então, falar de crise na escola é também falar de crise da sociedade. Não é possível se falar de uma transformação da escola e da educação sem se falar de uma transformação da própria sociedade.

Para se chegar ao papel da escola e da educação integral na ótica proposta por esse trabalho é preciso destrinchar ainda as capacidades transformadoras da escola. Marx e Engels (NOGUEIRA, 1993, pp.119-122) em raros, porém significativos momentos de suas obras, se atem para a questão da educação na sociedade atual e na nova sociedade que emergirá com a libertação dos homens em relação ao capital. Eles falam de uma educação voltada, sobretudo, para o trabalho politécnico e desalienado do processo produtivo, de modo que a classe trabalhadora fosse superior a classe patronal. Por dominar um tipo de conhecimento descolado da prática, a classe patronal estaria em desvantagem em relação aos trabalhadores, já que esses teriam a possibilidade de alinhar a teoria com a prática, através de uma educação para a *práxis*, formando assim uma classe trabalhadora superior intelectualmente à própria elite, pois desse modo seria uma classe capaz de pensar, elaborar e colocar o seu programa em prática, sem a dependência das demais classes. Conforme o exposto, pode-se perceber que, já se vislumbrava, portanto, nas obras de Marx e Engels as bases para o conceito de o que é uma educação integral. Tem-se, desse modo, a tarefa de se pensar em uma educação integral capaz de formar um *homem novo*, que não mais sirva para a reprodução da atual sociedade, mas sim, para a sua transformação.

Essa ideia de uma educação vinculada ao trabalho também aparece na obra de Antonio Gramsci, apesar de suas críticas ao modelo de formação técnica

para as classes populares na Itália Fascista. Como aponta GOMES, “Gramsci defendeu a formação profissional como uma etapa posterior à formação de cultura geral. Na concepção educacional de Gramsci, a formação profissional é complementar a formação escolar unitária” (2013, p. 169). Gramsci consegue ir além dessa concepção de uma vida toda pautada em torno do trabalho, dialogando, apesar do anacronismo histórico, com a ideia de *homem novo* de Che Guevara ao afirmar que “[...] todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo [...]” (GRAMSCI, 2007. p. 1551). Gramsci, desse modo, destaca o papel da formação cultural na constituição do próprio homem (GOMES, 2013, p. 169).

Retomando o conceito de *homem novo*, de Che Guevara, inspirado no próprio conceito de Marx e Engels, como uma forma de apontar o tipo de indivíduo que se pretende formar com uma educação integral, faz-se necessário ressaltar que em sua obra “Trabalho III: Textos Políticos” (BESANCENOT, LÖWY, 2009), Guevara já apontava para a ideia da sociedade como uma grande escola. Segundo ele, a chave da transformação reside na educação, na instrução, no aprendizado do espírito crítico, na aquisição de conhecimento e saberes, na cultura, na realização da arte, nas atividades cotidianas e mesmo no trabalho, o qual, em suas palavras, se tornaria “a mais alta dignidade e um prazer do homem”, quando esse homem futuro a ser construído fosse capaz de adquirir e desenvolver novos sentidos, além das limitações importas pela ordem estabelecida.

Limitações essas que alienam nossas vidas em diversos aspectos, como também denunciou Guevara quando afirmava que “o homem alienado está ligado à sociedade como um todo por um cordão umbilical invisível: a teoria do valor. Ela domina todos os aspectos da sua vida, modelando o seu caminho e o seu destino.” (BESANCENOT e LÖWY. p.48). Contra o egoísmo de uma sociedade regida pela lei de um mercado cada vez mais monopolizada e, portanto, mais voraz e competitiva, onde só o fracasso do outro permite o sucesso, o homem do futuro é posto por meio da estreita dialética que existe entre cada indivíduo e a massa, onde a libertação individual se efetua tanto mais que a obra é coletiva e solidária, ou seja, não é possível uma libertação plena enquanto a sociedade ainda estiver atrelada a lógica perversa do capital. Desse modo,

“o homem novo atinge a consciência total de seu ser social, a plena realização como criatura humana. Para que o homem volte a tomar posse de sua natureza, é preciso que o homem mercador deixe de existir. O homem começa assim a libertar seu pensamento da angústia devido à exigência de satisfazer suas necessidades imediatas pelo trabalho, começando a se reconhecer em sua obra e a compreender a sua grandeza humana. Para Ernesto Guevara, o homem novo é primeiro, para dar o exemplo, o revolucionário consciente, que deve ser irrepreensível e o melhor. Deve ser o ‘espelho’ em que se reconhece a massa ainda não imbuída das ideias da revolução. Aquele que combate e age segundo uma moral revolucionária e valores éticos baseados na dignidade e respeito pela vida humana”. (BESANCENOT e LÖWY. p.48).

Dada à compilação de autores que aqui apresentamos, é possível notar a convergência de ideias em torno da formação integral em variados pensamentos que, *a priori*, poderim parecer distoantes mas que, na verdade, dialogam, possibilitando um importante enriquecimento no debate da importância de uma formação integral e na suas possíveis consequências para toda a humanidade.

Notamos nos dia atuais que o significado de ser católico vem se perdendo diariamente para muitos, o que muitas vezes dificulta esse trabalho formativo nas escolas católicas. Como pontuou o Papa Francisco durante o sermão de missa privada matinal em sua residência no dia 22 de fevereiro de 2017 (REUTERS, 2017), muitos católicos levam hoje uma “vida dupla e hipócrita, sendo um escândalo dizer uma coisa e fazer outra. [...] Existem aqueles que dizem 'sou muito católico, sempre vou à missa, pertenço a isto e a esta associação' [mas,] algumas destas pessoas também devem dizer 'minha vida não é cristã, eu não pago aos meus funcionários salários apropriados, eu exploro pessoas, eu faço negócios sujos, eu lavo dinheiro, [eu levo] uma vida dupla'. Há muitos católicos que são assim e eles causam escândalos”.

A educação para a formação integral, que defendemos nesse trabalho, contribuirá para a construção da possibilidade de uma nova forma de relação entre as pessoas e das pessoas perante o mundo, de modo a superar essa contradição, denunciada pelo Papa, entre os próprios católicos. Somente seres completos, competentes, comprometidos e compassivos, como indicam os documentos da Companhia de Jesus, podem contribuir para essa transformação necessária para que o Reino de Deus se realize. “Jesus não apenas proclamou que o Reino de Deus há de vir, mas que por sua presença e atuação o Reino já está perto (Mc, 1, 15) e no meio de nós (Lc, 17, 21)” (BOFF, 2012, p.31). Desse modo, ainda segundo BOFF (2012)

“O projeto fundamental de Jesus é [...] proclamar e ser instrumento da realização do sentido absoluto do mundo: libertação de tudo o que estigmatiza: opressão, injustiça, dor, divisão, pecado, morte; e libertação para a vida, comunicação aberta do amor, a liberdade, a graça e plenitude em Deus”. (p.31)

Sobre essa perspectiva, não há outra possibilidade para uma educação de formação integral, além da mesma se constituir como uma educação para uma ruptura com o capital, alinhada a um projeto de transformação da sociedade. Como aponta CANÁRIO (2006, p.8), “Não será possível uma escola que promova a realização da pessoa, livre de tiranias e de exploração, em uma sociedade baseada em valores e em pressupostos que sejam o seu oposto”.

Eis aí o primeiro grande pressuposto quando se fala em formação integral do sujeito. Formação integral pressupõe, portanto, uma capacidade de pensamento crítico deste educando que participa do processo educativo. É impossível você se formar integralmente e não desenvolver um pensamento crítico. O pensamento crítico é condição *sine qua non* para o entendimento da realidade. Apenas somos capazes, de fato, de entender a realidade quando somos capazes de criar um raciocínio crítico sobre ela, porque se ela passa passivamente sobre nossos olhos, nós dificilmente a estamos entendendo, porque a realidade, por mais harmônica e perfeita que pareça, sempre tem um ponto para ser questionada, transformada, criticada, principalmente, quando estamos diante de uma sociedade pautada sobre a lógica do capital, na qual as contradições intrínsecas ao sistema estão presentes em todas as relações sociais e econômicas.

Uma questão que naturalmente se coloca diante de toda essa discussão é: “então seria impossível a realização de uma educação integral antes de uma transformação da sociedade para além do capital?”. Podemos dizer que sim e não. Se pretendemos a realização de uma educação integral plena de forma imediata, ficaremos, de fato, frustrados, pois o fracasso será evidente, tendo em vista que as forças do capital são muito maiores do que nossa capacidade de combatê-lo dentro de unidades escolares. Porém, como nos coloca Paulo Freire (2012)

“[...] se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resulta de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*”. (pp. 33-4)

Desse modo, a superação dessa ordem injusta, que foi historicamente e materialmente construída, será superada em um processo histórico, e não em apenas um momento. Cabe, destarte, à educação se alinhar a esse processo histórico em marcha, o qual, segundo Milton Santos,

“[...] provirá de um movimento de baixo para cima, tendo como atores principais os países subdesenvolvidos e não os países ricos; os deserdados e os pobres e não os opulentos e outras classes obesas; o indivíduo liberado que partícipe das novas massas e não o homem acorrentado; o pensamento livre e não o discurso único” (p.14, 2005).

Conforme já apontado por UEHBE (2011),

“Levando como válida tal afirmativa do professor Milton Santos, é de extrema importância uma análise mais aprofundada dos possíveis atores dessa mudança histórica em marcha, atores que tenho a convicção de que não serão únicos nem isolados, mas que serão sim, a somatória de momentos históricos e experiências transformadoras, que num futuro próximo terão sim as reais condições de se tomarem sujeitos históricos transformadores (p.7)

No trabalho citado, aborda-se o papel de movimentos sociais, culturais e políticos nesse processo, especificamente, o movimento *punk* paulistano das décadas de 1970/80, mas, certamente, é possível inserir dentre esses agentes transformadores a educação, como um meio fundamental desse processo de tomada de consciência, nunca perdendo a dimensão de que

“O processo de tomada de consciência não é homogêneo, nem segundo os lugares, nem segundo as classes sociais ou situações profissionais, nem quanto aos indivíduos. A velocidade com que cada pessoa se apropria da verdade contida na história é diferente, tanto quanto a profundidade e coerência dessa apropriação” (SANTOS, p.168. 2005).

Desse modo, compreende-se a educação integral como um processo histórico a ser construído, cujo objetivo final é maior do que uma mera transformação de caráter individual, atingindo, sobretudo, a construção de pessoas alinhadas a interesses coletivos de transformação da sociedade e de desenvolvimento de habilidades que possibilitem uma nova forma de inserção social que resultaria em uma transformação política, social e econômica da ordem vigente.

“[...] as escolas deverão, desejavelmente, evoluir no sentido de um funcionamento como comunidades de aprendizagem nas quais o trabalho colaborativo dos professores se possa contrapor à atual situação insular (cada professor, na sua sala de aula, com a sua disciplina e a sua turma). A descoberta de caminhos fecundos que

permitam a produção de mudanças qualitativas e pertinentes nas escolas supõe a possibilidade de fazer dos professores produtores de inovações, articulando, no seu exercício profissional, a produção de mudanças com as dimensões da pesquisa e da formação. A produção de inovações, em cada estabelecimento de ensino, assume, portanto, a forma de um empreendimento de aprendizagem coletiva". (CANÁRIO, 2006, p.19)

Dentro deste processo descrito, as práticas educacionais em prol desses objetivos devem revisitar, como coloca ALAVARSE

"Seguramente as noções de cidadania evocadas no cenário de competitividade, [as quais] revestem-se de eufemismo, pois escamoteiam que não se está fixando um horizonte de pleno sucesso para todos, pois, ao contrário, apenas alguns cidadãos vão ganhar. A escola não pode inverter o quadro de tensionamento social e, nesse sentido, não pode ser um "remédio" absoluto, mas pode ser organizada com base em políticas públicas; primeiro, para atenuar em seu interior os mecanismos que, pior do que obstaculizar um pretensão ascensão social, produzam a desmoralização pela crença, imputada explicitamente de incapacidade; depois, pode estabelecer um compromisso pelo ensino e pela aprendizagem que resulte no chamamento aos professores não como culpados potenciais, mas como profissionais que devem responder pelas aprendizagens de seus alunos [...]" (2009, p.42)

Isso tudo sem perder o foco de seu objetivo final maior que é a libertação de todos através de uma transformação social mais ampla que, obviamente depende de seres reais e situações concretas para serem efetivadas. Tal processo, como descrito por FREIRE (2012)

"[...] é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos. [...] A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação." (pp.45-6)

Talvez hoje ainda não seja possível em nossa sociedade o desenvolvimento em sua totalidade de uma formação integral do ser, o que não nos impede de iniciarmos esse processo através de transformações das práticas escolares, de seus objetivos e conteúdo, ou seja, do currículo, o qual, como colocado por MOREIRA (2004)

"[...] é, simultaneamente, um projeto político cultural e uma prática que procura materializá-lo nas salas de aula [...], envolve obrigatoriamente

um conjunto de escolhas, uma seleção cultural, que, obviamente, vai representar o que uma determinada sociedade, num determinado momento histórico, considera como sendo aquilo que se espera em termos de educação” (p.289).

Assim sendo, as decisões quanto ao currículo têm um caráter político-ideológico por trás, estando ele em constante disputa entre os diferentes agentes envolvidos em dado período histórico, justamente por estar “contribuindo para formar as identidades sociais de nossos alunos” (MOREIRA, 2004, p. 291). Por ser um campo de disputa é necessário fazermos enfrentamentos diários para que a educação integral se consolide nesse processo histórico e para que junto com ela novas visões multiculturalistas, que descolonizem os olhares vigentes da educação escolar que tendem a reproduzir uma visão única da história, sejam incorporados à prática docente, de forma a desconstruir preconceitos e estereótipos tão nocivos a nossa sociedade, geradores e reprodutores de práticas, tais quais o racismo institucional, em grande parte responsável pelo atual genocídio de nossa juventude negra da periferia⁶; do machismo, que tem como consequência as diversas formas de violência contra a mulher e; da homofobia, que leva a morte, segundo os dados oficiais, de um/uma homossexual por dia no Brasil⁷, podendo esse número ser até maior, tendo em vista a não criminalização da homofobia no país o que dificulta o enquadramento dos homicídios como práticas homofóbicas. Assim,

“O desafio de articular fé e justiça nos leva a considerar, no espaço escolar, os temas referentes a gênero, diversidade sexual e religiosa, novos modelos de família, questões étnico-raciais, elementos referentes às culturas indígena, africana e afro-brasileira no Brasil e todos os temas similares relacionados a categorias ou grupos sociais que sofrem discriminação, violência e injustiça. São realidades que, iluminadas pela fé e em comunhão com a Igreja, precisam fazer parte, de forma transversal, de um “currículo evangelizador” (VE 30), voltado para uma aprendizagem integral” (PEC nº22, p. 36)

Da mesma forma que o currículo é um campo de disputa política, como problematizado por MOREIRA (2004), o catolicismo, sua interpretação e suas práticas concretas também são um importante campo de disputa a ser travado tanto pelos fiéis, como pelos membros da Igreja. A América Latina, em especial, é um local privilegiado para esse tipo de disputa. Não nos faltam exemplos no

⁶ Segundo dados da Anistia Internacional em 2012 23.000 jovens negros, entre 15 e 29 anos, foram vítimas de homicídio no Brasil.

⁷ O GLOBO. “Homofobia mata uma pessoa a cada 25 horas”.

continente, inclusive no Brasil, de tentativas de uma visão de igreja coadunada com os interesses dos oprimidos, dando voz a essas pessoas e trabalhando junto com elas para a superação da relação de opressão, subordinação, exploração e miséria na qual elas vivem. Como importante exemplo disso temos as ideias contidas na “Teologia da Libertação”, a atuação das Comunidades Eclesiais de Base, a Pastoral da Terra, Pastoral Carcerária, Pastoral do Imigrante, o Fé e Alegria e etc.

Com essas práticas, a Igreja contribui ativamente para a superação da situação desumanizante em que vivemos, possibilitando uma humanização das relações sociais e das próprias relações entre a Igreja e os fiéis. BOFF propõe, nesse contexto, que os teólogos da Igreja sejam compreendidos como intelectuais orgânicos, no sentido gramsciliano do termo, ou seja, isto significa

“[...] dedicar-se especialmente ao estudo dos conteúdos da fé cristã, encarnado dentro de uma realidade sócio-histórica bem definida; isto significa também que se preocupará com a organização e a caminhada concreta da comunidade, pois caso contrário perderia sua organicidade vital com a comunidade. Nunca se trata [...] de um saber meramente teórico, mas de um saber prático, orientado para a vida da comunidade”. (1986, p. 122)

E, para além disso, superando, através dessa humanização, uma visão muitas vezes infantil, que resume as relações da sociedade em uma disputa entre o “bem e o mal”, para partir a um entendimento concreto do que significou a passagem de Cristo na Terra, analisando as suas implicações através de bases matérias concretas, ou seja, da compreensão da própria sociedade, para assim transformá-la.

A desumanização contemporânea e as suas diversas formas de materialização, através das formas mais horrendas de condições sociais e situações limites enfrentadas cotidianamente pela maior parcela da população no Brasil e no Mundo, trazem à tona a urgência de uma educação integral que forme homens e mulheres capazes de atuar de uma forma que transcenda essa lógica desumanizante. Esses princípios formativos, como já apontado, vão ao encontro dos princípios norteadores do humanismo social cristão.

Assim sendo, para ser atingida a dignidade humana e os princípios do humanismo social cristão é preciso transformar a realidade através do engajamento e do comprometimento político, social e econômico, ainda segundo

BOFF (1986) é necessário identificar-se com o povo adotando uma postura diferente da que predomina na cultura dominante é necessário

“[...] identificar-se com o povo [...] assumir a causa e as lutas do povo. A causa do povo é a vida, os meios da vida, a justiça sempre negada, a escola sempre insuficiente; o povo quer mudar, quer outra sociedade mais humana na qual ele possa ter os filhos que ama e trabalhar com honestidade junto com outros. Identificar-se com o povo é assumir também suas lutas, geralmente difamadas pela grande imprensa como badernação, desordem, ameaça à segurança nacional”. (pp. 136-7)

Esse processo de transformação, no âmbito educacional deve rever a rígida estrutura escolar, repensando tantos seus espaços, como horários. Espaços esses que são limitantes e resumidos a quatro paredes e horários pensados sobre a lógica do trabalho e do mercado, e não sobre o viés dos melhores tempos para a aprendizagem.

“Para que a nova lógica possa afirmar-se, essa profunda transformação exige a ruptura com a organização celular (turma, sala, aula) que marca a escola atual. A sala de aula (como unidade quase exclusiva) terá de dar lugar a uma diversidade multifuncional de espaços que permita o trabalho de aprendizagem individual, em pequeno ou em grande grupo. Esta diversidade de espaços e de modos de agrupamento terá, também, de ser concomitante com uma organização flexível do tempo que rompa com uma grade horária compartimentada e rígida que se repete, semana após semana, durante todo o ano letivo”. (CANÁRIO, 2006, p.47)

Nesse contexto, alerta CANÁRIO que

“[...] Essa passagem só é possível no plano de um dispositivo de aprendizagem em que todos os intervenientes se assumem como autores, e não como repetidores de informação. A escola só pode mudar neste sentido se os alunos passarem à condição, incentivada e reconhecida, de produtores de saberes. [...] as escolas precisam evoluir para abrigar comunidades profissionais de aprendizagem, ou seja, equipes multidisciplinares de educadores que, embora mantendo domínios diferenciados de competência, partilham a responsabilidade coletiva pela concepção e pela execução de um projeto curricular destinado a um grupo específico de alunos. [...] Em um trabalho escolar organizado em torno da aprendizagem dos alunos, o professor, além das suas várias funções (informação, supervisão, avaliação, etc.) tem como responsabilidade fundamental contribuir para oferecer aos alunos situações de aprendizagem pertinentes, em relação ao público e ao contexto”. (2006, p.47)

Desse modo, somam-se a esse processo mudanças no cotidiano escolar, que obviamente, devem vir acompanhadas de uma intencionalidade definida, para não se correr o risco de uma mudança de estrutura, mas que acabe reproduzindo velhas práticas ou ainda da eclosão de novas práticas em antigas

estruturas, o que terá por fim um desastroso resultado, pois a contradição entre os fins e os meios fará o processo de ensino e aprendizagem ser falho, uma vez que o meio organizacional se configurará como um entrave para a prática e a prática o será para o próprio meio. Como aponta o PEC, é necessário que as escolas

“[...] promovam a atualização ou a transformação de seus currículos, para que expressem a identidade inaciana, sejam significativos e flexíveis e contemplem as diferentes dimensões da formação da pessoa; (3) revejam a organização e o planejamento dos diferentes componentes curriculares, para que contemplem a transversalidade e a interdisciplinaridade como inerentes à realidade e as utilizem nas propostas de aprendizagem; (4) redimensionem espaços e tempos escolares, para gerar mais espaço de mobilidade e criatividade no processo educativo (...)enriqueçam a matriz curricular, para que, além da base comum nacional, obrigatória, incorporem os componentes necessários para garantia do ideal de educação integral da Companhia de Jesus” (PEC nº 29, p. 42)

Desse modo, nas escolas da rede jesuíta teremos o humanismo social cristão como base conceitual da abordagem dos diversos conteúdos e temas tratados em aula, como uma forma de se efetivar a formação integral dos jovens. Ao se considerar que o humanismo se fundamenta na passagem do Cristo encarnado pela terra e na sua conduta perante à humanidade, uma conduta que foi, sobretudo, libertadora, compreende-se o como um humanismo desenvolvido a serviço do homem, da dignidade humana e da sua libertação. “É um humanismo integral e solidário que anima uma nova ordem social, econômica e política, fundado na liberdade de toda pessoa humana, na paz, na justiça e solidariedade.” (STORCK, 2016, p.63). A esse respeito, BOFF complementa que:

“Viver a fé em Jesus Cristo Libertador supõe um compromisso com a libertação histórica dos oprimidos. A partir de um compromisso real de procura dar relevância a todas as dimensões libertadoras presentes no mistério de Jesus Cristo. Enfatiza-se a prática libertadora do Jesus histórico, pois como filho encarnado proclamou uma determinada mensagem e se comportou de tal forma que tinha como efeito a produção de uma alvissareira atmosfera de liberdade para todo o povo.” (2012, p. 13)

Os princípios norteadores do humanismo social cristão devem ser pautados em normas e condutas, não podendo render-se às comodidades de um discurso demagógico. Como nos colocou Santo Inácio de Loiola “o amor se deve pôr mais nas obras que nas palavras” (1999, p.49). Assim sendo, para ser atingida a dignidade humana e os princípios do humanismo social cristão é

preciso transformar a realidade através do engajamento mas, sobretudo, de ações concretas.

Acredito que nesse ponto chegamos na grande encruzilhada, se assim pode-se dizer, da educação católica na sociedade brasileira contemporânea. Essa opção pela transformação social, de uma orientação em favor dos pobres, que deve se realizar não somente através de discursos, mas também de práticas, entram em confronto direto com os interesses de classe da grande parcela das pessoas que as escolas católicas atendem. As relações de desumanização estão presentes em posturas e falas cotidianas dos estudantes da rede privada católica, como notamos em alguns discursos discentes proferidos em sala de aula ou ainda em comentários feitos em redes sociais, ações essas muitas vezes realizadas com o apoio dos pais.

Nesse momento político atual que vive a sociedade brasileira, faz-se necessário alertar para que as escolas católicas tenham as suas intenções definidas de forma bem clara, a fim de evitar, dentro do escopo de uma relação clientelista, se renderem aos interesses de classe de seus “clientes” e perdendo, desse modo, a sua razão de ser, tornando-se apenas mais uma escola da rede privada de ensino voltada para a formação das elites que irão reproduzir a lógica socioeconômica vigente, causadora das desigualdades e injustiças sociais.

4. Propostas avaliativas para a efetivação de uma educação para a formação integral dos estudantes.

Nessa parte final do trabalho discutiremos qual a função das avaliações no cotidiano escolar e no processo de ensino-aprendizagem. Através da crítica as práticas atuais de avaliação (somativas e punitivas), o trabalho propõe novas formas de avaliação (formativas/diagnósticas), uma nova organização do cotidiano escolar e políticas de valorização do trabalho docente para que, desse modo, os objetivos de uma educação de formação integral sejam alcançados plenamente.

4.1. Avaliar: o que e para quê? Crítica as práticas avaliativas escolares.

Não é possível falar de uma educação integral que, como colocado no capítulo anterior, possibilite a formação integral dos estudantes, sem problematizarmos o papel das práticas avaliativas nesse processo. Principalmente ao levarmos em conta que

“[...] a atual prática de avaliação educacional escolar [está] a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, [dessa forma], para propor o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social”. (LUCKESI, 2002, p. 28)

Seguindo a linha de raciocínio do capítulo anterior e o excerto supracitado, a avaliação escolar se encaixa entre essas estruturas rígidas, conservadoras, que devem ser revistas ao se propor uma nova abordagem educacional, principalmente quando propomos, de fato, uma educação integral. Como já evidenciado, essa mudança estrutural da sociedade é essencial para que se consolide e se realize por inteiro a educação integral, o que não impede que se realizem no decorrer do processo de transformação da sociedade mudanças educacionais que contribuam para essa mudança estrutural, como advertiu LUCKESI:

“Seria um contrassenso que um modelo social e um modelo pedagógico autoritários e conservadores tivessem no seu âmago uma prática de avaliação democrática. Isso não quer dizer que no seio da sociedade conservadora e no contexto de uma pedagogia autoritária

não surjam os elementos contraditórios e antagônicos que vão possibilitar a sua transformação”. (2002, p. 42)

Antes de problematizarmos novas práticas avaliativas para o formato de educação integral que aqui propomos, faz-se necessário uma contextualização do que vem sendo e que formas vem assumindo a avaliação no cotidiano escolar. Afinal, para que se avalia na escola?

Historicamente, um dos pontos mais falhos no processo escolar é a avaliação. Isso fica evidenciado, por exemplo, quando pesquisas sobre o fracasso escolar nos apontam que estudantes com proficiências satisfatórias muitas vezes são retidos no processo enquanto outros, não satisfatórios, são aprovados. Conforme nos diz SOUZA (1997),

“[...] o fracasso escolar, há muito evidenciado e denunciado, é também expressão do modo como a escola está estruturada e organizada, o que impõe olhar criticamente suas regras, rituais, práticas, enfim, o conjunto de relações e interações que nela se estabelecem. [...] Aí, se insere o significado de analisarmos a avaliação que, tal como vem sendo tendencialmente compreendida e vivenciada na escola, constitui-se, essencialmente, em um instrumento de legitimação do fracasso escolar. Utilizada como meio de controle das condutas educacionais e sociais dos alunos, tem servido a uma prática discriminatória que acentua o processo de seleção social”. (pp. 125-6)

Desse modo, cabe aqui uma crítica e uma análise do que de fato se avalia – e como se avalia - na escola para então refletirmos como o processo avaliativo poderia ocorrer em um processo de construção de uma educação integral. Tendo em vista que

“Uma apreensão mais crítica da história das práticas seletivas evidencia que, como regra, a repetência não é associada a procedimentos pedagógicos confiáveis de “recuperação” ou de incremento cognitivo dos que a experimentam. Portanto, a promessa de sucesso gera – não lógica, mas empiricamente – muito mais o fracasso escolar, revelado nos elevados índices de reprovados, com defasagem idade-série e evadidos, sendo que neste último quesito a reprovação é fator indutor;

[...] Como nenhum aluno é reprovado exatamente no final da série, pois que as dificuldades que o levaram a essa situação são cumulativas, a reprovação resultaria sobremaneira da ausência de estratégias e dispositivos de ensino que identificassem e superassem, o mais precocemente possível, essas dificuldades”. (ALAVARSE, 2009, p. 40/41)

É muito comum na prática docente, os professores ao avaliarem seus estudantes, seja através de provas, trabalhos, atividades, etc, adotarem critérios de avaliação subjetivos, os quais, além de, em nada contribuir ao processo de ensino aprendizagem, acabam também por se configurarem como uma punição

por comportamentos e atitudes consideradas inadequados pelos professores.

Ou seja,

“[...] a avaliação tem sido utilizada, em geral, como instrumento de controle e adaptação das condutas educacionais e sociais dos alunos. Sob a pretensão de se conseguir um clima favorável para a aprendizagem, trabalha-se com o aluno na direção da submissão e adequação a padrões e normas comportamentais, sendo punidos os alunos ‘desobedientes’ com baixos conceitos, que podem levá-lo à reprovação ou até ao convencimento de que é incapaz de adaptar-se à escola [...]”. (SOUSA, 1997, p.129)

Essa postura punitiva é por inúmeras vezes relatada com certa naturalidade, tanto por professores que agem desse modo, quanto por estudantes que são punidos através de avaliações. Esse “uso autoritário da avaliação escolar é a transformação [da mesma] em mecanismo disciplinador de condutas sociais. É uma prática comum, no meio escolar, utilizar o expediente de ameaçar os alunos com o poder e o veredicto da avaliação, caso a ‘ordem social’ da escola ou das salas de aula seja infringida”. (LUCKESI, 2002, p. 40)

Essas práticas se naturalizam e se materializam das mais variadas formas: notas para caderno, pontos positivos e negativos por comportamento ou realização ou não realização de lição de casa. Esse tipo de nota dada não cumpre a função genuína da avaliação e reforça, além disso, a existência de uma cultura de “avaliar” objetos não concernentes ao conhecimento referente a tal disciplina. Isso demonstra como a escola, com o tempo, foi perdendo a sua função maior de instrução passando a valorizar aspectos de socialização normativa e de regulação de condutas em detrimento de sua função primária, conforme desenvolvido no primeiro capítulo desse trabalho.

LUCKESI (2002) também denuncia essa postura pouco pedagógica por parte de professores:

“[...] podemos ainda recordar os expedientes de ‘conceder um ponto a mais’ ou de ‘retirar um ponto’ da nota (conceito) do aluno. O arbítrio do professor aqui é total. Ele decide, olímpicamente, sem critério prévio e sem relevância dos dados, conceder ou retirar pontos. A competência aí é desconsiderada. Vale a gana autoritária do professor que, com isso, pode aprovar incompetentes e reprovar competentes; com isso, pode agradar ‘os queridos’ e reprimir e sujeitar os irrequietos e ‘malqueridos’. A avaliação, aqui, ganha os foros do direito de premiar ou castigar dentro do ritual pedagógico”. (p. 41)

Outro método equivocado de se avaliar é a realização de provas e exames. Se destrincharmos o conceito de avaliação, percebemos que provas e exames não se encaixam nesse conceito. Como pontua o PEC,

“A avaliação como momento isolado de verificação do que foi retido do conteúdo ensinado faz parte de um paradigma superado que precisa ser revisto onde ainda for vigente. Cabe aos profissionais encarregados de acompanhar o trabalho acadêmico garantir que os processos de avaliação do ensino ocorram de maneira sistemática e em diálogo com a avaliação das aprendizagens” (PEC nº 43, p. 50).

Avaliar não é simplesmente medir algo. Assim, não nos parece possível colocar como critério de avaliação o número de acertos em testes ou a simples proficiência escrita sobre determinado conhecimento, no caso de uma prova dissertativa, para depois mensurar – ou seria converter? - tal resposta em um número, na atribuição de uma nota.

[...] As provas nas escolas brasileiras são bimestrais [ou trimestrais]. Têm, portanto, um caráter episódico e visam à obtenção de elementos que nada informam quanto ao rendimento escolar. Não se pode dizer, desse modo, que exista um sistema estruturado de avaliação em nossas escolas. Os eventos se sucedem de uma forma tal que os resultados das avaliações não se prestam a uma tomada de ações saneadoras das deficiências ocorridas ao longo do processo”. (VIANNA, 2005, pp. 83-4)

Essa lógica de “avaliar” através de medidas numéricas, de tentativas de mensurar o que se sabe através de números, estabelecendo um valor mínimo a ser alcançado, a chamada média e, conseqüentemente, ter o “ganho” de uma aprovação reproduz uma lógica social pautada em relações de trocas. Além disso, trata-se de mais um exemplo, como já citado no decorrer desse artigo, da transformação de todas as relações da sociedade em relações mercantis, em relações de troca, onde a importância de uma ‘avaliação’ é dada não pelo conhecimento, ou pela importância que ela terá no processo de ensino-aprendizagem mas, sim pelo que ela representará em valor numérico. “[...] A prática que conhecemos é herdeira [...] do momento histórico da cristalização da sociedade burguesa, que se constitui pela exclusão e marginalização de grande parte dos elementos da sociedade” (LUCKESI, 2002, p. 169). Um exemplo claro disso é quando passamos em aula uma atividade para os estudantes e a primeira pergunta que se é feita é “quanto vale a atividade?”. E, em seguida à resposta, vislumbramos, conseqüentemente, o grau de envolvimento dos estudantes, que será maior ou menor se a atividade tiver algum valor mensurado em nota ou não. Sob essa lógica vigente “a aprovação/reprovação ganha centralidade nas relações entre professores, alunos e pais, sendo foco de suas preocupações não

a aprendizagem, mas as notas obtidas, o número de pontos ou conceitos necessários para ‘passar’”. (op. cit., pp. 128-9). É necessário, portanto, como coloca ALVARSE (2009)

“[...] superar práticas avaliativas somativas que reforçam a noção utilitarista do conhecimento ao atribuir às notas escolares um valor de troca associado a um valor de uso, distante muitas vezes do conhecimento, pois expressaria sucesso na carreira interna à escola – aprovação – e promessas de ascensão social. Esse quadro, em boa medida, explicaria a ausência de constrangimento em obter boas notas por meios facilitadores ou até ‘ilícitos’”. (p.38)

A equivocada concepção de avaliar através de notas é algo tão enraizado em nossas práticas cotidianas que até mesmo os estudantes, que são os maiores prejudicados nesse processo, acabam reproduzindo essa lógica de se “avaliar”.

“Em nossa prática escolar, hoje usamos a denominação de avaliação e praticamos provas e exames, uma vez que esta é mais compatível com o senso comum exigido pela sociedade burguesa e, por isso, mais fácil e costumeira de ser executada. Provas e exames implicam julgamento, com conseqüente exclusão, avaliação pressupõe acolhimento, tendo em vista a transformação. [...] Enquanto as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as da avaliação a questionam, por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade do seu conceito, no exercício de atividades educacionais, sejam individuais e coletivas”. (LUCKESI, 2002, p.171)

A nosso ver, a prática avaliativa ancorada nessa lógica burguesa, de ganhos e perdas, pode ser considerada como excludente, pois no processo de aprovação/reprovação, através desses mecanismos falhos e incorretos de avaliação, selecionamos os “eleitos” (aprovação) e excluimos os “não-eleitos”, os reprovando, sem ao menos termos realizado uma abordagem pedagógica por meio de uma avaliação que cumpra a sua função e seja capaz de realizar de uma forma efetiva a aprendizagem dos estudantes com dificuldades. “[...] Não se discutem erros substantivos, não se reformulam experiências, com a aquisição de novas aprendizagens. O mesmo ocorre em relação às provas, que são corrigidas, mas não analisadas e discutidas em classe para que todos tirem proveito das experiências comuns” (VIANNA, 2005, p. 82), ou como denuncia ALVARSE (2009),

“[...] a repetência seria fruto de um “abandono” pedagógico ao longo da série já cursada ou, com sua efetivação, seria pouco eficaz para elevar o aproveitamento escolar [...] a alternativa é apontar para uma escolarização não sujeita à hipótese da reprovação e desenvolvida na

perspectiva de que todos possam aproveitá-la ao máximo, demandando ações pedagógicas de enfrentamento do fracasso escolar, lançando mão de uma pedagogia da promoção”. (p. 41/42)

Observa-se o fim do processo através de um instrumento falho, e não o decorrer do processo, como identifica ESTEBAN (2001):

“A avaliação classificatória e seletiva, que pretende homogeneizar a partir de um único padrão, é produzida sob a ótica da *negação*: negação do outro, que impede, ou dificulta, o reconhecimento da validade de suas práticas, de seus saberes, dos modos como organiza a vida, de seu contexto cultural, de sua realidade social; negação do diálogo; negação dos projetos e procedimentos que sinalizam possibilidades diferentes do modelo hegemônico. No caso da avaliação, a negação gera uma hierarquia em que os elementos adquirem valores opostos, o que só permite ver na resposta o erro ou o acerto. Na avaliação educacional, um dos aspectos centrais é a atribuição de valor positivo ao *saber* e negativo ao *não saber*. Tendo o objetivo de distinguir os que *sabem* dos que *não sabem*, o processo avaliativo diminui nossa capacidade de ver e compreender as diferentes manifestações dos eventos”. (p. 182)

4.2. Como avaliar? Propostas avaliativas condizentes com uma educação integral

Tendo em vista que essas práticas avaliativas desenvolvidas quase unanimemente em nossas escolas, as quais podemos chamar de somativas, não corresponde efetivamente a uma avaliação fidedigna, é necessário problematizarmos o que significa avaliar, para desse modo chegarmos a proposições de avaliações que superem esse *modus operandi* avaliativo difundido em nossas escolas.

“A avaliação em nossas escolas – públicas ou privadas, confessionais ou laicas, boas ou más –, não importando suas motivações e objetivos, é eminentemente somativa, preocupada com os resultados finais, que levam a situações irreversíveis sobre o desempenho das crianças, sem que os educadores considerem as várias implicações, inclusive sociais, de um processo decisório muitas vezes fatal do ponto de vista educacional”. (VIANNA, 2005, p. 82)

A educação escolar, inclusive a educação integral, tem objetivos que condicionam e exigem uma prática avaliativa, justamente por se tratar de uma atividade teleológica, ou seja, com fins a serem alcançados, ela exige por parte do professor o controle sobre os resultados de seus objetivos. Entretanto, esses resultados não correspondem há um único momento e sim fazem parte de um processo educativo, processo esse que deve e pode ser objeto de avaliação, assim como os seus resultados.

Avaliar vem do latim a *valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Transpondo essa significação para o campo educacional, temos que para se avaliar é necessário fazermos julgamentos. Segundo LUCKESI (2002), avaliar é “um juízo de valor, o que significa uma afirmação qualitativa sobre um objeto, a partir de critérios pré-estabelecidos [...] esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade. Portanto, o julgamento, apesar de qualitativo, não será inteiramente subjetivo. O juízo emergirá dos indicadores da realidade que delimitam a qualidade efetivamente esperada do objeto” (p. 33), para tanto é necessário a utilização de medidas, escalas, critérios e juízos. Porém, o processo avaliativo não deve limitar-se a emissão de juízo, senão em nada se diferenciaria das já criticadas avaliações somativas, ele deve ser acompanhado de um levantamento de informações sobre o objeto a ser avaliado, que no caso é a aprendizagem dos estudantes, levantamento esse realizado através de diversas técnicas, instrumentos e procedimentos avaliativos, cada um condizente com o que se deseja avaliar em determinado momento do processo de ensino-aprendizagem e, tudo isso só terá algum sentido se gerar alguma decisão, ou seja, encaminhamentos e consequências pedagógicas de modo a potencializar a aprendizagem, ou seja

“[...] a avaliação conduz a uma tomada de decisão. [...] o julgamento de valor, por sua constituição mesma, desemboca num posicionamento de ‘não-indiferença’. [...] deveria ser um ‘momento de fôlego’ na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem” (LUCKESI, 2002, p. 33/35)

A questão do processo de avaliação também tem uma relevância muito grande dentro do PEC, demonstrando a importância que esse processo terá para que, de fato, se efetive o modelo de educação proposto pelo documento. Dialogando com os autores citados, o documento indica que

“Pressupondo o aluno como centro do processo de aprendizagem, o currículo oferece oportunidades para que o conhecimento seja constituído de diversas formas, individual e coletivamente, garantindo acompanhamento sistemático do aluno, do processo de ensino e de aprendizagem e dos modos de avaliação daquilo que se espera como resultado. A meta é garantir um caminho no qual ensino e aprendizagem sejam constantemente avaliados, evitando que a não aprendizagem seja entendida como responsabilidade exclusiva dos educandos” (PEC nº 36, p. 46).

Avaliação educacional, portanto, é um processo, não um elemento isolado. Trata-se, portanto, de um conjunto de elementos, um julgamento que para ser realizado necessita do levantamento de informações, de dados, uma investigação, para a partir disso se tornar decisões pedagógicas. Nas palavras de SOUSA (1997),

“a avaliação [é] um meio de gerar informações sobre o processo educacional, que se pauta por um referencial valorativo, apoiando decisões sobre as intervenções e re-direções necessárias para a concretização do projeto político pedagógico

Configura-se, assim, a avaliação como uma prática de investigação do processo educacional, como um meio de transformação da realidade escolar. É a partir da observação, da análise, da reflexão crítica sobre a realidade, pelos sujeitos envolvidos no processo de trabalho, que se estabelecem as necessidades, prioridades e propostas de ação. Daí a dimensão educativa da própria avaliação, gerando continuamente novas evidências, desafios e necessidades em relação ao contexto escolar. [...] a [função da] avaliação da aprendizagem [...] é diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Seus resultados devem servir para orientação da aprendizagem, cumprindo uma função eminentemente educacional. [...] Os acertos, os erros, as dificuldades e dúvidas que o aluno apresenta são evidências significativas de como ele está interagindo com o conhecimento”. (p.127)

À essa prática avaliativa, descrita acima, podemos chamar de formativa, que seria justamente uma avaliação realizada durante todo o processo visando aperfeiçoar as práticas pedagógicas e auxiliar o estudante a aprender e a se desenvolver. LUCKESI nomeia esse mesmo de processo de avaliação diagnóstica. Nesse contexto, tendo a preferir o termo avaliação formativa à diagnóstica, uma vez que entendo que o termo avaliação diagnóstica seria mais adequado para avaliações realizadas antes do início do programa, possibilitando não durante o processo, mas antes mesmo de seu início uma alteração do programa previsto ou até mesmo uma alocação do estudante a um programa mais adequado.

“A avaliação possibilita a busca de informações sobre o aluno, servindo de ajuste e orientação para a intervenção pedagógica, ou seja, determinando como deve ser o processo de ensinar. Tal processo visa à reflexão contínua, tanto do professor sobre o que ensinou, quanto do aluno sobre o que teria aprendido. Assim, a ênfase recai sobre a aprendizagem do estudante, que deve “tomar consciência” de suas dificuldades e possibilidades ao longo do período letivo, não mais apenas num único momento”. (KLEIN, 2013, p. 11)

Esse procedimento avaliativo formativo/diagnóstico funciona como uma forma de investigação pelo professor das dificuldades dos estudantes, possibilitando a incorporação de novas estratégias pedagógicas. Objetiva-se,

assim, tratar o “erro”, tão temido pelos estudantes na escola, como parte do seu processo de aprendizagem e, sobretudo, como parte fundamental para a construção de saberes e conhecimentos, os quais, muitas vezes, se diluem nas avaliações somativas, nas quais, a média, na maioria das vezes, não condiz com um valor que, de fato, represente a apropriação do conhecimento ensinado, permitindo que muitos estudantes sigam adiante sem ao menos terem o domínio mínimo exigido do conhecimento. Desse modo, como coloca ESTEBAN (2001)

“A avaliação como prática de investigação pode responder à impossibilidade de reduzir os processos ao que é imediatamente observável. Interroga as respostas, indaga sua configuração, procura encontrar as relações que as constituem. Não se satisfaz com a constatação do erro e do acerto, à resposta dada faz novas perguntas. Sobretudo, como prática de investigação, não nega o erro, tampouco lhe atribui um valor negativo. O erro é considerado um importante elemento na tentativa de compreender a complexidade dos processos e de produzir práticas que incorporem os processos em sua complexidade. O erro dá pistas sobre os conhecimentos, práticas, processos, valores, presentes na relação pedagógica, embora frequentemente invisíveis. O erro é portador de conhecimentos, processos, lógicas, formas de vida, silenciados e negados pelo pensamento hegemônico. A avaliação, nesta perspectiva, vai desafiando e desafiando o que se mostra para encontrar o que se oculta”. (p. 89)

Uma questão que perpassa muitas vezes o debate em torno de se avaliar o processo é qual seria a melhor maneira de realizar essas avaliações, isso porque, muitas vezes, práticas equivocadas de educadores acabam por transformar a avaliação formativa em avaliações “facilitadoras”, que ao invés de contribuir para um diagnóstico do estágio em que se encontra o estudante dentro do percurso pedagógico acabam por servir apenas como uma maneira de conceder notas através de trabalhos e atividades que não tem nenhuma relevância efetiva ao objetivo pedagógico que se deseja alcançar. Em outras palavras,

“[...] torna-se necessário que a avaliação educacional, no contexto de uma pedagogia preocupada com a transformação, seja efetivamente um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisões. Os ‘dados relevantes’ não poderão ser tomados ao acaso, ao bel prazer do professor, mas terão de ser relevantes se fato para aquilo que se propõem. [...] terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos”. (LUCKESI, 2002, p. 43)

Ao contrário dessa distorção do termo através de apropriações inadequadas, a avaliação formativa deve ser muito mais rigorosa do que a

somativa, para que sejam fidedignamente identificadas as dificuldades de aprendizagem surgidas durante o processo, tal como problematiza LUCKESI (2002)

“O resgaste do significado diagnóstico da avaliação [...] de forma alguma quer significar menos rigor na prática da avaliação. Ao contrário, para ser diagnóstica, a avaliação deverá ter o máximo possível de rigor no seu encaminhamento. Pois que o rigor técnico e científico no exercício da avaliação garantirão ao professor, no caso, um instrumento mas objetivo de tomada de decisão. Em função disso, sua ação poderá ser mais adequada e mais eficiente na perspectiva da transformação”. (p. 44)

Desse modo, se faz também necessário, como já problematizado anteriormente, uma ressignificação das médias. Ou seja, criarmos um outro critério para o estabelecimento do conhecimento mínimo necessário para que se siga adiante durante o processo. No modelo atual, esse valor médio é definido ao fim do processo através de uma nota do bimestre ou do trimestre, tendo o estudante que ficou abaixo da média a possibilidade de fazer uma prova de recuperação para alcançar essa média numérica. Esse processo é nitidamente falho para quem está no cotidiano escolar. As supostas aulas de recuperação são incapazes de dar conta de identificar os pontos que falharam durante o processo do bimestre/trimestre letivo para que se concretize uma ação pedagógica eficaz e, muitas vezes, infelizmente, torna-se comum a facilitação no rigor da prova de recuperação como um meio de garantir que esse estudante alcance a tão almejada média.

Para que se realize efetivamente a avaliação formativa, e para que o professor tenha a capacidade de reformular as suas práticas e, sobretudo, garanta a todos os estudantes o direito a aprendizagem,⁸

[...] sugere-se que, tecnicamente, ao planejar suas atividades de ensino, o professor estabeleça previamente o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno. É preciso que os conceitos ou notas médias de aprovação signifiquem o mínimo necessário para que cada ‘cidadão’ se capacite para governar. [...] o médio não pode ser

⁸ “A consideração da diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem guia os professores na preparação dos planos das aulas e na seleção e organização dos materiais utilizados para propor e avaliar as aprendizagens. Baseados nas opções expressas no currículo, o professor propõe situações diferenciadas de mediação para atender aos sujeitos de aprendizagem que se encontrem em momentos distintos. Entendemos que a separação entre ensino, aprendizagem e estudo em momentos estanques está superada e que o trabalho docente precisa ser organizado a partir da aprendizagem e das metas definidas para as múltiplas dimensões envolvidas no processo” (PEC nº 38, p. 47)

um médio de notas, mas um mínimo necessário de aprendizagem em todas as condutas que são indispensáveis para se viver e se exercer a cidadania, que significa a detenção das informações e a capacidade de estudar, pensar, refletir e dirigir as ações com adequação e saber. [...] Com o processo de se estabelecer os mínimos, os alunos que apresentarem a aprendizagem dos mínimos necessários seriam aprovados para o passo seguinte se sua aprendizagem. Enquanto não conseguirem isso, cada educando merece ser reorientado". (LUCKESI, 2002, p. 45)

Esse processo formativo de avaliação deve ressignificar toda a carga negativa que existe por trás das avaliações escolares, tornando-se um processo de construção coletiva e diálogo entre estudantes e professores. Nesse contexto, os estudantes compreenderiam o porquê de estarem sendo avaliados e, sobretudo, participariam ativamente desse processo compreendendo que eles só têm a ganhar, diferentemente do modelo somativo de provas/exames que gera conseqüentemente "vencedores" e "perdedores". Como propõe SOUZA (1997),

"[...] Entrevistas com os alunos são necessárias não apenas para o professor compreender as hipóteses e soluções propostas por eles, mas também para criar uma relação de compromisso, por parte deles, com o trabalho escolar. Estimulando-os a identificarem o que já sabem, a situarem suas dificuldades, a estabelecerem propósitos, o professor cria as condições para que o aluno se situe como sujeito da avaliação. Propiciar ao aluno uma análise da sua própria produção, a partir da crença em sua possibilidade de aprender, é uma das importantes funções do processo avaliativo. [...] Trata-se de avaliar não para selecionar, mas para possibilitar a todos os alunos o conhecimento crítico e criativo, instrumento necessário quando se tem como compromisso não a 'conformação' à realidade, mas sua transformação, servindo assim a avaliação à inclusão e não a exclusão". (p.135)

Essa metodologia avaliativa formativa e dialogada possibilita, além do mais, um amadurecimento dos estudantes e uma maior capacitação para práticas efetivamente democráticas, uma vez que essa abordagem afirma que:

"[...] não é apenas o professor que conhece o valor de um aluno: o próprio aluno tem também algo a dizer sobre a qualidade do seu trabalho, e, para que seja determinada qual é realmente a sua condição, essas duas fontes de informação devem ser combinadas. Para avaliar o aluno, professor e aluno têm de "comparar anotações" e intercambiar informações e interpretações mútuas da informação disponível. Um exemplo desse processo de duas mãos pode ser visto em alguns dos novos métodos alternativos de avaliação, como o método do portfólio e da exposição, em que a contribuição do aluno, assim como as suas reflexões, são componentes importantes da sua avaliação". (NEVO, 1998, p.94)

4.3. Dificuldades para a efetivação de uma avaliação formativa/diagnóstica

No sistema educacional brasileiro, tanto na rede pública, quanto na privada, diversos fatores se apresentam como elementos dificultadores de uma prática de avaliação formativa/diagnóstica, dentre os quais podemos citar aqueles relacionados à precarização do trabalho docente, falta de formação adequada em práticas avaliativas e o próprio modelo seriado.

A precarização do trabalho docente no Brasil se manifesta de diversas maneiras. Para fins desse artigo, irei destacar dois pontos que interferem diretamente na qualidade do desempenho do professor: os baixos salários, que praticamente obrigam educadores a adotarem jornadas duplas e triplas como meio de obter uma renda adequada e, o grande número de estudantes por sala de aula. SAMPAIO e MARIN (2004), identificam fatores semelhantes em sua pesquisa sobre a “Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares”.

“A análise da precarização do trabalho dos professores com relação às condições de trabalho precisa ocorrer em diferentes facetas que o caracterizam. Dentre essas facetas destacamos: carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos, rotatividade/ itinerância dos professores pelas escolas e as questões sobre carreira no magistério”. (p. 1212)

Diversas pesquisas revelam que, no Brasil o salário de um professor comparado com outras profissões que exigem igual qualificação, é muito inferior. SAMPAIO (2002) em sua pesquisa denuncia essa condição salarial precária, comparando-a com outras profissões com mesmo nível de exigência na formação acadêmica.

“No Brasil, médicos e advogados ganham, em média, quatro vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental. Não se trata aqui da questão de quem deve ganhar mais. [...] A questão em foco é avaliar a magnitude da diferença entre os salários desses profissionais, ambos com formação em nível superior. A profissão em destaque é a de juiz, com um rendimento médio de quase 20 vezes o valor do rendimento médio mensal do professor da educação infantil, por exemplo” (Sampaio, 2002, p. 108).

São fatores agravantes desta situação, as horas de dedicação necessárias, para além do turno de trabalho, referentes à elaboração de aulas,

planejamento, correções de provas e atividades avaliativas e, ainda, nos grandes centros urbanos, o tempo perdido no deslocamento casa/trabalho.

“Em pesquisa sobre os salários dos professores brasileiros, Barbosa (2011) destaca que a remuneração docente no Brasil pode ser considerada baixa, principalmente se comparada à remuneração recebida por outras ocupações das quais também se exige formação em nível superior, e que esses baixos salários trazem impactos negativos para o trabalho docente e, conseqüentemente, para a qualidade da educação”. (BARBOSA, 2014, p.512)

A matéria “Jornada dupla (ou tripla)”, publicada na Revista Educação (2011) apresentam dados ainda mais alarmantes que referendam essa situação de precarização. A partir de dados referentes à pesquisa realizada em 2007 pelo Ibope Inteligência para a Fundação Victor Civita, têm-se que:

“[...] 51% dos professores dobram a jornada e que 19% deles dão aulas em até três períodos. O estudo também mostrou que os professores gastam, em média, 59 horas por semana em atividades relacionadas ao trabalho. Deste total, praticamente 50% correspondem a horas em sala de aula. E que, diariamente, cerca de 3 horas são gastas para ir de casa à escola ou em deslocamentos entre escolas onde lecionam. Como a educação no Brasil não é de período integral, salvo exceções, os professores acabam tendo dois empregos para complementar a renda. E a gente fica se perguntando em que hora do dia eles planejam, corrigem deveres, preparam aulas”, comenta Angela Dannemann, diretora-executiva da Fundação Victor Civita”.

Essa prática, do acúmulo de cargos, naturalizada na educação brasileira não parece ser comum em outros países. Na mesma matéria, o reitor da Universidade de Lisboa, catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da instituição, professor António Nóvoa, mostrou-se surpreso durante uma palestra, na qual foi comentado o fato de professores brasileiros praticarem a dupla jornada, inclusive, em escolas diferentes. “O Brasil é o único país que conheço onde isso acontece”, declarou.

Segundo Nóvoa,

“[...] a prática de dar aulas em mais de uma escola torna impraticável o desenvolvimento de um professor reflexivo e que trabalha em equipe – temas centrais de suas teorias e linhas de investigação. Defendemos a existência de um projeto pedagógico nas escolas, que funcione como fio condutor de todas as atividades, com envolvimento dos professores, em cooperação. Se eles não estão mais na escola após dar as aulas, porque vão para outra, é impossível concretizar tais objetivos” (REVISTA EDUCAÇÃO, 2011)

Além dos baixos salários e da conseqüente jornada dupla ou tripla a que os professores no Brasil são submetidos, outro ponto crucial na qualidade da

educação brasileira e na efetivação de práticas pedagógicas eficazes, sobretudo na avaliação, é o número de estudantes por sala de aula. O número excessivo de estudantes por turma torna impossível um acompanhamento mais próximo de cada aluno por parte dos educadores de modo a identificar as dificuldades e estágios de aprendizagem de cada um para, desse modo, rever suas práticas e repensar seu planejamento de forma a garantir a todos o direito a aprendizagem. SAMPAIO e MARIN (2004) também identificam esse fator como um dos elementos constituintes da precarização do trabalho docente com impactos diretos na prática pedagógica:

“Outra faceta ligada diretamente às condições de trabalho diz respeito ao tamanho das turmas com as quais os professores devem trabalhar. [...] Os professores são, comumente, responsáveis por várias turmas em dois turnos de funcionamento das escolas: manhã/tarde, manhã/noite ou tarde/noite, sobretudo quando se trata das séries finais do ensino fundamental e das séries do ensino médio. Esse é um dado ainda mais relevante quando se verificam quais disciplinas do currículo se focalizam: em história, geografia e educação artística, por exemplo, é menor o número de aulas (duas semanais) que em matemática ou português (quatro ou cinco semanais). Como resultante, o professor destes componentes curriculares assume menos períodos que o professor dos componentes anteriormente referidos. Portanto, são computados mais alunos para um mesmo professor, que atua em maior número de turmas. Esse é um elemento de forte incidência sobre a precarização do trabalho do professor, o qual, para preencher uma carga horária de trabalho que lhe forneça subsistência, precisa trabalhar com um volume de cerca de 600 jovens!” (pp. 1215-6)

Considerando os aspectos apontados acima, pode-se concluir o quanto as dificuldades para a implementação de uma educação de formação integral e de práticas avaliativas condizentes com essa modalidade e focadas no melhor aproveitamento da aprendizagem do estudante, vão muito além dos métodos e teorias, pois

“[...] uma educação com padrões mínimos de qualidade pressupõe a existência de creches e escolas com infraestrutura e equipamentos adequados aos seus usuários e usuárias, com professoras e professores qualificados (preferencialmente formados em nível superior e atuando na área de sua formação), com remuneração equivalente à de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho e com horas remuneradas destinadas a preparação de atividades, reuniões coletivas de planejamento, visitas às famílias e avaliação do trabalho. [...] Pressupõe também uma razão de alunos por docente e de alunos por turma (e, no caso da educação infantil, crianças por educadoras) que não comprometa o processo de aprendizagem, com uma jornada de trabalho escolar do aluno que progressivamente atinja o tempo integral e do professor que gradualmente obtenha dedicação exclusiva a uma escola” (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 78).

Outro ponto fundamental para nos atermos quando às práticas avaliativas, está na capacidade dos professores de avaliar. Até que ponto as licenciaturas presentes na universidades e faculdades brasileiras dão conta de preparar os professores para essa prática que é fundamental para um bom trabalho docente? As práticas avaliativas nas escolas são muitas vezes, infelizmente, feitas com um certo amadorismo, reproduzindo práticas vivenciadas durante o período escolar pelos professores, não servindo como elemento diagnóstico para o processo formativo dos estudantes. Como problematiza VIANNA (2005),

“Um dos problemas a considerar em um programa de avaliação centra-se na capacitação técnica daqueles que se propõem a concretizar o empreendimento. Os ‘avaliadores’ nem sempre dispõem de uma formação específica abrangente a respeito da complexidade dos diferentes procedimentos avaliativos; executando, desse modo, as suas atividades de maneira amadorística e na base de uma possível experiência pessoal. É o fazer por imitação ou o fazer pela reprodução de práticas tradicionais no ambiente escolar. Há, assim, necessidade, talvez urgentíssima, de formação de quadros técnicos, com pessoas que tenham experiência docente, para que as avaliações tenham prosseguimento e não fiquem restritas a uma existência episódica sem maiores consequências”. (pp.19-20)

Essa questão dialoga com a pauta da formação permanente e contínua dos professores, que devem sempre ser estimulados a realizarem cursos de especialização e atualização, como aponta o PEC

“A capacitação profissional consiste na busca por atualização e aprimoramento teórico e prático de conhecimentos, competências e habilidades exigidas para o exercício das funções, associada à compreensão e à assimilação da identidade e da missão do colégio. Todo investimento feito pelas escolas nessa direção visa à qualificação dos profissionais, para serem capazes de atuar da melhor forma, de acordo com orientações e projetos da instituição. Para isso, são consideradas as necessidades internas da instituição e as demandas do seu corpo funcional” (PEC nº 83)

Entretanto, como já problematizado, essa formação acaba sendo impossibilitada pela extensa jornada de trabalho, a qual grande parte dos professores está submetido. De qualquer maneira, para além da viabilidade de cursos de capacitação para os professores em exercício na prática da avaliação, faz-se necessário também uma revisão nos currículos das licenciaturas para que a avaliação entre na grade curricular de todos os cursos de maneira adequada e efetiva, haja vista a importância que ela tem no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, um último fator que se apresenta como dificultador para a efetivação de uma avaliação formativa é o modelo pautado na seriação e a respectiva possibilidade de retenção/reprovação ao final de cada ano escolar. Antes de apresentar os argumentos a favor de um modelo em ciclos de aprendizagem, substituindo o modelo seriado, faz-se importante problematizar a real eficácia das reprovações na melhora da aprendizagem dos estudantes retidos.

Nesse contexto, um ponto fundamental que deveria ser levado em consideração na decisão pela reprovação ou não de um estudante é o que, de fato, isso vai significar enquanto melhora de aprendizagem para esse estudante. Normalmente, é feita uma análise acrítica do desempenho escolar durante o ano, medido sempre ao final de cada etapa através de provas, mas o questionamento das condições que efetivamente foram criadas no interior da escola para que esse estudante tivesse um desempenho a contento raramente são colocadas. Principalmente quando

“Verifica-se, especialmente nas escolas seriadas, que o acompanhamento dos alunos muito frequentemente se reduz a uma troca de informações superficiais ou imprecisas, esporadicamente ao longo do período letivo, que não resultam em ações mais incisivas dos professores. [...] Se os expedientes de reforço e recuperação constituem-se em iniciativas de diferenciação pedagógica, todavia, nas condições materiais em que usualmente ocorrem, sua eficácia é muito baixa, sobretudo porque não há o mais importante: a conjugação do trabalho coletivo entre os professores regulares das turmas e os professores que desencadeiam as tarefas de reforço e recuperação” (ALAVARSE, 2009, p. 45)

Continuando essa discussão, podemos ainda nos perguntar: se durante o período de um ano essas condições não foram geradas, o que garante que realizando novamente o mesmo ano, sob o mesmo processo falho isto será resolvido?

“[...] há um consenso de que via de regra se oferece ao repetente o mesmo mais uma vez, quer dizer, ele é conduzido a uma série que já cursou e recebe o mesmo ensino que não teria produzido o efeito considerado satisfatório pela escola, e esse aluno é tratado da mesma maneira que os colegas que estão ingressando na série pela primeira vez. Soma-se a isso a aura de seletividade e punição que, em alguns casos, se traduz por um julgamento definitivo cuja sentença é a declaração de que alguns alunos não possuem condições para a aprendizagem escolar, daí que, quando se consagra a evasão desses alunos, não se vê nisso motivo para indignação e busca de explicações e reversão”. (ALAVARSE, 2009, p. 41)

A esse respeito, ALAVARSE (2009) denuncia ainda que os elevados índices de reprovação na educação brasileira negam o direito à democratização do acesso à educação a esses estudantes, uma vez que “se verifica que perto de 25% dos alunos do ensino fundamental não são promovidos à série seguinte” (p. 37), fato esse que está diretamente relacionado ao fracasso e evasão escolar, efetivando, destarte, a negação do direito à educação a esses estudantes reprovados. ALAVARSE aponta também, a respeito da dicotomia reprovação e democratização do ensino, que

“O importante, na democratização do ensino, não é “fazer como se” cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender. Quando não se consegue isso, a solução não é esconder a cabeça na areia, mas reconhecer um fracasso, que é, primeiramente, o da escola, para melhor “retomar o trabalho”. Aí está a verdadeira clivagem: frente a desigualdades de aquisição e de níveis escolares devidamente constatados, uns baixam os braços e invocam a fatalidade e os limites da natureza humana, outros buscam novas estratégias”. (2009, p. 37)

Nesse contexto, como afirma VIANNA (2005),

“[...] O fracasso obtido em uma avaliação representa, na realidade, o próprio fracasso da sociedade em concretizar seus objetivos, ficando, desse modo, detentora de uma forma de conhecimento que poderá utilizar, mas que pouco contribuirá para a sua sobrevivência: a escola falida reflete uma sociedade igualmente falida nos seus objetivos”. (p.33)

Nesse debate, apresenta-se ainda a vulgarização do conceito de ciclos de aprendizagem que o iguala à prática da aprovação automática, em voga na contemporaneidade. Trata-se esse de um argumento enraizado em uma prática autoritária de educar e avaliar, onde o professor condiciona a sua capacidade de ensinar ao medo imposto ao estudante da possibilidade de reprovação, como já anteriormente citado em nosso trabalho. Dessa forma, torna-se um argumento sem embasamento teórico algum e que em nada contribui para uma melhora efetiva do processo de ensino e aprendizagem, sendo esse é que mereceria uma maior preocupação dos professores e pensadores da educação. Como coloca ALAVARSE (2009)

“A polarização entre ciclos e séries ganha relevância se estiver acoplada à discussão dos procedimentos mais convenientes para o incremento do aproveitamento escolar, pois, se série significar a defesa da reprovação como ameaça capaz de levar alunos a aprender ou ciclos significar apenas o seu adiamento, a polarização estará esvaziada de seu conteúdo político de efetiva democratização da escola” (p.38).

A organização escolar em ciclos coaduna, a nosso ver, com as propostas de uma educação integral em conjunto com práticas avaliativas formativas/diagnósticas, justamente por “conduzir a um alongamento do tempo para que se possa trabalhar com objetivos mais amplos do que aqueles anualizados; portanto, ampliando as finalidades da escola e permitindo que se trabalhe melhor, isto é, que se trabalhe para que todos possam aprender” (ALAVARSE, 2009, p.42).

A adoção dos ciclos, para além da estrutura burocrática, deve vir acompanhada de toda uma reestruturação das práticas no interior da escola para que de fato se efetive esse acompanhamento a longo prazo de uma forma eficaz, ou seja, de uma forma que garanta o direito de cada estudante a aprendizagem. A necessidade dessa mudança estrutural no interior da escola alinha-se às mudanças necessárias para que se efetive de maneira fidedigna a formação integral de cada estudante. Pois, para que se realize efetivamente uma educação em ciclos, é necessário

[...] uma visão ampla de currículo que transcenda o rol e o encadeamento de conteúdos disciplinares; organização do trabalho pedagógico com destaque para as modalidades de engajamento da equipe de professores, articulando jornadas de trabalho e tarefas no seio de um verdadeiro trabalho coletivo, isto é, um grupo de professores sendo responsável por um grupo de alunos ao longo de cada ciclo; delimitação de formas e expedientes de acompanhamento das aprendizagens dos alunos que contemplem as ações pertinentes à superação de eventuais obstáculos, realçando a avaliação formativa e institucional; estabelecimento de procedimentos de agrupamento dos alunos na perspectiva da diferenciação pedagógica e da individualização de percursos; disponibilização de recursos e arranjos materiais, com a ampliação dos espaços de aprendizagem que, seguramente, extrapolam a sala de aula e a própria escola como ambientes exclusivos de ensino e aprendizagem”. (p.44)

Cabe, portanto, uma flexibilização das rígidas estruturas da escola, que também são um grande empecilho para que aconteça uma educação integral. Tal rigidez se expressa sobretudo na atribuição de aulas dos professores, onde muitas vezes, devido a necessidade de dobrar a jornada, é realizada levando em conta os interesses pessoais de cada professor em detrimento das reais necessidades pedagógicas da escola. Evidentemente, a culpa não está no professor que dobra e sim em um sistema que praticamente obriga essa situação para que o professor obtenha uma renda adequada. Em um modelo educacional em ciclos de aprendizagem que preze pela aprendizagem do estudante,

“Os agrupamentos devem ser flexíveis e constituídos em função das tarefas pedagógicas, dos critérios – de capacidades, dificuldades ou de interesses de alunos e professores – e articulados com os objetivos de aprendizagem do ciclo. Essa organização de agrupamentos flexíveis de alunos deve ter como contrapartida a organização dos professores de tal modo que um grupo de professores seja responsável por uma coorte ou parte dela, constituída pelos alunos que ali se matriculam em um determinado ano e que deveriam ser acompanhados ao longo de cada ciclo ou até ao longo de todo o ensino fundamental para resultados mais equânimes ao final do percurso. Um grupo de professores trabalhando com um grupo de alunos pode tanto potencializar a ação pedagógica quanto estabelecer um cronograma de trabalho no qual se dê atenção aos vários tipos de necessidades dos alunos mediante a diferenciação do trabalho dos professores. [...] as tentativas de individualização de percursos de escolarização devem significar uma preocupação com cada aluno sem que, necessária e exclusivamente, isso conduza ao ensino individualizado” (ALAVARSE, 2009, p. 44/45).

4.4. Avaliações externas como uma resposta à sociedade e legitimação de práticas pedagógicas

As avaliações externas configuram-se como um dos temas mais polêmicos quando se discute avaliação escolar, isso se deve principalmente ao fato de que, em uma sociedade hierarquizada como a nossa, pautada em ideais de seletividade e exclusão, infelizmente, essas avaliações externas governamentais podem ser usadas para um ranqueamento, o que não contribui em nada para a melhora do desempenho dos estudantes, uma vez que não dá conta de apontar os reais motivos que levaram ao baixo ou alto rendimento de uma escola, os quais, muitas vezes, vale dizer, são relacionados a fatores socioespaciais. Além disso, o histórico demonstra que tais avaliações podem servir ainda como bonificação às escolas que apresentam melhoras de rendimento, o que levaria ao aumento das diferenças já existentes entre as escolas e, inclusive, gerando pressões desnecessárias ao corpo docente para que aconteçam melhoras de desempenho, como se a responsabilidade fosse única e exclusiva dos professores. MORAES e ALAVARSE (2001)

[...] apontam que “a existência de avaliações externas pode comprometer, pela ênfase na crença de seus resultados como portadores da “última palavra”, os necessários debates críticos sobre a situação educacional e seus procedimentos, além de submeter os professores a uma pressão externa, “subtraindo-lhes a autonomia profissional” e impedindo-os, contraditoriamente, de desenvolver trabalho mais profícuo com seus alunos. Frente a isto, coloca-se como imperativo a busca de um processo mais amplo de avaliação de

escolas e redes que, para além da utilização de provas padronizadas, tenha presente o caráter político da educação escolar” (p. 822)

Porém, quando realizadas com outros propósitos e alinhadas a práticas avaliativas democráticas no interior da própria escola, as avaliações externas podem ser um importante instrumento de análise para a melhora do processo de ensino e aprendizagem na escola, dando ainda, como aponta NEVO (1997), uma resposta à sociedade pelo trabalho realizado. Tais ideias, em parte, convergem com LUCKESI, que afirma que “a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado” (2002, p.174).

Coadunando com as ideias de NEVO (1997), principalmente em relação ao temor, muitas vezes demonstrado por escolas experimentais, de projetos, ou com métodos e práticas alternativas, em realizar avaliações externas governamentais, vem ocorrendo atualmente na Prefeitura de São Paulo uma discussão a respeito de como criar indicadores de qualidade para se avaliar as escolas consideradas de educação integral na rede municipal. A meu ver, se a escola, de fato, realiza uma educação integral conforme a proposta desse trabalho, os estudantes estarão aptos a obterem um bom desempenho também nessas avaliações de cunho externo. Se a escola, efetivamente, cumpriu a sua função no processo de ensino e aprendizagem os estudantes, certamente, demonstrarão isso ao realizarem essas avaliações, mesmo que as mesmas, vale dizer, sejam elaboradas, quer sejam no formato de testes, ou em um formato “somativo”. Como aponta NEVO (1997),

“A avaliação escolar tem de atender tanto à função formativa da avaliação quanto à somativa, proporcionando informações para o planejamento e para o aprimoramento, mas também para a seleção, certificação e responsabilização. O conceito de “avaliação formativa” enfatiza a importância da avaliação, como sendo construtiva e útil, ainda que em determinados casos tenha sido usado como desculpa não justificada para fugir das exigências de responsabilidade, sugerindo que a avaliação formativa é uma alternativa para a avaliação somativa. Não há dúvidas de que a avaliação deve ser construtiva para a pedagogia e para a administração dentro da escola, mas deve também auxiliar a escola na demonstração do seu mérito para as autoridades da área de educação, para os pais, e para o público em geral. A tendência de evitar a avaliação somativa é especialmente perturbadora quando ocorre em escolas inovadoras ou experimentais, que utilizam a avaliação formativa para melhorar a sua operação, mas que parecem esquecer que deveriam ter também a avaliação somativa,

para demonstrar o seu mérito como alternativa viável às escolas convencionais”. (NEVO, 1997, p. 91)

ESQUINSANI (2010) aponta a importância do papel do coordenador pedagógico no processo de utilização dos dados obtidos nas avaliações externas como uma forma de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Tendo em vista que “[...] avaliações em larga escala também produzem dados para a elaboração de políticas educacionais que podem se consolidar a partir da gestão escolar [...]” (p.139), faz-se necessário pensar em formas de diálogo e articulação entre a gestão escolar e as políticas públicas. E como isso poderia ser feito? Nesse cenário, NEVO (1997) defende que:

“[...] os resultados das avaliações em larga escala encontram o ‘chão da escola’ e dizem respeito à atuação do coordenador pedagógico em duas dimensões. A primeira possibilidade de articulação pedagógica a partir do retorno/realimentação que uma avaliação proporciona, o que implica planejamento e rearticulação de elementos no interior da escola. [...] o retorno dos resultados (produtos) dos processos avaliativos apresenta indicativos para o trabalho de planejamento escolar no que tange a temas como: currículo, objetivos, habilidades, competências esperadas de alunos, séries ou turmas e o cumprimento de diretrizes da Proposta Pedagógica e seus respectivos desdobramentos”. (pp. 140-1)

Como problematiza MORAES e ALAVARSE, o problema não está nas avaliações externas, mas sim, na sua utilização como único meio de medir a qualidade da escola e pautar as políticas educacionais. Nesse contexto,

“[...] fazer delas [avaliações externas] o único procedimento para indicar a qualidade da escola e pautar iniciativas de políticas educacionais seria negar-se a enfrentar uma realidade que, por sua complexidade, demanda outros instrumentos e medidas, principalmente aqueles capazes de garantir as condições de existência do ensino médio, compreendido em suas dimensões de infraestrutura material e pedagógica”. (p. 822).

Sob essa mesma perspectiva pedagógica, VIANNA aponta que

“[...] A avaliação, particularmente a que é realizada em sala de aula, sob responsabilidade direta do professor, é mais importante, sem dúvida, porque não se restringe a um único instrumento, mas resulta, quase sempre, de muitos outros tipos de afazeres, que englobam elementos qualitativos, incluindo entre essas práticas as técnicas de observação. No entanto, a avaliação sistêmica, realizada em larga escala, pressupõe, naturalmente, procedimentos padronizados, não para fins de comparação, como julgam muitos, mas para gerar um quadro isonômico que dê a todas as mesmas condições para demonstrar as capacidades de cada um por intermédio dos desempenhos específicos que lhes são solicitados. É forçoso reconhecer, contudo, que os procedimentos de avaliação, por mais

bem planejados e refinados que sejam os seus instrumentos, nunca oferecem um quadro completo da realidade do ensinar/aprender, pois nunca se conhece a realidade em toda a sua complexidade, assim como, também, por melhores que sejam os indicadores sociais os mesmos não conseguem refletir, com precisão absoluta, a complexidade do mundo social. Sem a avaliação, entretanto, é impossível formar percepções do processo educacional e da influência da ação educativa da escola-família-comunidade-aluno e professor". (2005, p. 29/30)

Tendo em vista essa problemática, de como criar formas de avaliação da qualidade da educação, NEVO (1997) propõe uma avaliação por diálogos dentro da escola para além da avaliação do desempenho de cada estudante, onde toda escola possa ser avaliada em suas práticas.

"Os alunos e suas realizações não devem ser os únicos objetos da avaliação escolar. [...] existe uma tendência a equacionar a avaliação escolar aos testes e a avaliações de alunos. O que nós sugerimos é que qualquer entidade dentro da escola é um objeto potencial de avaliação, contanto que exista alguma necessidade justificada de descrever a sua natureza, e/ou de avaliar o seu mérito. Objetos típicos de avaliação escolar poderão ser programas, projetos, materiais de instrução, professores e pessoal da escola, alunos e a própria escola como um todo". (p.90)

Porém, para que isto aconteça de uma forma natural, sem criar um ambiente de medo, principalmente em instituições em que a avaliação pode ser utilizada como critério de demissão de pessoas, é necessário que a mesma seja democrática e envolva um coletivo de colaboradores de cada instituição e não se limite à equipe gestora, situação essa que ganha enorme complexidade ao se falar de rede privada de educação, onde na maioria das vezes existe uma rígida hierarquia e pouco espaço para esse tipo de diálogo. Assim sendo, acreditamos que

"A avaliação deve ser a base para diálogo, e não a origem de descrições assertivas unilaterais e de julgamentos autoritários, e os avaliadores devem desejar tornar-se participantes construtivos nos diálogos educacionais, em vez de geradores de informação inquestionável ou árbitros autoritários. [...] Alguns princípios específicos devem ser seguidos, para criar bases sólidas para o diálogo. Isso modificaria a perspectiva da avaliação, e deveria ser expresso em várias das atividades de avaliação escolar, como, por exemplo, a avaliação de alunos, avaliação de professores, de programas e a avaliação da escola em sua totalidade. Em primeiro lugar, a relação entre o avaliador e as suas plateias tem de ser uma relação de duas mãos. Deve ser uma relação em que haja um fluxo de informações em duas direções, e um processo duplo de aprendizagem mútua. As duas partes envolvidas no diálogo não necessariamente serão iguais, mas existe simetria na suposição de que ambas têm alguma coisa a aprender da outra, e alguma coisa a ensinar uma à outra". (NEVO, 1997, p. 94)

Ainda que pareça contraditório a defesa de mecanismos de avaliação externa, que para seus efetivos fins acabam sendo somativas, ao lado da defesa da aplicação de avaliações no interior da escola de avaliações formativas/diagnósticas, é preciso pontuar que essa suposta contradição só existirá se as avaliações externas não estiverem alinhadas ao papel do coordenador pedagógico, como já apontado, de utilizar os dados obtidos para identificar “falhas” no processo de ensino-aprendizagem e buscar soluções coletivas no interior da escola.

Na verdade, tende-se a acreditar que o temor a essas avaliações externas decorre da insegurança no interior da própria escola em relação às práticas vigentes. Se a escola se propor, de fato, a uma educação que preze pela formação integral de seus estudantes e conseqüentemente nesse processo realize avaliações formativas/diagnósticas que permitam a identificação de dificuldades que levem a uma atuação pedagógica de forma a garantir a todos estudantes o direito a aprendizagem, com certeza o desempenho nessas avaliações externas, se bem elaboradas, será além do satisfatório.

5. Considerações Finais

O desenvolvimento dessa monografia de conclusão de curso possibilitou a discussão em torno do conceito de educação integral e do processo de avaliação de estudantes, a nosso ver, condizente com essa concepção de educação, buscando servir, sobretudo, como uma contribuição para o processo de implementação do PEC nas escolas da Rede Jesuíta de Educação. Para que tal discussão fosse desenvolvida, foi necessária a retomada de uma discussão, muitas vezes, deixada de lado referente ao propósito específico da educação escolar. Relegada essa discussão a segundo plano, na maioria das propostas educacionais contemporâneas, a educação perde o seu sentido, uma vez que, na medida em que a educação é uma atividade teleológica, o ponto de partida de qualquer proposta de educação deveria ser o *aonde se deseja chegar*, para posteriormente, pensarmos em metodologias condizentes com os objetivos elencados.

Apoiando-se em Michael Young (2007) e Antonio Gramsci (1982) para discutir qual o significado da educação escolar em nossa sociedade, concluímos que a educação escolar é uma modalidade educacional diferenciada, que desempenha uma função específica e exclusiva, distinta de outras formas de educação que podem ocorrer em outros espaços educacionais. Essa função da educação escolar é justamente a aquisição pelos estudantes do que YOUNG (2007) chamou de “conhecimentos poderosos”, conhecimentos esses que fazem parte de todo acúmulo histórico da humanidade e que renegado, principalmente às camadas populares, poderia levar a educação a contribuir para a reprodução das desigualdades presentes e, sobretudo, fazer com que as gerações futuras não se desenvolvessem de maneira adequada, dada a importância da formulação desses conhecimentos para o desenvolvimento de habilidades necessárias para as criações humanas nas diversas áreas das ciências humanas e naturais, assim como no campo das múltiplas linguagens e artes.

Como problematizado nessa monografia, sem as escolas, “cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos” (YOUNG, 2007, p. 1288). Esse estado de inanição se manteria justamente pela inexistência deste

tipo de saber capaz de oferecer explicações confiáveis, novas formas de pensar sobre o mundo, levando ao desenvolvimento da autonomia intelectual e da criatividade dos indivíduos.

Destrinchado o propósito da educação escolar, desenvolvemos uma discussão a respeito de uma concepção de educação integral que corrobora com o processo de transformação da sociedade, tal como proposto nos documentos de educação da Companhia de Jesus. Em permanente diálogo com pensadores que propõem uma educação de formação integral que possibilite a libertação de homens e mulheres das amarras impostas por uma sociedade pautada na reprodução ampliada do capital, conclui-se que para se atingir essa libertação é necessária a superação do “homem mercadoria” através do desenvolvimento de indivíduos capazes de agirem coletivamente e formados integralmente nas diferentes potencialidades da pessoa humana.

A formação de “*cidadãos em geral*”, segundo Antonio Gramsci, do “*homem novo*” segundo Che Guevara, ou o desenvolvimento do *ser-mais*, proposto por Paulo Freire, convergem com as ideias trazidas por Leonardo Boff e com o conceito do humanismo social cristão, baseados na passagem do Cristo encarnado na Terra. As visões supracitadas apontam para a importância de uma formação completa, integral de cada indivíduo, de modo a possibilitar a superação de uma divisão social do trabalho alienante onde alguns são formados para pensar e outros para agir, onde através de uma ação reflexiva se construa a *práxi* e que, sobretudo, essa *práxi* esteja alinhada com um propósito de transformação da sociedade.

A educação, enquanto integral, deveria servir para o desenvolvimento dessas capacidades em cada indivíduo, através de um rigor acadêmico que possibilite uma reflexão crítica e a compreensão do mundo a sua volta nos mais variados campos científicos, mas, para que, além disso também não se limite ao desenvolvimento intelectual, o qual deve vir alinhado com um fazer prático. Tal fazer, por sua vez, não deve voltar-se para um fazer para o trabalho, mas sim, para uma melhor compreensão do mundo servindo de subsídio para uma ação com um propósito definido, e não mais para ações como repetições mecânicas impostas pela sociedade e sua ordem produtiva.

O desenvolvimento das diversificadas linguagens artísticas, esportivas e culturais, alinhadas e em diálogo com as práticas escolares, fazem parte desse

processo de formação integral e serão fundamentais na contribuição da construção de um novo mundo sem as amarras do capital ou, em outras palavras, um mundo da dignidade humana onde o ser humano esteja no centro do mundo e não o dinheiro.

Muitos limitam o conceito de formação integral a ideia de dar condições, através da educação, para que as pessoas desenvolvam as capacidades exigidas pela contemporaneidade para se inserirem na sociedade em busca de uma ascensão social, como se criando essa suposta “condição de igualdade” na formação educacional, parte dos problemas sociais seriam resolvidos e a sociedade se tornaria mais justa, garantindo condições de igualdade na concorrência do mercado.

A proposta de educação integral desse trabalho supera essa visão reprodutivista e conservadora, que não rompe com a lógica geradora das desigualdades, e apenas traz a possibilidade para as pessoas que estão em uma situação desfavorecida na sociedade de saírem da condição de oprimidos ascendendo à condição de opressores. Uma formação integral deve ser capaz de desenvolver valores nos indivíduos que os levem a romper essa lógica e não simplesmente a desejar ocupar o lugar de quem os oprime, e no caso das elites, se manter enquanto privilegiado nessa sociedade. A nosso ver, eis aí a grande dificuldade de efetivação de uma educação, de fato, integral, já que a mesma faz parte de um campo de disputa constante alinhado a uma visão de sociedade que se contrapõe à sociedade atual e aos seus valores.

Para que essa formação integral se efetive, destacamos, ao longo do trabalho, a importância de uma transformação nas práticas escolares, de modo que seja garantido a todos estudantes o direito a aprendizagem. Dentre essas transformações, as avaliações desempenham um papel fundamental nesse processo. Denunciou-se também no presente trabalho o papel excludente, punitivo e pouco eficiente, no processo de ensino-aprendizagem, que as avaliações comumente vêm desempenhando nas escolas. Como forma de superar essas práticas avaliativas equivocadas foram elencadas formas de avaliações mais condizentes com uma formação integral e com a aprendizagem do estudante como foco principal da atividade educativa.

As propostas de avaliação feitas foram a de uma avaliação formativa/diagnóstica, que acompanhe os processos de aprendizagem de cada

estudante, possibilitando a retomada de conteúdos durante o percurso, bem como a revisão no planejamento e das estratégias de aprendizagem, de forma a atingir o esperado de cada estudante. Por estar alinhada a uma visão democrática de educação, onde esse direito deve ser estendido a todos e onde, portanto, não há espaço e justificativas para o fracasso escolar, essa avaliação deve ser rigorosamente pensada de modo a identificar em cada estudante o nível em que ele se encontra no processo formativo assim como as suas possíveis dificuldades para que sejam feitas durante o processo, e não ao final dele, os devidos encaminhamentos.

Algumas dificuldades para que se efetive uma avaliação formativa/diagnóstica foram levantadas, como o elevado número de estudantes por sala, os baixos salários dos professores que os obrigam a dobrar e até mesmo triplicar a sua jornada, bem como o modelo de seriação, que como proposto na monografia deveria, a nosso ver, ser substituído pelos ciclos. Trata-se esse de um importantíssimo campo de disputa na conjuntura atual de reformas educacionais neoliberais de flexibilização do currículo e da própria função docente, ensejada na permissão ao ato de lecionar a pessoas com o chamado notório saber, independentemente de sua formação. Algo alinhado, por sua vez, com a já aprovada reforma trabalhista, cujo os impactos já podem ser sentidos em amplas categorias, especialmente na dos professores.

Os desafios para a consolidação de uma educação que forme integralmente nossos estudantes foram colocados e problematizados, ao menos em parte nesse trabalho. Como todo objeto de pesquisa que evolui a sociedade, a complexidade do mesmo exige o debate constante entre educadores, pedagogos, cientistas políticos e sociais e etc, a respeito da formação que queremos dar a nossos estudantes, alinhado a um projeto de sociedade mais amplo, para que desse modo, coletivamente, se construam práticas educacionais no chão da escola que levem a efetivação de nossos propósitos pedagógicos.

Toda transformação estrutural requer enfrentamentos e tem custos, muitas vezes elevados. Cabe às pessoas que coadunam com a necessidade de uma transformação profunda da sociedade fazerem os enfrentamentos diários, através de seus coletivos, movimentos sociais, sindicatos, entre seus pares e na luta política cotidiana, para que essas transformações se efetivem, sobretudo no

plano educacional, objeto de estudo desse trabalho, mas nunca perdendo de vista que essa educação só fará sentido se alinhada com uma transformação da sociedade.

6. Referência Bibliográficas

ALAVARSE, Ocimar Munhoz . “A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões”. Revista Brasileira de Educação , v. 14, p. 35-50, 2009.

ANISTIA INTERNACIONAL. “Jovem Negro Vivo”. Disponível em <https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>, acesso em 16abr2018

ARENDT, Hannah. “A crise na educação”. In: ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 7. Edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Perspectiva, p.221-247, 2011.

BACICH, Lilian; MORAN, José. “Aprender e ensinar com foco na educação híbrida”. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>

BARBOSA, Andreza. “Salários Docentes, Financiamento e Qualidade da Educação no Brasil”. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 511-532, abr./jun. 2014.

BESANCENOT, Olivier e LÖWY, Michael. “Che Guevara Uma Chama Que Continua Ardendo”. Editora Unesp. 2009).

BOFF, Leonardo. “E A Igreja Se Fez Povo”. Círculo do Livro S.A. 1986.

_____. “Jesus Cristo Libertador”. Editora Vozes. 21ª Edição, 2012.

BORGES, Helena. “Estudantes Federais Têm Desempenho Coreano Em Ciências, Mas Mec Ignora”. *The Intercept Brasil*. 6 de dezembro de 2016. Acesso em 11 de março de 2018. Disponível em <https://theintercept.com/2016/12/08/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora/>

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei n. 10.172 de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm

_____. Manual Operacional de Educação Integral. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica - Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF. 2012.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de lei N.º 6.840-A da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio de 2013. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1295592.pdf>

CANÁRIO, Rui. “A escola tem futuro? Das promessas às incertezas”. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARREIRA, Denise; PINTO, José M. R. Custo Aluno-Qualidade Inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt*. Perspectiva: FAPESP, São Paulo, 1ª Edição, 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?. Educ. Soc. [online]. 2014, vol.35, n.129, pp.1205-1222. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>.

COMAZZETTO, L. R., VASCONCELLOS, S. J. L., PERRONE, C. M., & GONÇALVES, J. (2016). “A geração Y no mercado de trabalho: um estudo comparativo entre gerações.” *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(1): 145-157. doi:10.1590/1982-3703001352014.

DEWEY, John. “Experiência e Educação”. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 2ª Edição, 1976.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. “LEI Nº 13.467, DE 13 DE JULHO DE 2017” Nº 134. Brasília - DF, sexta-feira, 14 de julho de 2017 (p. 1, col. 1).

DI GIORGI, Cristiano. Escola nova. 3.ed. São Paulo: Ática, 1992.

DOCUMENTA SJ. “Características da Educação da Companhia de Jesus”. São Paulo: Loyola, 3ª edição, 1989.

_____. “Pedagogia Inaciana: uma proposta prática”. São Paulo: Loyola, 7ª edição, 2009.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Tá lá em cima da mesa: os dados das avaliações em larga escala e a mediação do coordenador pedagógico. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.) Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p. 134-146.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. “As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância”. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ESTEBAN, M. T. . Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: Regina Leite Garcia. (Org.). Novos olhares sobre a alfabetização. 1ed.São Paulo: Cortez, 2001, v. , p. 175-192.

FREIRE, Paulo. “Pedagogia do Oprimido”. Editora Saraiva de Bolso. 1º Edição, 2012.

GOMES, Jarbas Mauricio. Cultura geral e escola unitária em Gramsci. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 53, p. 153-172, out 2013\jul2013 ISSN: 1676-2584 153

GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 4ª Edição, 1982.

GUEVARA, Ernesto (1964a) “Conferencia en la Facultad de Economía de la Universidad de Oriente del 2 de diciembre de 1964”. Inédito

(1985) Ernesto Che Guevara. “Escritos y Discursos. Tomos I al VII. Ciencias Sociales”. La Habana.

KLEIN, R. R.. A Avaliação Da Aprendizagem Como Estratégia De Inclusão Escolar. In FABRIS, Eli T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. Inclusão e biopolítica (orgs.) Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOIOLA, Sto Inácio. “Exercícios Espirituais”. Livraria A.L. Braga, 3ª Edição, 1999.

- LUCKESI, Cipriano C. “Avaliação da aprendizagem escolar”. São Paulo, Cortez, 12ª Edição, 2002.
- MANZINI COVRE, Maria de Lourdes. “O que é cidadania?”. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- MARX, Karl. O caráter fetichista da mercadoria e seu segredo. In: O capital: crítica da Economia Política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1.
- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. “O Manifesto do Partido Comunista”. Rocket Edition eBooksBrasil. 1999.
- MÉSZÁROS, István. “A Educação Para Além do Capital”. Boitempo Editorial. 2ª Edição, 2014.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE, Secretaria de Vigilância em Saúde. “Boletim Epidemiológico”, Volume 48 N° 30 – 2017.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. “Currículo: Novas Trajetórias para a Escola Básica” In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Claudia Rosa e GARCIA, Maria de Fátima. “Escola Viva – Elementos para a construção de uma educação de qualidade social”, Campinas – SP, Mercado das Letras, 2004.
- NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Coord.). Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1 a 3 de dezembro de 1997. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. p. 89-97.
- NOGUEIRA, Maria Alice. “Educação, Saber, Produção em Marx e Engels”. São Paulo-SP, Cortez Editora, 2ª Edição, 1993.
- NOSELLA, Paolo e AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação em Gramsci. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago. 2012
- O GLOBO. “Homofobia mata uma pessoa a cada 25 horas”. Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/homofobia-mata-uma-pessoa-cada-25-horas-norte-tem-maior-indice-20819002> , acessado em 16 abr 2018
- PEC - PROJETO EDUCATIVO COMUM. São Paulo: Loyola, 2016.

PÉREZ, Manolo Monereo. “Che Guevara: Contribuição ao pensamento revolucionário”. São Paulo : Expressão Popular, 4ª edição: 2002.

QUINTANILHA, L. F. “Inovação pedagógica universitária mediada pelo *Facebook* e *YouTube*: uma experiência de ensinoaprendizagem direcionado à geração-Z”. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 249-263, jul./set. 2017*

REUTERS. “Papa sugere que é ‘melhor ser ateu do que católico hipócrita’”. Disponível em. <https://br.reuters.com/article/worldNews/idBRKBN1621KQ> . Acesso em 18/04/2018

REVISTA EDUCAÇÃO. “Jornada dupla (ou tripla)”. Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/jornada-dupla-ou-tripla/>. 2011. Acesso em 16 abr 2018.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira and MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educ. Soc. [online]. 2004, vol.25, n.89, pp.1203-1225. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>.*

SAMPAIO, Carlos E. M. “Estatísticas dos Professores no Brasil”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./ dez. 2002.*

SANTOS, Milton. “Por Uma outra Globalização”. Editora Record, 12º edição, 2005.

_____. “O Espaço do Cidadão”. EDUSP, 7ª edição, 2007.

STORCK, João Batista. “As humanidades em tempos de neoliberalismo em duas Universidades Latino Americanas”. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2016.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. *Avaliação escolar e democratização: o direito de errar* in *Erro e Fracasso na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas*, org. AQUINO, Julio Groppa. Sammus Editorial, 4ª edição, 1997.

UEHBE, Caio Nascimento. *A Apropriação pelo Movimento Punk Paulistano dos anos 70/ 80 do “Circuito Inferior da Economia Urbana”*. Trabalho de Geografia

Individual. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. Brasília: Liber Livro, 2005.

VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. “Depression and other common mental disorders: global health estimates”, 2017.

YOUNG, Michael. “Para que servem as escolas?”. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

ZABALA, Antoni. “A Prática Educativa: Como Ensinar”. Artmed, 1998.