

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

TATIANA SIMAS MIELKE CHYLA

ORIENTADOR DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO INTEGRAL

S. Leopoldo

2020

TATIANA SIMAS MIELKE CHYLA

ORIENTADOR DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO INTEGRAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof^ª Dra. Daianny Madalena Costa

S. Leopoldo
2020

C426o Chyla, Tatiana Simas Mielke

Orientador de aprendizagem e formação integral
/ por Tatiana Simas Mielke Chyla. – 2020.
92 f. : il., 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em gestão
educacional, 2020.

Orientação: Prof.^a Dra. Daianny Madalena Costa.

Catálogo na Fonte:

Bibliotecário Mario Borges – CRB 9/1909

TATIANA SIMAS MIELKE CHYLA

O ORIENTADOR DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO INTEGRAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 30 de setembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Daianny Madalena Costa – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Rosangela Fritsch – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Lucia Hugo Uczak – FEEVALE

Ao meu pai, aquele que ao longo dessa caminhada de estudo e pesquisa, partiu. Ele, que nos últimos dias, disse que sentia muito orgulho pela minha trajetória e eu, orgulho em ser sua filha. Pai, dedico a você que tanto me ensinou. Obrigada por tudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela fé, coragem, força e sabedoria, para superar as dificuldades que surgiram ao longo dessa trajetória e me possibilitaram chegar até aqui.

Aos diretores do Colégio Medianeira, pela oportunidade e confiança em me possibilitar novas e ricas aprendizagens.

À minha família, especialmente marido e filhos, pelo suporte emocional, companheirismo e acalento, mesmo nos momentos de ausência e distância.

À professora Daianny Madalena Costa, minha orientadora, pelos ensinamentos, troca de experiências, apoio e amizade, que fizeram a diferença ao longo dessa pesquisa.

Aos meus amigos Karolina Marianni e Diego Zerwes, antes colegas de trabalho, hoje amigos para vida, que ao longo de tantas viagens, confidências e risadas, foram por tantas vezes minha força e consolo.

À minha turma de mestrado, mais que especial, da Rede Jesuíta de Educação, que me oportunizou aprendizagens significativas, carinho e companheirismo.

À minha equipe do Colégio Medianeira, pelo apoio, sobretudo nas minhas ausências, pelas trocas de experiências e diferentes olhares que tanto contribuem com minha aprendizagem no meu dia a dia.

À Eliane Dzierwa Zaionc, pela revisão cuidadosa dessa pesquisa, pelas sugestões, incentivo e parceria.

A todos que estudantes, professores e colegas de jornada que fizeram e fazem parte da minha caminhada, pelos aprendizados do dia a dia, pelas experiências, conflitos e oportunidades de ensinar e aprender sempre mais.

RESUMO

O presente estudo se dedica a reflexão sobre uma “nova” função que se projetou no Colégio Medianeira, o Orientador de Aprendizagem, que acompanha e media as aprendizagens dos sujeitos envolvidos no contexto escolar. Esta pesquisa, apresenta a análise das relações que se estabelecem pelo olhar de professores e estudantes, a partir dos processos de ensino-aprendizagem, que ora revelam aproximações e ora distanciamentos. Essa função contribui com a formação integral, proposta pelo Colégio, balizada pelos princípios da Companhia de Jesus e pressupostos da Rede Jesuíta de Educação (RJE). Além disso, revela a intenção de haver possibilidades de ações que busquem romper com as fragmentações existentes no processo ensino-aprendizagem, as quais foram observadas a partir dos vários instrumentos de coleta utilizados nesse estudo. Ou seja, um grupo de discussão constituído por doze estudantes, representantes das turmas de 8º ano; um grupo de discussão com seis professores desta série; e um questionário aplicado a 184 estudantes, do ano em análise. A abordagem metodológica empregada foi a qualitativa. Concluímos, a partir disso, três elementos, que se destacam como imprescindíveis para as ações do Orientador de Aprendizagem: o cuidado com o próprio desenvolvimento da autonomia, a escuta e o diálogo. Sobre o primeiro, chamou-nos atenção as diferentes leituras e expectativas projetadas sobre os estudantes, mas que ainda parecem não serem suficientemente compreendidas, pelos professores e, por consequência, vivenciadas e experimentadas pelos estudantes. A segunda ação nomeada reconheceu a escuta como fundamental na formação integral, pois identificamos que ao longo da trajetória acadêmica, alguns desses sujeitos, passam despercebidos; são ou querem parecer invisíveis, escondendo suas fragilidades e não se sentindo valorizados. Por fim, a última ação é o diálogo, como caminho necessário para aprendizagem integral e o desenvolvimento autônomo. E assim, concebemos uma proposta de intervenção no sentido de articulação dos dados levantados, que serão impulsionados pelo Orientador de Aprendizagem. Tais elementos mostram-se imprescindíveis na formação integral de sujeitos ensinantes e aprendentes.

Palavras-chave: Orientador de Aprendizagem. Ensino-aprendizagem. Formação integral. Professor. Estudante.

ABSTRACT

This study is a reflection about a “new” functionality at *Colégio Medianeira*, the named “*Orientador de Aprendizagem*”, who monitors and mediates the involved personnel’s learning in the school context. Such research presents the analysis of the relationships established, through the eyes of teachers and students, from the teaching-learning process that sometimes reveal approximations and sometimes distances. This function contributes to comprehensive training, proposed by *Colégio Medianeira*, guided by the principles of *Companhia de Jesus* and assumptions of the *Rede Jesuíta de Educação (RJE)*. Besides that, reveals the intention of having possibilities for actions that seek to break with the existing fragmentations in the teaching-learning process, which were observed from many collection instruments used in this study. That is, a discussion group of twelve students from the 8th grade classes; a discussion group of 6 teachers of that same grade; and a questionnaire applied to 184 students, of the analyzed year. The methodological approach used was the qualitative. We conclude, based on this, three elements, which stand out as essential for the actions of the *Orientador de Aprendizagem*: the care for the development of autonomy, the listening, and the dialogue. About the first one, caught our attention the different readings and expectations projected on the students, that however still don't seem to be sufficiently understood by the teachers and, as consequence, experienced by the students. The second action named recognized the listening as fundamental in integral training, because we identified that along the academic trajectory, some subjects got unnoticed; they are or want to be invisible, hiding their weaknesses and not feeling valued. Finally, the last action is dialogue, as a necessary path for integral learning and autonomous development. And so, we conceived an intervention proposal to articulate the collected data, which are driven by the *Orientador de Aprendizagem*. Such elements prove to be essential to the integral formation of teaching and learning subjects.

Key-words: *Orientador de Aprendizagem*. Teaching-learning. Integral formation. Teacher. Student.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - MÉTODO JESUÍTA	56
GRÁFICO 2 - VALORIZAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM	59
GRÁFICO 3 - TAREFA E AUTONOMIA	64
GRÁFICO 4 - TAREFA E SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES	65
GRÁFICO 5 - RITMO E NOVOS MÉTODOS PARA APRENDIZAGEM	67
GRÁFICO 6 - ESCUTA DO ORIENTADOR DE APRENDIZAGEM	69

LISTA DE SIGLAS

FLACSI	Federação Latino-Americana dos Colégios da Companhia de Jesus
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PEC	Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
RJE	Rede Jesuíta de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SQGE	Sistema de Qualidade em Gestão Escolar
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Trajetória de vida e a relação com o tema e o problema de pesquisa	11
1.2 Problema	15
1.3 Objetivos	15
1.3.1 Objetivo Geral	15
1.3.2 Objetivos Específicos	16
1.4 Justificativa	16
2 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE “OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM, AUTONOMIA E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”	20
3 CONTEXTUALIZAÇÃO EMPÍRICA E METODOLOGIA	26
3.1 Pesquisa qualitativa e técnicas de coleta	27
4 UMA FORMAÇÃO INTEGRAL	35
4.1 Três dimensões do aprender integral	38
4.2 Relação dialógica entre os sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem	44
5 ORIENTADOR DE APRENDIZAGEM	47
5.1 A formação integral de ensinantes e aprendentes	49
6 FORTALEZAS E FRAGILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	54
6.1 Papéis que se (des)conectam	55
6.2 Autonomia, um obstáculo a ser ultrapassado	60
6.3 O Orientador de Aprendizagem frente aos limites e possibilidades	66
7 INTERVENÇÃO	70
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM ESTUDANTES DO 8º ANO	79
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	91

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se desenhou e criou forma a partir dos estudos no curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional, o qual buscou nos trazer reflexões e problematizações pertinentes englobando a teoria com a nossa prática, tendo como pano de fundo os fundamentos da Pedagogia Inaciana, que são basilares na Rede Jesuíta de Educação.

Diante da análise acerca dos processos de ensino-aprendizagem e da relação entre estudante e professor(a), propomos, nesta dissertação, trabalhar com uma possibilidade de compreensão sobre o papel do Orientador de Aprendizagem, no sentido de mediar os processos que oportunizam a formação integral dos sujeitos envolvidos no ato educativo, acompanhando-os em suas aprendizagens e incentivando-os na busca do *magis*¹ inaciano, para evitar a fragmentação, distanciamentos e rupturas. E embora essa questão pareça já ter sido “resolvida”, veremos ao longo dessa pesquisa o quanto é necessário o cuidado com esses personagens e com os processos pedagógicos para que, de fato, possamos gerar aprendizagens em todas as dimensões da formação integral.

1.1 Trajetória de vida e a relação com o tema e o problema de pesquisa

As vivências na área de educação iniciaram quando cursava o magistério, em algumas atividades que desenvolvi, com caráter de estágio, com estudantes da Educação Infantil à 4ª série do Ensino Fundamental, que propiciaram esse primeiro contato com a ação educativa.

Após a conclusão do magistério, dei aulas para 1ª série do Ensino Fundamental e nesse mesmo ano ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Durante o segundo ano de faculdade, comecei a dar aulas de Inglês para estudantes com necessidades especiais de 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental em uma escola pequena da rede privada. Um desafio, visto

¹ *Magis*, termo em latim que quer dizer o mais, o maior, o melhor, é algo que sempre podemos descobrir dentro de cada pessoa, como um impulso a desejar grandes coisas, uma sede de infinito, um excesso que habita cada ser humano. Ele é, então, essa expressão de uma sede inesgotável, de um impulso mais vital, que nos conduz a uma atitude de busca.

que não tinha muitos conhecimentos sobre inclusão, conteúdo não abordado até esse momento de minha formação.

No mesmo ano iniciei meu estágio no Colégio Medianeira. Acompanhava estudantes da 5ª série do Ensino Fundamental a 2ª série do Ensino Médio, que participavam de aulas de Acompanhamento de Aprendizagem (reforço), no contra turno escolar. Ao longo daquele ano, além do trabalho de acompanhamento a esses estudantes, auxiliava também as equipes de série em algumas atividades mais burocráticas, como controle de faltas, atrasos, agendamentos com famílias, comunicados e avisos. Comecei a participar dos seminários promovidos pela instituição, conhecendo um pouco mais sobre a proposta pedagógica do Colégio.

Em 1999, passei a exercer o cargo de auxiliar de coordenação da 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, o que me proporcionou conhecer mais da dinâmica do Colégio e participar do trabalho desenvolvido pela equipe de série, principalmente a mediação com professores, famílias e estudantes. Minha função era a viabilização prática de alguns encaminhamentos, como o controle e preparo de determinados materiais para atendimentos aos pais, organização de documentos para reuniões e conselhos de classe, registro das ocorrências dos estudantes e participação nas reuniões com os professores e equipe. Nessa função, observava as dificuldades de alguns estudantes, tanto de aprendizagem quanto em desenvolverem hábitos de estudo, o que se evidenciava diante da resistência em não realizarem as tarefas propostas pela falta de comprometimento e dificuldades em algumas disciplinas específicas.

Depois de cinco anos nessa função, passei a fazer parte da equipe como Orientadora da Convivência Escolar, responsável pelo clima escolar e por questões disciplinares. Nessa nova experiência tive vários desafios, tanto nas interferências com os estudantes, como na mediação dos conflitos destes com os professores e colegas. Percebi que somente a restrição e o trabalho com regras e normas, sem um trabalho formativo e reflexivo anterior, não eram suficientes na formação dos estudantes. E, em discussões com os demais integrantes da equipe, desenvolvemos atividades formativas com as turmas e professores, que abordavam temáticas pertinentes ao contexto e à faixa etária, como o papel do estudante, as relações que estabelece consigo, com o outro, com o meio, transformações na adolescência, a relação com e nos meios virtuais. Após dois anos, desenvolvi a mesma função no Ensino Médio por um ano.

Nessa época, surgiram algumas inquietações quanto ao processo de aprendizagem. Passei pelo processo de transição para o Ensino Médio acompanhando os mesmos estudantes da 7ª e 8ª séries. Vivenciei com eles as angústias em relação a essa nova etapa, do maior aprofundamento no trabalho com o conhecimento, novas disciplinas, maior carga horária. Atendia constantemente estudantes que estavam preocupados em não dar conta desse grau de exigência. Tanto nos atendimentos individuais, como nos trabalhos formativos coletivos, procurava mostrar a eles que o Ensino Fundamental tinha lhes dado a base e os fundamentos necessários para que acompanhassem o nível de aprofundamento exigido nessa nova etapa da educação.

Essa vivência auxiliou-me no ano seguinte, quando retornei ao setor de 7ª e 8ª séries, agora como Orientadora Educacional. Pude levar aos professores deste setor relatos e experiências dos estudantes que estiveram com eles, quais eram suas expectativas, angústias, desafios e, assim, refletir a questão a fim de ressignificar nossas práticas pedagógicas buscando minimizar as questões apontadas pelos estudantes, sobretudo dos desafios impostos pelo nível de exigência do Ensino Médio.

Organizei então com os professores um material de Método de Estudos. A ideia foi que cada professor, ao pensar a partir de sua disciplina, conseguisse propor aos estudantes como estudar, tentando articular ensino-aprendizagem em um material com orientações de estudos específicos de cada ciência. Todos os professores se envolveram na proposta, mas ficou claro que, para eles, ensinar os conteúdos era bem mais fácil do que pensar no processo de aprendizagem dos estudantes, eles tinham claro os conteúdos que os estudantes precisavam saber, o domínio e os objetivos a serem atingidos na série, porém o exercício de pensar os caminhos que os estudantes precisavam percorrer para aprender tais conteúdos e atingir os objetivos foi um desafio.

Percebi que, para os professores, era mais fácil pensar no ensino e não na aprendizagem, e a necessidade de sempre resgatar leituras, reflexões e discussões para evitar essa fragmentação. Outro ponto importante era trazer referências de como se aprende. E mesmo com o material pronto, o trabalho acontecia isolado da aplicação no cotidiano, em momentos estanques, principalmente no início do ano, quando cada professor apresentava seu planejamento de trabalho para as turmas. E

era retomado somente com alguns estudantes que apresentavam maiores dificuldades de aprendizagem durante o processo.

Além do trabalho formativo proposto pelo Colégio Medianeira, que tem a preocupação com a formação permanente de seus profissionais, sempre busquei qualificar e repensar minha prática pedagógica nas reuniões com a Equipe de Série e com os demais orientadores do Colégio. Esses espaços permitiam, e continuam a permitir, pensar na especificidade da minha função, no trabalho sistêmico de formação de professores, estudantes e famílias, junto aos demais integrantes da minha equipe de trabalho.

A título de qualificação profissional, também cursei duas especializações na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), a primeira em Psicopedagogia, que me proporcionou aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento da aprendizagem, possíveis dificuldades decorrentes deste e possibilidades de intervenções. Essa especialização me deu embasamento teórico para pensar junto com os professores estratégias de intervenção com os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e a planejar trabalhos formativos com estes, propondo a reflexão sobre o seu processo de aprendizagem e a busca de estratégias de estudo para qualificação e superação das dificuldades. A outra especialização deu-se em Educação Especial com ênfase em Inclusão, com o intuito de aprofundar sobre o tema, visto que estávamos nos deparando com casos mais sérios de necessidades especiais que mereciam maior cuidado, currículo adaptado, diferentes estratégias metodológicas e avaliativas e que, tanto a equipe quanto os professores, precisavam de conhecimentos específicos para trabalhar com estes casos e também com os demais estudantes, frente ao trabalho com a diversidade e com o coletivo.

Em 2017, apresentei um trabalho no XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, com o tema Centro de Inclusão Escolar: relatos de uma prática inicial, em parceria com a supervisora do Centro de Inclusão. Compartilhamos nossa experiência inclusiva de trabalho, que além da ação educativa com os estudantes, também abrange a formação dos profissionais de apoio e do corpo docente por meio de um trabalho sistêmico no qual todos estão interligados e, como tal, um afeta o outro.

No ano de 2018, o Colégio passou por uma reestruturação das equipes pedagógicas, deixando de existir a função de Orientação Educacional. Desde então

exerço a função de Orientadora de Aprendizagem no 8º ano, cujo perfil estabelece atribuições em quatro âmbitos: a relação com a instituição, professores, estudantes e famílias. Além disso, temos o desafio, enquanto equipe, de constituir uma nova identidade do Ensino Fundamental II, pois até o ano de 2017 a gestão era exercida por duas equipes distintas, uma para cada ciclo, e se identificava uma ruptura de projetos e processos entre estes ciclos.

Essa ruptura interfere diretamente na aprendizagem dos estudantes, pois percebo que alguns encaminhamentos metodológicos e avaliativos são distantes, o que reflete na perda de ritmo de estudos e no “afastamento” de alguns estudantes da escola. Esse afastamento não está dissociado da fase da adolescência na qual os estudantes se encontram, cujos interesses passam a ser outros, a socialização passa a ser o foco central, a resistência às regras e à autoridade, o distanciamento dos pais, a necessidade de autoafirmação, dentre outras mudanças próprias dessa fase.

Nesse sentido, há necessidade de uma aproximação entre as séries, tanto por parte dos professores, nos encaminhamentos e práticas pedagógicas, quanto por parte da equipe de série, no acompanhamento desses processos e na possibilidade de identificar lacunas e rupturas que precisam ser revistas, para que juntos possibilitem a aprendizagem integral de todos os estudantes.

1.2 Problema

Em quais aspectos os procedimentos pedagógicos instituídos no 8º ano contribuem para a formação integral dos estudantes e dos professores como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e como isso colabora com a função do Orientador de Aprendizagem.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar em quais aspectos os procedimentos pedagógicos instituídos no 8º ano contribuem para formação integral dos estudantes e dos professores como

sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e como isso colabora com a função do Orientador de Aprendizagem.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) descrever o espaço-tempo dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, para compreender seus papéis nesses processos;
- b) identificar as aproximações e os afastamentos entre os procedimentos pedagógicos da instituição e as práticas desenvolvidas que visem à formação integral;
- c) reconhecer elementos da formação integral na ação docente e sua relação com os procedimentos pedagógicos instituídos para a concretude do desenvolvimento da autonomia dos estudantes nas dimensões do aprender integral;
- d) indicar elementos chave para o trabalho do Orientador de Aprendizagem que possibilitem direcionar suas estratégias, levando professores e estudantes a se reconhecerem como sujeitos ensinantes e aprendentes na perspectiva da formação integral.

1.4 Justificativa

O Colégio Medianeira é uma escola da rede privada e está localizado na cidade de Curitiba. Como instituição integrante da Rede Jesuíta de Educação, expressa uma determinada identidade, a qual se espelha em documentos institucionais fundantes, projetos e planejamentos pedagógicos, traduzindo traços da Pedagogia Inaciana em práticas de ensino. Nesse sentido, traz a marca da formação integral, embasada em valores humanos e cristãos, senso crítico e uma aprendizagem que visa à transformação da realidade social. Há 61 anos, o Medianeira é uma referência em educação de excelência, formação humana, social e política, ensino crítico, criativo e reflexivo. Atualmente atende aproximadamente 2160 estudantes, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

É importante destacar que o Colégio passou por algumas alterações significativas em sua estrutura nos últimos anos. Em 2015, houve a mudança da Direção Acadêmica, em 2018, da Direção Administrativa, além de uma reorganização na estrutura das equipes pedagógicas com alteração de pessoas e funções, e em 2019 nova Direção Geral.

Até o ano de 2018, as equipes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio eram compostas por uma Coordenação por ciclo, responsável pela gestão dos processos, bem como pelo acompanhamento de todos da equipe e os processos pedagógicos no todo, pelo Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), que acompanhava os planejamentos e materiais de todos os professores, pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE), que tinha como atribuição todas as questões relacionadas à aprendizagem, desenvolvia também trabalhos formativos relativos a série/faixa etária, assim como mediações entre estudantes, professores e famílias. Somava-se a esta equipe de série/ciclo o Serviço de Orientação da Convivência Escolar (SOCE), cujo perfil funcional dizia respeito às mediações com foco no aspecto comportamental e no comprometimento com o processo escolar, também realizando trabalhos formativos e mediando conflitos entre estudantes e estudantes e professores e, por último, mas não menos importante, o Serviço de Orientação Religiosa e Pastoral (SOREP), com trabalho formativo voltado à espiritualidade inaciana e pastoral.

Apesar de todos os integrantes da equipe estarem em constante comunicação e diálogo, percebia-se uma fragmentação de alguns processos, e por isso definiu-se a partir de 2018 em nova estrutura das equipes, composta agora por uma Coordenação e pelo Serviço de Orientação Pedagógica em cada Unidade de Ensino, para minimizar as rupturas entre os processos pedagógicos entre as séries e por um Orientador de Aprendizagens por série, responsável por acompanhar os processos pedagógicos de todos os estudantes, nas três dimensões, cognitiva, socioemocional e espiritual religiosa. Também foi criado o Centro de Formação Cristã e Pastoral, que trabalha em parceria com orientadores.

No recorte do 8º ano, série em que se delimita a pesquisa, um Coordenador e um Orientador Pedagógico do 6º ao 9º ano e um Orientador de aprendizagem para cada uma das séries do Ensino Fundamental II, tentando manter o olhar local específico sobre a série, mas ao mesmo tempo articulado com o todo. Aqui destaco a necessidade de um olhar cuidadoso com essa etapa da Educação Básica, visto

que nos preocupava a perda no ritmo de estudos e o aparente afastamento da escola por parte de alguns estudantes ao longo do Ensino Fundamental II. Ao ingressarem na segunda fase do Ensino Fundamental, os estudantes sentem impactos com o grau de exigência “imposta” pelo currículo dessa nova etapa da Educação Básica, que se percebe no nível de aprofundamento nas diferentes disciplinas, de tal forma que o estudante precise se apropriar da linguagem científica e do método específico de cada área do conhecimento.

Ao longo do 6º e 7º anos, a adaptação aos procedimentos pedagógicos ocorre de maneira mais tutelada pelos professores. Isto pode ser observado na intencionalidade das estratégias desenvolvidas com os estudantes, tanto em questões de organização pessoal como uso de agenda, calendário de provas, quanto em comandos de estudos, como orientações de roteiros de estudos, minipesquisas, entre outros. Tais estratégias têm o intuito de que o estudante vá se tornando cada vez mais sujeito do seu processo de aprendizagem, na perspectiva do desenvolvimento de sua autonomia nas dimensões do aprender integral.

A partir do 8º ano, alguns professores pressupõem que o estudante já tenha constituído esta trajetória de autonomia e que já tenha claro a necessária organização pessoal e constância de estudo, assim como as habilidades e metacognição esperadas para o momento. Nesse sentido, algumas rotinas deixam de ser trabalhadas e acompanhadas no dia a dia e alguns comandos passam a não ser diretos, a mediação necessária para o desenvolvimento da autonomia muitas vezes passa a não fazer parte do processo de ensino-aprendizagem.

Desta maneira, sem a significação da aprendizagem no trabalho com os estudantes, alguns destes passam a não ver sentido no que está sendo proposto, acabam se desinteressando pelo que a escola tem a oferecer e não se sentem valorizados nesse processo.

Tais inquietações deram vida a essa pesquisa, que, no capítulo 2, apresenta uma análise de produções acadêmicas que revelam alguns elementos com os quais se estabeleceu relação, ou seja, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental na perspectiva da formação integral.

O capítulo 3 apresenta o conceito de formação integral, buscando relacionar a proposta educativa do Colégio com o PEC. Nesse sentido, descreve as três dimensões do aprender integral defendidas pela instituição escolar aqui pesquisada.

E, por fim, traz uma análise da importância da relação entre os sujeitos envolvidos para o desenvolvimento das aprendizagens nas múltiplas dimensões – cognitiva, socioemocional e espiritual religiosa.

O capítulo 4 expõe a figura do Orientador de Aprendizagem, suas possibilidades e intencionalidades de trabalho na perspectiva da formação integral dos sujeitos ensinantes e aprendentes, explicitando a importância dessa função na busca por uma formação que rompa com a fragmentação e os distanciamentos entre os sujeitos e os próprios processos de ensino(e)aprendizagem².

O caminho metodológico para realização desse estudo está delineado no capítulo 5, no qual se descrevem os instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta dos dados, assim como os sujeitos diretamente envolvidos, os cuidados éticos e a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

O capítulo 6 traz a análise dos resultados dessa pesquisa, distanciamentos e aproximações entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, geradores de algumas lacunas e rupturas ao longo deste. Tais resultados são lidos na interlocução com os conceitos e referenciais teóricos abordados nas seções anteriores.

No capítulo 7 discorre-se sobre uma proposta de intervenção, com elementos chave no trabalho do Orientador de Aprendizagem, os quais surgiram a partir das análises realizadas em decorrência deste estudo. Isto com o sentido de trazer algumas possibilidades de interferência para que se possa minimizar os distanciamentos e rupturas existentes dentro da escola, gerando mais e melhores aprendizagens.

Nas considerações finais apresenta-se uma interlocução entre os achados desta pesquisa e os referenciais teóricos que a embasaram, a partir das experiências da pesquisadora. Revelam-se possibilidades de diálogos e interferências tão caros e significativos no jeito de fazer educação com o qual acreditamos.

² Aqui utilizamos essa terminologia diferenciando-a daquela utilizada ao longo do trabalho: “ensino-aprendizagem”. Isso ocorre para fazer referência ao distanciamento, ou seja, de um lado haver “aprendizagem” e de outro, “ensino”, em que ambas possam não estar efetivamente conectadas.

2 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE “OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM, AUTONOMIA E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

A presente revisão busca analisar dissertações e teses que tragam reflexões acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental na perspectiva da formação integral, sobretudo em produções científicas que vislumbrem a preocupação com a aprendizagem dos estudantes nessa etapa da Educação Básica, considerando a complexidade desse processo e as interfaces que interferem positiva ou negativamente, com as temáticas: 1) relação professor aluno, 2) caracterização da faixa etária.

Nesse sentido, na busca inicial nos materiais disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), entre os anos de 2013 e 2017, utilizando como descritores “processo de aprendizagem”, “autonomia” e “anos finais do Ensino Fundamental”. De forma combinada, encontramos apenas duas dissertações e duas teses, três destas voltadas para conhecimentos específicos da Língua Portuguesa e uma que traz a análise do ensino público no Brasil, a partir das recentes reformas, dos ciclos e da progressão continuada e parcial, o ensino fundamental de nove anos e a implantação e aperfeiçoamento dos sistemas avaliativos nacionais e estaduais. A intencionalidade em não trazer o tema formação integral entre os descritores, deu-se no intuito de se perceber se as pesquisas e estudos mais recentes trazem a preocupação com esse tema.

Tentando buscar elementos que pudessem contribuir com essa pesquisa em outras produções acadêmicas, fizemos uma pesquisa apenas com o descritor “anos finais do Ensino Fundamental”. Esta apresentou 196 dissertações e 41 teses, que em sua maioria são produções científicas voltadas a conhecimentos específicos de um componente curricular trabalhado em alguma das séries dos anos finais do Ensino Fundamental, ou à análise de programas do governo, como Programa Mais Educação, Programa Dinheiro Direto na Escola, dentre outros.

Nas buscas realizadas, poucos estudos revelam preocupações com a formação integral e com o processo de aprendizagem para além de uma área específica do conhecimento. No entanto, algumas produções científicas abordam elementos que podem ser considerados na perspectiva de uma formação integral e no desenvolvimento da autonomia. Apesar destas produções científicas tratarem de

temáticas específicas, podemos destacar as que trazem reflexões que podem se relacionar nesse sentido.

Márcia Martins Villas Boas (2014), em sua dissertação “A relação afetiva entre professores e alunos na transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental”, reflete sobre a importância da organização e autonomia nesse processo de transição, uma vez que com frequência os alunos não conseguem atingir os objetivos propostos por não terem tempo de se adaptar a esta nova fase, isto é, de um professor regente para vários professores especialistas. A pesquisa revela que os professores estão mais conscientes das dificuldades enfrentadas pelos alunos, buscam apoiá-los e dar mais tempo para se adaptarem. No entanto, essa conscientização precisa ser coletiva e esse apoio não pode ser somente relativo ao tempo, é preciso estar com os estudantes, fazer com eles. Esse estudo nos revela o quão importante é conhecer a realidade do outro e acolher.

Osana Barbosa de Abreu Pinheiro (2016) traz em sua pesquisa intitulada “Os conflitos escolares nos anos finais do Ensino Fundamental” uma análise na visão de alunos, professores e gestores acerca de quais são e porque ocorrem os conflitos escolares envolvendo estudantes do final do Ensino Fundamental II. Considera que tais conflitos ocorrem com frequência no interior da sala de aula. A pesquisa constatou que os alunos, na faixa etária entre 12 e 14 anos, ao ingressarem no Ensino Fundamental II, apresentam, em sua maioria, uma mudança visível no comportamento, e que, nos anos finais, o problema é perceptível e as dificuldades enfrentadas pelos educadores se acentuam consideravelmente. A pesquisa problematiza porque alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, especialmente do 9º ano, perdem o interesse pelos conhecimentos transmitidos e passam a protagonizar os principais conflitos no interior da escola. A partir dos estudos sobre a escola como lugar de conflitos, de desigualdades, da relação dos alunos com saberes escolares, de currículo e cultura, como aportes teóricos de autores como: Xésus R. Jares, François Dubet, Danilo Martucelli, Bernard Charlot, Emílio Tenti Fanfani e Gimeno Sacristán, relata que os resultados revelaram que há condições na realidade escolar que permitem e facilitam a ocorrência de conflitos, em especial envolvendo alunos que estão em fase escolar e de vida propiciadoras à ocorrência de conflitos. Os tipos de conflitos encontrados nos registros da escola e aqueles que são percebidos e expressos pelos professores, gestora e alunos, concentram-se nos comportamentos de resistência e desinteresse dos alunos e revelam a incipiência

das ações escolares para reverter essa situação. Essa pesquisa nos aponta a importância da formação integral, com a qual a escola precisa estar atenta não só sob o aspecto da formação acadêmica, mas também da formação humana, nesse caso voltadas à dimensão do ser, às relações e à convivência escolar.

Soraya Regina de Hungria Cruz (2017), em sua dissertação, avalia a maturidade dos processos e ações desenvolvidas por seis escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, com vistas à qualidade educacional dos anos finais do Ensino Fundamental, referenciada pelo indicador do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o IDEB. A partir do conceito de qualidade educacional proposto pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), analisou a condução dos processos nas organizações, a influência das concepções dos tomadores de decisões nesse processo e as aprendizagens geradas. Os resultados apontaram indícios da relação entre qualidade educacional e a gestão escolar, bem como a necessidade de incorporar outros fatores relevantes para a avaliação da qualidade educacional. Essa dissertação nos apresenta a importância do olhar da gestão para com as aprendizagens geradas; nesse sentido, o olhar do gestor é multifacetado e complexo, englobando diferentes sujeitos e a preocupação constante com o processo ensino-aprendizagem.

Adriana Lira (2016) aborda em sua tese a problemática da indisciplina e da violência escolar, buscando identificar como os adolescentes veem as ações de seus professores ao lidar com essas situações e como estes podem contribuir para o aprendizado da convivência social, exercendo direitos e deveres. Ressalta que, segundo a literatura, as violências escolares tendem a alcançar mais altos níveis entre os adolescentes e que suas próprias transformações biopsicossociais constituem em si uma violência incluindo o luto da infância. A partir da análise documental, observação de salas de aula e entrevistas com adolescentes, concluiu que os alunos contribuem significativamente para os conflitos e apresentam visão crítica dos adultos educadores, de quem esperam referências, orientação e exemplos. Todavia, os educadores agravam este quadro, com atitudes e comportamentos agressivos, por conta de uma pedagogia bancária, centrada no monólogo e nos conteúdos. O relacionamento se baseia em estereótipos, culpabilização e vitimização recíprocos, além de expectativas mútuas frustradas. Alguns docentes que atuam também como formadores de professores conseguem romper esse paradigma, respeitando os alunos e sendo respeitados. O preparo

docente, com o afastamento entre teorias e práticas, gera expectativas irrealistas, que pouco desenvolvem as capacidades de relacionamento social, compreensão da adolescência e do papel de adulto, bem como estratégias para resolução de conflitos, de modo a ensinar e aprender a conviver. Esse estudo, mais uma vez nos aponta a importância da formação integral, pois ficam claros os distanciamentos que ocorrem numa educação voltada somente à formação acadêmica. Em suma, o cuidado com o outro precisa fazer parte do dia a dia da sala de aula.

Elizabeth de Souza Machado (2017), em sua dissertação “Motivação para aprender e estilo de aprendizagem de estudantes da geração digital”, investigou a motivação de estudantes dos anos finais do ensino fundamental em diferentes contextos educacionais, a partir de três tipos de escola: pública, pública militar e particular. Nesta pesquisa com 577 estudantes dos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental, os resultados apontaram que os estudantes da Geração Digital, em sua maioria, fazem uso do celular, do computador e das redes sociais. O tipo de motivação para aprender predominante entre os estudantes é a motivação intrínseca, caracterizada pela satisfação pessoal em realizar uma determinada atividade. Quanto ao estilo de aprendizagem, destacaram-se os estilos reflexivo e ativo, os quais demonstram que os estudantes gostam de investigar uma situação e também de vivenciar novas experiências. O processo de aprendizagem destacou-se como item de maior frequência na análise dos documentos, mas apesar de todos os avanços tecnológicos e científicos, as escolas ainda seguem um modelo tradicional de ensino, inadequado ao ensino da Geração Digital. Os resultados obtidos na pesquisa apresentam a necessária atenção aos paradigmas educacional e tecnológico, a fim de atenderem-se às necessidades educativas dessa geração. A partir disso, alerta-nos para a necessidade de constante atualização, tanto relacionada ao contexto educacional, quanto à faixa etária, visando à qualificação do acompanhamento das aprendizagens dos estudantes.

Suzana Moreira Pacheco (2014), em sua tese “A perspectiva da educação integral em uma escola para todos e para cada um”, buscou compreender as bases de um projeto político e pedagógico desenvolvido em uma escola pública municipal de Porto Alegre/RS, o qual está alicerçado em dimensões de Educação Popular. A partir das análises empreendidas e com aporte teórico nos autores Miguel Arroyo, Carlos Rodrigues Brandão, Danilo Streck e Edgar Morin, o estudo destaca que as formas de participação que marcaram a história da escola reverberam, ainda hoje,

nas condições de sustentação de um projeto de educação integral e inclusiva. A memória inclusiva, forjada na experiência vivida na e pela escola, está fortemente impregnada nas práticas sociais e pedagógicas e potencializa o funcionamento do todo e do para cada um; o conceito de comunidade de aprendizagem encontra eco no projeto da escola, porém, assume outras feições no que se refere, por exemplo, à constituição autoral de um processo democrático.

Esses estudos evidenciam a necessidade de conhecer quem são os sujeitos envolvidos no processo de ensinar-aprender. Como visto acima, algumas dessas pesquisas trazem fragilidades na relação professor-estudante e o quanto essas questões interferem significativamente na formação dos estudantes, enquanto que outras trazem fortalezas nas possibilidades da formação integral dos estudantes. Há necessidade da compreensão dos diferentes papéis, ensinantes e aprendentes, nessa relação dialógica, considerando que a autonomia se desenvolve a partir da relação com o outro. Nessa leitura dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem também é necessário compreender o contexto do estudante do qual estamos falando, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento biopsicossocial.

Estas proposições levam a reflexão da importância do papel do professor, que vai além do conhecimento sistematizado. O professor, além de construir os conhecimentos específicos da sua área com seus estudantes, também é responsável pela formação humana, destacando aqui o respeito e a convivência diante da diversidade, seja cultural, social ou intelectual, em suma, formação integral.

No entanto, o trabalho com o conhecimento acontece além do ensino de conceitos e transmissão de conteúdos. Segundo Freire (1996, p.25), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção, é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Assim, além do trabalho com o conhecimento e fundamentos específicos de cada disciplina e/ou área do conhecimento, o professor trabalha com fundamentos que viabilizem a aprendizagem, construção e solidificação de processos metodológicos, autonomia nas dimensões do aprender integral, para que o estudante se torne protagonista de seu processo de aprendizagem e de sua história,

individual e coletiva, a partir do manejo adequado do conhecimento, componente central das inovações do mundo de hoje.

Se não há a preocupação do professor em mostrar a importância do seu trabalho com a aprendizagem, do conhecimento, corre-se o risco de os estudantes perderem o interesse e o vínculo com a escola, provocando o distanciamento desta. Principalmente nessa fase de transição da adolescência, em que os conflitos e mudanças estão potencializados, o estudo muitas vezes acaba ficando para segundo plano, a escola passa a ser vista como o espaço de convivência e de relações.

No entanto, é preciso analisar o contexto do profissional que está em sala de aula hoje, como é possível inovar numa estrutura tradicional que a escola se encontra. Para Charlot (2013, p. 114),

As professoras ensinam em escolas cuja forma básica foi definida nos séculos XVI e XVII: um espaço segmentado, um tempo fragmentado, uma avaliação que diz o valor da pessoa do aluno. Essa forma escolar condiz com a pedagogia tradicional. É nela que a professora é convidada a ser construtivista e a usar o computador e a internet...

Nesse sentido, considero de extrema importância a pesquisa aqui proposta, tanto para o Colégio onde foi realizada, quanto para RJE, para qualificação das práticas educativas em nossas escolas, de forma que se ressignifiquem as relações entre os sujeitos envolvidos no processo e assim possamos atingir a formação integral de todos e de cada um.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO EMPÍRICA E METODOLOGIA

Esse capítulo apresenta o caminho percorrido para responder ao problema desta pesquisa, buscando elementos que expressem em que medida os processos pedagógicos instituídos no 8º ano contribuem para que estudantes e professores se tornem sujeitos de sua formação integral, e de outro ponto de vista, como colaboram com a função do Orientador de Aprendizagem. Para isso, partimos da abordagem requerida pela pesquisa qualitativa e de instrumentos/técnicas para problematizar as práticas existentes na instituição, buscando ler tais práticas por meio dos sujeitos envolvidos nesse processo, suas atuações e percepções a partir de diferentes lugares.

É importante ressaltar que essa pesquisa priorizou um agir ético e responsável para com todos os sujeitos e instituições envolvidos, respeitando suas especificidades, abertura e disponibilidade, desistência a qualquer momento ou não aceitação para participação desta. Os dados obtidos foram utilizados apenas para fins de investigação, desta maneira, os resultados da pesquisa foram analisados e publicados, preservando a identidade de todos os participantes, garantindo total sigilo.

Para Mainardes (2017, p.165), a ideia de ética na pesquisa como preenchimento de um formulário é totalmente insuficiente no que se refere ao emprego de uma ética reflexiva, a ética dos princípios e a ética da relação. Os instrumentos selecionados aqui garantem cuidados com os sujeitos, resguardando o que o autor destaca como questões éticas na análise dos dados, quanto ao rigor, honestidade e validade. Também destacamos que os passos realizados nessa pesquisa foram apresentados e aprovados pelo comitê de ética da UNISINOS.

Os pesquisadores não devem exagerar na significância de seus resultados nem subestimar suas implicações práticas e políticas. Não devem também fabricar, falsificar ou intencionalmente sub-representar evidências, dados, achados e conclusões. Precisam elaborar relatórios completos sem omissões de dados significativos, revelando detalhes de suas teorias, de seus métodos e de seus desenhos de pesquisa que estão subjacentes às interpretações dos seus achados. (MAINARDES, 2017, p.166).

3.1 Pesquisa qualitativa e técnicas de coleta

A palavra pesquisa em termos etimológicos deriva do termo *perquirere*, em latim, traduzido como “buscar com afinco”, de per-, intensificativo, mais *quaerere* “indagar”, de *quaestio*, “busca, procura, problema” (Origem da palavra¹, 2018). Nesse sentido, buscamos por meio dessa pesquisa problematizar, indagar e refletir sobre as inquietações que atingem o cotidiano escolar e que aqui tomam centralidade no sentido de questioná-las, promovendo constante reflexão, que compreende o problema como algo “vivo” e, por isso, sempre em transformação. Sendo assim,

Entendemos por *pesquisa* a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2007, p. 17, grifos da autora).

O ato de pesquisarmos, portanto, remeteu-nos a uma ação de impingir esforços para que, longe de buscar verdades absolutas e perenes, não nos acomodamos, ao contrário, instigamo-nos na busca do MAGIS.

É princípio da tradição e atualidade educativa jesuítica, seguindo a inspiração de Inácio, que nossas aspirações e projetos educativos possam ir além das habilidades ou conhecimentos normalmente encontrados em estudantes de outras instituições de ensino pertencentes ao mesmo contexto social no qual nos encontramos, mesmo que estes também sejam competentes. É certo também que o ideal inaciano do *magis* se refere à ação, ao serviço realizado com espírito de generosidade, para além da competência acadêmica. (COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, 2017a, p.12).

E assim, possamos construir caminhos, apontar entraves, desinstalar sujeitos e ações, possibilitando abertura para superação e qualificação das práticas educativas que abrangem nosso tema de pesquisa, na perspectiva da formação integral.

Ao pensarmos em pesquisa em ciências humanas, é importante destacar a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, que envolveu a inter-relação

¹ <http://origemdapalavra.com.br/pergunta/pesquisa-72/>

entre diferentes sujeitos, com experiências próprias, partilhando conhecimentos, em diferentes tempos e espaços, pensando o todo e as partes e considerando que todos nesse contexto onde a pesquisa foi realizada fazem parte do processo.

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (WELLER & PFAFF, 2010, p. 34).

Assim, foi impossível realizar essa pesquisa fazendo um recorte apenas na análise de resultados de aprendizagem dos estudantes, ou na escuta somente aos professores, isso seria ignorar o todo do processo educativo realizado e essa fragmentação do processo educacional poderia gerar equívocos e distorções acerca das aprendizagens dos estudantes. Traduz-se nesses resultados a quantificação das aprendizagens reveladas nas notas, sejam estas na dimensão cognitiva expressa nas avaliações formais, ou das dimensões socioemocional e espiritual-religiosa, expressas nas diferentes estratégias e atividades de acompanhamento processual que são desenvolvidas.

Segundo Melchior (2015), os dados estatísticos são importantes, mas não são suficientes para verificar o que, realmente, acontece na instituição e quais são as variáveis que interferem neles. Então, os dados selecionados necessitam ser refletidos e articulados dentro de um contexto amplo, no sentido de qualificá-los.

Neste caminho, essa pesquisa buscou uma abordagem qualitativa.

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 21).

E assim me coloquei como parte da pesquisa, na gestão do trabalho pedagógico. Enquanto Orientadora de Aprendizagem, acompanhei o processo de ensino-aprendizagem na dimensão do estudante e do professor, desta maneira minha análise dos resultados se deu para além dos resultados quantitativos, enfatizando a necessidade de reconhecer as potencialidades do indivíduo e

garantindo o desenvolvimento das dimensões: cognitiva, afetiva, ética, espiritual, comunicativa, estética, corporal e sociopolítica, para todos os estudantes, corroborando com a provocação e necessidade exposta no documento Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação, segundo o qual

A proposta pedagógica dos colégios jesuítas está centrada na formação da pessoa toda e para toda a vida; trabalhamos para realizar uma aprendizagem integral que leve o aluno a participar e intervir autonomamente na sociedade: uma educação capaz de formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos. (PEC, 2016, p.37).

A formação integral que acreditamos busca por um trabalho formativo e uma prática pedagógica inovadores, em que todos os educadores e educandos da instituição tenham visão de totalidade, formem e sejam formados integralmente.

Desta forma, evidencia-se a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, que envolve diferentes sujeitos, práticas pedagógicas, estratégias metodológicas/avaliativas e que não acontecem em movimentos isolados ou lineares, pois se aprende e reaprende durante toda a vida, em diferentes tempos e espaços. Servimo-nos aqui do conceito de indissociabilidade, abordado por Cunha (1996), ao discuti-lo na relação entre ensino e pesquisa nos cursos de graduação. Para a autora, é algo indivisível, acontecendo de maneira global no interior do processo pedagógico. Assim, também destacamos a indissociabilidade das estratégias metodológicas/avaliativas, um processo que não acontece descolado do outro, e muito menos trata-se de ações voltadas somente aos estudantes, são processos que podem retroalimentar a prática pedagógica do professor, revelando se os estudantes tiveram êxito ou não nas aprendizagens esperadas.

A equipe de Orientadores Educacionais do Colégio Medianeira ressaltou, no planejamento do Serviço de Orientação Educacional (SOE) de 2017, que pensar em aprendizagem hoje é pensar a constituição do conhecimento, considerando o estudante imerso em um contexto sócio histórico com características próprias, contexto este também gerador de novos conhecimentos. Trata-se de pensar o local e o global, considerando o saber do estudante ao propor que este se posicione reflexivamente e avance em níveis profundos de relações consigo, com o outro, com o transcendente, com o ambiente e com a coletividade. É estar ciente de que as

características socioculturais vêm reconfigurando a relação com a escola, assim como as perspectivas de presente e futuro quanto a um projeto de vida.

A prática educativa, assim, revela sua complexidade, pois ela não ocorre em momentos estanques e de forma fragmentada. A tessitura do conhecimento se dá a todo momento, a partir de diferentes olhares, relações, interações e interlocuções, que envolvem diferentes sujeitos e nos permite olhar para o todo e as partes, para o individual e para o coletivo, para o estudante e para o professor, o ensino e a aprendizagem. E é nesse movimento que se faz educação cotidianamente, nos diferentes espaços da escola, a partir de conflitos, incertezas, na sua diversidade, ao se perceber que tudo está interconectado, que um não acontece sem o outro.

Se entendemos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas, o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos, não impede, mas sim torna mais necessário que nós, professores, disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula. (ZABALLA, 2010, p.15).

Daqui decorreu a necessidade de investigarmos os processos pedagógicos instituídos hoje no Colégio, que ora podem contribuir com a formação integral e ora podem dificultá-la. Se estes processos envolvem todos os educadores da série, para que o acompanhamento ao estudante aconteça realmente na perspectiva da formação integral, ou se cada professor o faz a partir de suas experiências e concepção de educação, ou, ainda, se estes consideram que esse trabalho cabe somente ao orientador de aprendizagem. Segundo Cunha (1996), ao questionar o panorama usual dos cursos de graduação, nos quais está presente a concepção positivista no currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter todo o seu conteúdo dado. Se essa fragmentação está presente na formação acadêmica dos professores, pode ser também reproduzida na Educação Básica mesmo que muitos a critiquem.

Nesse caminho, foi necessária a busca de instrumentos de pesquisa que possibilitaram esse olhar com foco nas evidências da intencionalidade das ações educativas por parte dos professores, mas que também pudessem revelar como essas ações impactaram e contribuíram ou não com a formação integral dos estudantes.

As técnicas de pesquisa utilizadas proporcionaram dados e informações significativas e contribuíram para os objetivos desta pesquisa. A partir das análises dos dados, estudos e reflexões daqui decorrentes, pudemos propor uma intervenção na realidade local onde se deu a pesquisa.

Não podemos abrir mão do compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis se queremos que tenham impacto sobre a situação educacional em nosso país, pois só assim estaremos contribuindo para tomadas de decisão mais eficazes, substituindo as improvisações e os modismos que têm guiado as ações em nossa área. (WELLER & PFAFF, 2010, p. 37).

Como a pesquisa pretendeu ter uma visão mais ampla possível acerca da formação integral a partir dos processos pedagógicos instituídos, foi necessário envolver os sujeitos que fazem parte direta dos processos de ensino-aprendizagem, professores e estudantes, para que ao longo dessa fosse possível observar, sob diferentes perspectivas, tanto o que foi proposto por parte dos professores, quanto o que foi apreendido pelos estudantes a partir das estratégias trabalhadas.

Inicialmente, organizamos dois grupos de discussão distintos, um de professores e outro de estudantes. Para Weller e Pfaff (2010), o objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas.

O pesquisador intervém o mínimo possível e deve fomentar as discussões para que estas sejam reflexivas, para além da mera narração dos fatos. Esse instrumento permitiu conhecer as vivências coletivas de um determinado grupo e, nesse sentido, buscou-se saber não apenas opiniões, mas ler o que o grupo diz através dessas vivências coletivas, seu posicionamento acerca do tema, a partir de diferentes olhares e lugares.

Foi necessário estabelecer critérios para selecionar os sujeitos que fizeram parte dos grupos de discussão, bem como sua organização. Como se tratou de uma pesquisa qualitativa, excluiu-se a definição de dados por amostra, pois, segundo Weller e Pfaff, é fundamental que o critério de seleção se oriente pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema. Esses dois grupos tiveram a seguinte formação: um grupo composto por seis

professores da série, embora dez tenham sido convidados, e outro composto por um total de doze estudantes, dois representantes de cada turma.

Os grupos de discussão representam um instrumento através do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. O objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às expectativas de socialização no contexto escolar e extraescolar, às experiências de discriminação e de exclusão social, entre outros. A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramático, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema. (WELLER & PFAFF, 2010, p. 58).

Esse primeiro instrumento de coleta de dados pretendeu identificar questões mais gerais acerca da educação, do papel da escola e da relação entre professores e estudantes. Com o grupo de professores instigamos um diálogo que buscou problematizar o que consideram mais importante na educação, os maiores desafios enfrentados por eles e a relação com os estudantes. Já com o grupo de representantes dos estudantes, vislumbramos identificar qual o sentido da escola, se esta consegue responder às suas necessidades, se proporciona condições para superar suas dificuldades e se há espaço para diálogo com os professores. Desta forma, os grupos de discussão levantaram dados de como os professores percebem suas contribuições na formação integral dos estudantes, se há intencionalidade em suas estratégias que privilegiem o desenvolvimento da autonomia destes e, por outro lado, perceber como os estudantes reconhecem nessas estratégias contribuições para sua formação integral.

Ao analisar as falas dos grupos de discussões, buscamos divergências e convergências entre elas e, também, afirmações que demonstraram relação com objetivo dessa pesquisa, sobretudo questões relativas aos processos de ensino-aprendizagem que expressassem a formação integral. A partir desta análise, selecionamos então algumas afirmações, as mais significativas, para organizar um questionário, utilizando a escala Likert. Cada questão trazia uma afirmação, na qual o participante sinalizou qual alternativa considerou mais relevante, dentre elas: concordo plenamente, concordo parcialmente, ou discordo.

Esse questionário foi disponibilizado em plataforma *online* para todos os estudantes do 8º ano. Sabemos que é difícil atingir a totalidade desses sujeitos, no entanto, buscamos enfatizar a importância de sua participação com convite pessoal

a todos eles, assim participaram 184 estudantes, de um total de 189. De acordo com Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 260 apud Gil, 1999, p. 128), o questionário pode ser definido como uma técnica de investigação que tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. Nesse sentido, essa técnica buscou entender como os estudantes percebem a relação entre o que disseram seus representantes e as práticas vivenciadas no dia a dia da escola. As questões propostas estabeleciam relações com a formação integral e pretendemos, a partir destas, identificar qual o entendimento acerca desta formação integral e o que é mais importante para os sujeitos do processo dessa formação.

Para as análises, usou-se como referência Moraes (1999), que destaca que de certo modo a análise de conteúdo é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à leitura que faz dos dados. Não é neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação. Nesse sentido, a análise dos dados levantados tem a pesquisadora inserida no contexto em que se deu a pesquisa e sua interlocução com os sujeitos que fizeram parte desta, o que possibilita um olhar inserido nessa realidade.

O contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo. Embora os dados estejam expressos diretamente no texto, o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador. Isto estabelece certos limites. Não é possível incluir, nessa reconstrução, todas as condições que coexistem, precedem e sucedem a mensagem, no tempo e no espaço. Não existem limites lógicos para delimitar o contexto da análise. Isto vai depender do pesquisador, da disciplina e dos objetivos propostos para investigação, além da natureza dos materiais sob análise. (MORAES, 1999)

A partir da leitura dos dados compreendemos se os processos pedagógicos instituídos no fazer escolar estão dando conta de atingir as aprendizagens esperadas, ou se há apenas uma mera transmissão de conhecimentos sem significados para os diferentes sujeitos.

Em linhas gerais pretendemos perceber o que os diferentes sujeitos entendem por formação integral e o que é imprescindível para cada um dos grupos, professores e estudantes, ser ensinado e aprendido na escola, na perspectiva de uma aprendizagem integral, no sentido de identificar o que está no imaginário

desses sujeitos, o que é proposto e o que de fato ocorre no dia a dia no chão da sala de aula e nos diferentes espaços da escola.

Santos (1998) ressalta que é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem que ser contemplado.

E nesse caminhar, como sujeitos pesquisadores, e sobretudo educadores, pretendemos ir além, como destacam Weller e Pfaff (2010). Uma imersão do pesquisador no meio pesquisado e um controle metodológico permanente do processo de interpretação, de forma a evitar vieses ou afirmações distorcidas sobre a realidade de seus entrevistados.

Relembrando Nóvoa (2015), em sua Carta a um jovem investigador em Educação,

“cada um tem de fazer um trabalho sobre si mesmo até encontrar aquilo que o define e o distingue. E nesse caminho serão idas e vindas. Sem viagem não há conhecimento. E sempre que se bifurquem os caminhos à tua frente, segue por aquele que tiver sido menos percorrido. É isso que marcará a tua diferença como investigador. Sem coragem não há conhecimento.”

Essa inserção do pesquisador no universo dos sujeitos, de certa forma, reduz os riscos de interpretações equivocadas. Mas, de certa maneira, coloca-nos também em um papel delicado de ser transparente nos diálogos, assertivos nas interferências e fiéis nas análises dos dados, com rigor na escolha, no uso e na escrita.

4 UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

Nesse capítulo apresentam-se a concepção da formação integral, bem como as diferentes dimensões que englobam o aprender integral e a importância da relação entre os sujeitos envolvidos nesses processos que se formam e se transformam ao longo dessa trajetória na escola.

Nossa sociedade vive em constantes e rápidas transformações em todos seus segmentos. A incerteza está presente no nosso cotidiano. Verdades que eram consideradas como absolutas se desconstroem e se reconstroem a todo momento. A velocidade das informações passa a ser cada vez mais rápida. Estas mudanças exigem de todos nós um reaprendizado diário. Temos que problematizar diante das demandas e conflitos que enfrentamos, ao mesmo tempo em que não podemos deixar para trás o que aprendemos e acreditamos. Segundo Bauman (2007, p. 99),

Mesmo as vidas das pessoas mais felizes (ou, segundo a opinião comum e um tanto contaminada pela inveja dos infelizes, as mais sortudas) estão longe de serem livres de problemas. Poucos de nós estão prontos a declarar que tudo na vida funciona como gostaríamos que funcionasse – e até esses poucos têm momentos de dúvidas.

A escola, frente a esta dinâmica, é incumbida de acompanhar estas mudanças, contribuindo na formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos para enfrentarem essas incertezas. No entanto, as práticas escolares nem sempre conseguem acompanhar tais transformações. O paradigma conservador, com uma visão cartesiana na qual o trabalho com o conhecimento acontece de maneira fragmentada, as disciplinas vistas de forma compartimentalizada e as metodologias, que muitas vezes direcionam a reprodução do conhecimento, ainda estão presentes na escola. Para Veiga (2004, p. 59),

Temos vivenciado ultimamente uma ampliação progressiva dos compromissos da escola, que tem de responder a novos desafios por influência de fatores e pressões, tanto externos quanto internos. Os externos são fatores de ordem social, econômico-cultural, científica e tecnológica; os internos estão relacionados ao desenvolvimento do conhecimento sobre o processo educativo.

Para a autora, esses fatores além de contribuírem para ampliação das funções da escola, trazem provocações que a instigam a criar processos de

intervenção que possibilitem a realização de experiências significativas de aprendizagem por parte do aluno. Desta maneira, há necessidade da busca por uma prática pedagógica inovadora, na qual os professores tenham uma visão de totalidade e a perspectiva da formação integral. Imbernón (2006) ressalta que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional da educação deve conviver.

Perante estes desafios e possibilidades, o Ensino Fundamental, que segundo a LDB N9394/96, tem como objetivo a formação básica do cidadão, é essencial na formação integral do estudante. (BRASIL, 1996) Essa formação é prevista mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, em vista da aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores, dentre outros.

Ainda segundo a LDB, o ensino prevê o estímulo ao compromisso e responsabilidade do educando com a própria aprendizagem, a partir do sentido e significado dessa aprendizagem que são trabalhados com ele durante a educação básica, quando, a partir da apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados, se dá a base para a construção da cidadania e da sua identidade.

Anterior à LDB, houve no Brasil algumas experiências de proposição da educação integral. Segundo Galian e Sampaio (2012), em 1950, Anísio Teixeira idealizou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, voltado à formação integral do homem, e organizado em formato de associação de atividades que buscavam tanto o desenvolvimento intelectual e de práticas racionais quanto atividades desportivas, de higiene, capacitação para o trabalho, além de envolver artes, dança, teatro, pintura e escultura.

Na década de 1980, no Rio de Janeiro, destaca-se outra experiência nesse caminho, com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), coordenada por Darcy Ribeiro. Com uma proposta pedagógica que integrava os estudos curriculares tradicionais com saúde, nutrição e esporte, tinha, na época, a preocupação de diminuir a violência e evasão escolar, por isso a jornada escolar era ampliada para o dia inteiro.

Tais experiências foram pensadas para uma educação de tempo integral, com jornada ampliada e a proposta de atividades diversificadas, além do estudo

tradicional, no entanto, uma das críticas dessa proposta era a separação entre as atividades desenvolvidas e ao seu projeto.

Alguns anos depois, o governo institucionaliza o Programa Mais Educação, além da LDB, que também reforçam o compromisso com a Educação Integral. Este programa visava fomentar atividades de educação integral para crianças e adolescentes por meio de atividades socioeducativas no contra turno escolar. Mais uma vez percebia-se que a integralidade estava mais voltada à ampliação do tempo, embora houvesse preocupações com a ampliação de atividades diversificadas, mas não com uma formação integral, que buscasse desenvolver as potencialidades do indivíduo, bem como superar suas dificuldades.

Nesse sentido, 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 as diferentes necessidades. (PEC, 2016, p. 49).

A ação educativa envolve questões presentes no cotidiano escolar, nas relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo e a relação destes com o meio no qual estão inseridos. Segundo Bicudo (2003, p. 37), o movimento de percepção da realidade e de construção do conhecimento é efetuado por uma trajetória que vai da percepção à intuição essencial; da percepção de si à percepção do outro, o que ocorre na dialética eu-outro; da experiência vivida à reflexão dessa mesma experiência.

Assim, além do trabalho com o conhecimento e fundamentos específicos de cada disciplina e/ou área do conhecimento, o professor trabalha com fundamentos que viabilizam a aprendizagem, construção de hábito e método de estudos, e autonomia do pensar, na perspectiva do sujeito competente, consciente, crítico, autônomo e comprometido com a tessitura de um mundo mais justo, para que o estudante se torne protagonista de seu processo de aprendizagem e de sua história, individual e coletiva, assim como de auto percepção na relação consigo, como o outro, com o meio e com o transcendente. Como exposto no PEC (2016, p. 48, grifo do documento),

Nas escolas da Companhia de Jesus, toda ação educativa converge para a formação da pessoa, enfatizando a necessidade de reconhecer as potencialidades do indivíduo e garantindo o desenvolvimento das dimensões *afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica*.

Sob essa perspectiva, o PEC (2016, p. 29) “nos desafia a reorientar nossas práticas e buscar novos caminhos”. Para o Colégio Medianeira, a formação integral dos estudantes é compreendida como um processo contínuo, permanente e participativo que busca desenvolver harmônica e coerentemente todas e cada uma das dimensões do ser humano, tanto para desenvolver potencialidades quanto para superar dificuldades. Essa formação é busca constante no Colégio Medianeira, em todas as séries e por parte de todos os educadores. A formação integral aqui defendida tem como pressuposto a formação da pessoa toda, em todas as dimensões, como exposto a seguir.

4.1 Três dimensões do aprender integral

Em 2015, o Colégio Medianeira passou a utilizar a estratégia promovida pela Federação Latino-Americana dos Colégios da Companhia de Jesus (FLACSI), o Sistema de Qualidade em Gestão Escolar (SQGE). Esta estratégia inseriu o colégio num ciclo contínuo de auto avaliação e reflexão das suas práticas, definição de metas e implementação de projetos de melhoria, que visam impactar positivamente a aprendizagem integral de todos os seus estudantes.

Já no ano seguinte, ocorreu o lançamento do PEC (2016, p. 11), como resultado de um percurso pedagógico baseado em discussão, reflexão, consulta e discernimento coletivo entre os Colégios e escolas jesuítas do Brasil. Todo o documento orientado para a formação integral da pessoa humana. Os colégios da RJE precisavam se apropriar desse documento e seguir uma rota de implementação do PEC.

Diante dessas questões, o Colégio buscou articular os resultados do processo de auto avaliação do SQGE e a implementação dos pressupostos do PEC em consonância com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Entendendo que os conceitos de aprendizagem e formação integral são centrais, ao se elaborar o Projeto de Melhoria “Acompanhamento aos Estudantes”, na segunda fase do SQGE, propôs-se como um dos objetivos

específicos: “Desenvolver coletivamente o conceito de formação/aprendizagem integral e a relação entre as dimensões da aprendizagem do PEC com o projeto educativo do Colégio Medianeira (PPP), para que a linguagem e o sentido das ações educativas sejam coletivas e fortaleçam sistemicamente a identidade inaciana.” Este texto, portanto, pretende responder a este objetivo, constituindo-se como um referencial coletivo para todos os membros da comunidade educativa do Colégio Medianeira. (COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, 2017a, p. 6).

A construção deste material, intitulado “Formação e aprendizagem integral: o currículo em suas dimensões” iniciou com um Grupo de Trabalho. Após a escrita inicial, esse material foi apresentado a toda comunidade educativa, que teve a oportunidade de contribuir na redação do texto final. Nesse documento, o Colégio reafirma seu modo de proceder, enquanto colégio da Companhia de Jesus, e expressa sua concepção de educação e aprendizagem de acordo com seu PPP, traz o conceito de formação integral, aborda as dimensões do aprender integral citadas no PEC e aponta as três dimensões que são referenciais enquanto método e avaliação.

Assim sendo, o sistema metodológico e avaliativo que nos orienta como colégio jesuíta deve necessariamente englobar as dimensões espiritual-religiosa, cognitiva e socioemocional como aspectos centrais da formação e da aprendizagem integral. O método exige envolvimento do sujeito inteiro e implica em estradas forjadas no tempo individual de estudo/ação e no tempo coletivo da tessitura dos sentidos e significados do conhecimento e da aprendizagem nas dimensões afetiva, espiritual, ética, estética, cognitiva, comunicativa, corporal e sociopolítica. Dito de outra forma, as dimensões cognitiva, espiritual-religiosa e socioemocional orientam de forma didática o sistema metodológico- avaliativo e as suas estratégias de diagnóstico e acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, mas seu sentido e importância baseiam-se no conjunto das oito dimensões que sustentam a formação integral. (COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, 2017a, p. 26).

A prática educativa voltada à formação integral contempla estratégias que vislumbram o desenvolvimento da autonomia nas três dimensões do aprender: cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa.

A consideração da diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem guia os professores na preparação dos planos de aula 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 da aprendizagem que se encontram 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, 2016, p. 47).

Para que a aprendizagem individual e coletiva se efetive no contexto escolar é essencial que se promova ao estudante possibilidades do desenvolvimento das aprendizagens nessas três dimensões, considerando suas potencialidades, mas também suas fragilidades. Nesse sentido, houve uma construção coletiva realizada pelo corpo docente e equipes pedagógicas, que resultou no Mapa das Aprendizagens. Este instrumento apresenta as aprendizagens esperadas nas três dimensões, a partir de eixos e parâmetros em cada série. Não se trata de um documento fechado, no qual cada estudante precise se encaixar, mas de aprendizagens que devem balizar as intencionalidades de trabalho da série.

É importante refletir que ao se falar de formação integral não se pretende tornar nossos estudantes especialistas como um todo. A formação integral não se alcança por meio da quantidade de informações e conhecimentos adquiridos, nem pela simples transmissão de informações descontextualizadas. Uma formação integral visa formar o sujeito como um todo, a partir de sua capacidade de percepção, sensibilidade ao outro, análise reflexiva e crítica da realidade, respeitando os diferentes tempos e espaços de aprendizagem. Esse processo é dinâmico buscando desenvolver cada uma das dimensões do ser humano, na perspectiva de suas potencialidades e superação de dificuldades ou obstáculos encontrados. (COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, 2017b, s/n).

Dentre as dimensões, a cognitiva envolve o aprender e o saber pensar nas múltiplas relações que estabelece com o conhecimento dos diferentes componentes curriculares em conexão com o conhecimento de contexto e da vida. Segundo a proposta do Colégio, estas interfaces do conhecimento não estão separadas e por isso englobam,

O domínio processual do saber historicamente acumulado trabalhado no colégio por meio dos conteúdos disciplinares) no que se refere à totalidade da ciência e das ciências e de “suas partes”. Os conhecimentos das disciplinas são compreendidos a partir deste campo do conhecimento e da sua história, mas em conexão com outras áreas do conhecimento e com a realidade local e global;

Na sua dimensão formal e política (as categorias de análise específicas de cada campo da ciência e a relevância social do mesmo – não neutralidade);
O domínio da estrutura conceitual, das informações, da linguagem científica, das habilidades do pensar crítico, criativo e comprometido;

O domínio do método específico de cada uma das ciências e das metalinguagens no sentido que cada ciência e/ou disciplina é portadora de linguagem, informações, conceitos, método e compreensão que lhes são próprias;

O domínio processual crítico e criativo do contexto em que vivemos, por meio do trabalho com o conhecimento como meio privilegiado da leitura da realidade local e global;

A relação com a tessitura pessoal e coletiva do conhecimento de modo rico e diversificado, na complexidade dos métodos e metalinguagens próprios de cada ciência, para a formação pessoal com excelência. Trata-se do saber pensar individualmente (com autonomia) e do saber pensar com o(s) outro(s), em uma dimensão, portanto, coletiva. (COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, 2017a, p. 27).

A excelência acadêmica busca o domínio do conhecimento ao mesmo tempo que possibilita a formação para autonomia do pensar, na formação de sujeitos críticos e reflexivos. Assim, o conhecimento não pode estar desconectado do contexto no qual o sujeito está inserido, ele precisa ter sentido e proporcionar reflexões que o levem a ler e transformar a realidade que o cerca, de forma humana e justa.

A dimensão espiritual-religiosa considera o ser humano como um ser de relações, um ser para e com os demais, capaz de se abrir ao outro, ao mundo, a si mesmo e ao transcendente pelos vários valores universais, crenças, doutrinas e ritos que dão sentido global e à existência da própria vida, ao mundo, à história e à cultura. Nesta abordagem, toda ação educativa do Colégio contribui para o desenvolvimento da dimensão espiritual-religiosa sempre que garantir aos estudantes experiências significativas de humanização, de sensibilização, de discernimento e de busca de sentido da vida, do outro, da aprendizagem, do conhecimento e de Deus, de elaborar sua identidade pessoal e coletiva mediante um Projeto de Vida Solidário que leve em consideração as exigências das relações fundantes (consigo, com o outro, com o mundo e com o transcendente).

A partir disso, o estudante haverá de desenvolver de forma plena suas capacidades e possibilidades para,

Constituir um Projeto de Vida solidário, pautado no pessoal e coletivo;
Perceber que é na complexidade e justiça das relações que o ser humano elabora sua identidade, e define livremente seu Projeto de Vida de ser livre com/para os outros em um mundo humano;

Reconhecer os valores fundamentais da vida como referência para ação ética;

Buscar autoconhecimento, consciência de si mesmo; Fazer uso da reflexividade (razão);

Reconhecer-se como parte do cosmos e valorar a vida em todas as suas manifestações;

Expressar sentimentos/emoções (sensibilidade/indignação) diante das injustiças e dos problemas sociais;

Perguntar-se pelo fundamento último da existência, da verdade e do bem; Entender a dinâmica humana de transcendência e que a busca por sentido não encontra fundamento último na imanência. (COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, 2017a, p. 30).

Quanto à dimensão socioemocional, de acordo com a proposta do Colégio, é imprescindível falar no espaço escolar sobre reciprocidade, solidariedade, defesa da vida, cuidado com o planeta Terra como a casa que nos acolhe, fraternidade humana, sobrevivência da vida, dignidade, justiça, relação com a diversidade, ética nas relações.

Nesse sentido, a dimensão socioemocional busca o desenvolvimento da identidade pessoal dos nossos estudantes, a qual se constrói a partir da integração de seu corpo, suas emoções, pensamentos e valores e nas relações que estabelece consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Estas relações que os indivíduos estabelecem acontecem de maneira sistêmica e englobam,

A experiência contínua e processual, pessoal e coletiva, de viver na relação consigo mesmo e na relação com os demais, centrada na opção fundamental de contribuir para a construção de um mundo melhor, mais justo, mais solidário, de maior reciprocidade entre as pessoas e de compromisso efetivo com os demais;

A tessitura da construção de caminhos próprios, que passa pelo conhecimento significativo, exercitado pelo respeito à diversidade e que se constitui pessoal e coletivamente, centrado no projeto de vida e de mundo que propomos em nosso projeto educativo;

O sentido e o compromisso em relação à vida, à cidadania, à solidariedade/alteridade, à autonomia/heteronomia, ao sentido de viver, aos horizontes/ideais de futuro pessoal/coletivo para que o compromisso com um amanhã mais justo, fraterno e cristão seja possível;

A criticidade em vista de um projeto formativo de pessoa e de mundo, na relação de serviço com e para os demais e na resignificação dos sujeitos históricos, capazes de contribuir na construção de um mundo novo e solidário;

Sujeitos reflexivos que busquem constantemente o conhecimento e encontrem sentido na sua pertinência em relação à pessoa e ao mundo mais justo, fraterno e solidário com que sonhamos. (COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, 2017a, p. 32).

Formar integralmente significa considerar todo conhecimento como humano, o aprender se dá por meio de experiências que se estabelecem entre os sujeitos do processo de aprendizagem, nas relações e interlocuções. Nessa perspectiva, é necessário olhar para a integralidade do sujeito, cada qual com sua individualidade.

A proposta educativa do Colégio inspirada na Pedagogia Inaciana, pretende uma formação integral do sujeito, na qual ele possa se reconhecer como

responsável por si e pelo mundo, consciente de seu papel na escola e sociedade. Competente na busca de fazer o melhor possível, não ficando na superficialidade, mas aprofundando a busca pelo sentido último da existência. Compassivo ao revelar sensibilidade para ver e responder às necessidades do outro, aberto para aprender com os demais. Comprometido consigo, com o outro e com o mundo, inserindo-se como sujeito solidário nas diversas relações que estabelece a partir de suas aprendizagens nas diferentes dimensões do aprender. (COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA, 2017a, p. 17).

A preocupação com a formação integral de todas as pessoas considera a diversidade presente na escola e na sala de aula, os diferentes ritmos, experiências e contextos de nossos estudantes, para garantir o aprender integral dentro dos limites e potencialidades de cada sujeito, questão tão cara nos dias de hoje para os colégios da RJE, conforme traz o PEC,

A educação que oferecemos será 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, reposicionam-nos como obras apostólicas da Companhia de Jesus, voltadas para uma educação com incidência política e social, uma educação para cidadania. (PEC, 2016, p. 15).

A intenção é que todos os educadores abordem em suas estratégias essas dimensões, vislumbrando que a formação integral se dará por meio do trabalho coletivo, a partir dos diferentes enfoques que se possam ocorrer nas diferentes disciplinas.

É premissa nos colégios da Companhia de Jesus a formação da pessoa toda e de todas as pessoas, isto significa ir além da preocupação da dimensão cognitiva e da formação acadêmica. No Colégio Medianeira (2017a, p. 17), o que se pretende é a formação na excelência acadêmica e humana, com uma proposta educativa inspirada na Pedagogia Inaciana. Busca-se a formação integral do estudante, na qual ele se assuma como sujeito do seu processo de aprendizagem, consciente de seu papel na escola e na sociedade. Competente na busca de fazer o melhor possível, não ficando na superficialidade. Compassivo ao demonstrar sensibilidade às necessidades do outro, aberto para aprender com os demais. Comprometido consigo, com o outro e com o mundo, inserindo-se como sujeito solidário nas diversas relações que estabelece a partir de suas aprendizagens nas diferentes dimensões do aprender.

4.2 Relação dialógica entre os sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem

Para Imbernón (2006), se a educação se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente. Segundo ele, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transformou na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação, a fim de que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Resgatando Freire (1996, p. 25),

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (Grifo do autor).

Ribas (2005, p. 10), ao tratar da formação de professores, ressalta a importância do sujeito da ação,

É característico do ser humano a capacidade de ser sujeito da própria ação. Só ele tem condições de atribuir significado ao seu agir; de criar uma linguagem da linguagem e dela ter consciência; de ver-se a si mesmo em todos os desafios que enfrenta; de pensar o próprio pensamento, de situar-se diante do outro e do mundo; só ele pode agir de forma histórica, o que faz com que se eduque, através da mediação com o mundo, em comunhão com os outros homens. Essa educação é imprescindível tanto para a organização da vida social, como para o processo social de construção da humanidade de cada pessoa. Dizendo de outro modo, é elemento fundamental para o processo de socialização dos seres humanos.

Para a autora, o homem tem a possibilidade de transformar-se, de aprender o que ainda não sabe e, assim, de projetar sua existência olhando para o futuro. E esses projetos não são solitários, as mudanças ocorrem na sua relação com o outro e com o mundo. Nessa perspectiva, o professor, enquanto sujeito da ação docente, continuamente se reconstrói na relação com os estudantes, com seus pares e com a escola como um todo.

É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade. (FREIRE, 1996, p. 152)

O vínculo entre professores e estudantes é essencial para que a aprendizagem ocorra, entretanto isso não significa dizer que este se dá somente a partir da afetividade, esta é importante, todavia o professor também se torna uma referência para seus estudantes pela autoridade em relação ao conhecimento, pelo grau de exigência, pelos limites que estabelece e principalmente pelo acompanhamento ao estudante, ao se preocupar de fato com suas aprendizagens e não somente com o ensino. Para Charlot (2013), não há educação sem exigências, normas, autoridade. No entanto, ele ressalta que há necessidade de equilíbrio entre autoridade e simpatia para com os estudantes, essa ambivalência é uma característica inerente à relação dos adultos com os jovens. Nesse sentido, a relação se constrói e se reconstrói imbricada ora de aproximações ora de distanciamentos, conflitos, incertezas e imprevistos que estão presentes no dia a dia entre os sujeitos, e daí decorre o importante papel de educador do professor, na preocupação com as aprendizagens geradas, tanto para ele como para seus estudantes.

Para o desenvolvimento da aprendizagem integral é necessário que o professor conheça o estudante “real” com o qual está trabalhando, embora muitas vezes o saudosismo o faça desejar o estudante de outros tempos. Não cabe a ilusão do estudante ideal, é preciso conhecer, dialogar, escutar e dar voz a esses sujeitos que estão na sala de aula, estar disposto a ensinar e aprender com eles.

É preciso compreender os papéis que desempenham estudantes e educadores nessa relação. O estudante no seu papel de sujeito que, de acordo com Paro (2018, p. 87), é a característica distintiva do ser humano-histórico diante de tudo o mais. Nesse sentido, o sujeito é autor, capaz de transformar o mundo, guiado por seus sonhos, interesses e vontades. Assim, seu aprendizado nunca é uma passividade. Desta maneira, o papel do educador também é mais complexo.

A educação, em muito, pode colaborar, ao observar e legitimar peculiaridades próprias do indivíduo. É tarefa importante da educação auxiliar o sujeito na construção da individualidade, que possibilita o autoconhecimento, a busca pela realização pessoal, bem como a atitude de valorização do outro, e a preocupação com a construção de uma realidade mais harmônica e respeitosa. (NOGUEIRA, 2012, p. 55)

O estudante não se tornará sujeito do seu processo de aprendizagem sozinho, para isso, é necessário que o educador apresente os caminhos e que assim, ao longo dos anos, vá dando passos em relação à construção de sua autonomia. Para Freire (1996, p. 66), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. E, assim, saber que o respeito à autonomia e à identidade do educando exige uma prática em tudo coerente com este saber. Nesse sentido é necessário que o educador esteja disponível para ensinar e também aprender com seus educandos, respeitando seus ritmos e tempos, acompanhando suas aprendizagens e as possíveis dificuldades que possam surgir ao longo desse processo, buscando diferentes estratégias para que possam superá-las.

Ao longo desse processo,

A marca positiva é capaz de deflagrar no sujeito o desejo da conquista da individualidade e de mobilizar recursos para se buscar a transcendência diante dos desafios e das dificuldades. É na marca feita por uma vivência rica em trocas significativas. (NOGUEIRA, 2012, p. 53)

Desta maneira, educador e educando aprendem, ensinam, se formam e se transformam a partir dessa relação, tanto nas aproximações quanto nos distanciamentos, no entanto para que essa aprendizagem seja de fato integral, é necessário o olhar para o todo, identificando as rupturas e propondo caminhos para sua tessitura.

5 ORIENTADOR DE APRENDIZAGEM

Esse capítulo expõe a figura do Orientador de Aprendizagem, suas possibilidades e intencionalidades de trabalho na perspectiva da formação integral dos sujeitos ensinantes e aprendentes, explicitando a importância dessa função na busca por uma formação que rompa com a fragmentação e os distanciamentos entre os sujeitos e o próprio processo ensino(e)aprendizagem¹.

Segundo Libâneo (2015), a escola é vista como um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem constituída pelos seus componentes, lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. Se assim compreendemos a escola, a gestão escolar, representada aqui na pessoa do Orientador de Aprendizagem que acompanha a prática dos professores e as aprendizagens dos estudantes, precisa estar à frente, lendo essas relações, sinalizando possibilidades, projetando horizontes, problematizando práticas, sob a perspectiva da formação integral.

Uma das principais tarefas das lideranças formais, especialmente as que medeiam a direção e a operação nas diferentes áreas, é tornar claros a visão, os fins e os objetivos. Nesse sentido, é importante saber escutar, estar aberto à opinião de outros, à construção conjunta, visando sempre ao alcance dos fins pretendidos e ao uso adequado dos meios. (PEC, 2016, p. 71).

Ora, se diante de tantas mudanças a escola não se reinventar, repensar suas práticas, ela se tornará sem sentido e não atingirá sua função social. Nessa perspectiva, a gestão educacional tem um papel fundamental, visto que tem o olhar do todo da instituição, e assim é capaz de pensar o todo e as partes e a inter-relação entre ambos, com ações amplas articuladas entre si, para que os resultados educacionais sejam cada vez mais significativos.

No entanto, muitas vezes nas escolas se estabelecem prioridades com um foco específico, acreditando que ações isoladas podem gerar melhores resultados na educação. Essa visão fragmentada, sem o entendimento da complexidade e da inter-relação entre os diversos processos que fazem parte da ação educativa e da visão global da escola, não trazem grandes avanços, mesmo porque ocorrem em

¹ Aqui utilizamos essa terminologia diferenciando-a daquela utilizada ao longo do trabalho: “ensino-aprendizagem”. Isso ocorre para fazer referência ao distanciamento, ou seja, de um lado haver “aprendizagem” e de outro, “ensino”, em que ambas possam não estar efetivamente conectadas.

momentos estanques, sem acompanhamento dos processos e análise dos resultados, a fim de avaliar e ressignificar a prática educativa.

Muitas escolas ainda vivem essa fragmentação, visto que algumas funções se delimitam às suas especificidades. Lück (2006) ressalta que é necessária uma mudança de concepção acerca do modelo de gestão educacional, para além de modificações curriculares, metodológicas ou modernização de equipamentos. Tentativas isoladas de inovação e pensadas de forma fragmentada não trarão avanços e resultados significativos para nossa educação.

No ano de 2018, o Colégio passou pela reestruturação das equipes pedagógicas com a criação de um novo perfil funcional, o Orientador de Aprendizagem. Anteriormente, as equipes eram compostas por Orientador Educacional, Orientador da Convivência Escolar e Orientador Religioso. Na nova configuração do organograma interno, nasce a Orientação de Aprendizagem com o objetivo de acompanhar cada série, tendo como foco o acompanhamento da aprendizagem integral dos estudantes em suas três dimensões, à luz da Proposta Pedagógica da Companhia de Jesus, por meio da mediação dos processos pedagógicos.

Essa nova função busca romper com a fragmentação no acompanhamento aos estudantes, uma vez que sob a perspectiva da formação integral não se pode dividir em “gavetas” as aprendizagens dos estudantes, tal qual acontecia com a especificidade e multiplicidade de orientadores no formato anterior.

No entanto, sair desse lugar de certezas, e que traz seguranças, requer ousadia, desapego e capacidade de inovação, como expresso na provocação a partir do PEC,

Reconhecemos que o atual modelo de ensino não mais responde ao que nos propomos como Rede. Percebemos professores cansados e desanimados, embora empenhados na busca de estratégias de interação e construção que sejam mais atraentes à aprendizagem; verificamos alunos desmotivados e chateados, muitas vezes dormindo em sala de aula: crianças, adolescentes e jovens que amam seus colégios, mas se encontram desencantados com o lugar sagrado da aprendizagem, ainda muito restrito às quatro paredes da sala de aula. Fica o belo e grande desafio de qualificar as mediações, fazendo com que a arte de aprender seja prazerosa e plena de sentido. (PEC, 2016, p. 15).

É necessário o olhar para o todo no acompanhamento e orientação aos professores e estudantes nesse trabalho, visto que na função de Orientador da

Aprendizagem se extrapolam os limites de cada disciplina ou área do conhecimento e se constitui um olhar multifacetado dos processos de aprendizagem dos diferentes sujeitos. Através do acompanhamento do planejamento dos professores, das aprendizagens geradas ou não nos estudantes, dos relatos nos atendimentos individuais aos estudantes e pais, do trabalho formativo com as turmas, das reuniões formativas com os professores e das discussões nos conselhos de classe, torna-se possível esse olhar mais global e sistêmico e, assim, problematizar acerca da formação integral dos sujeitos ensinantes e aprendentes.

5.1 A formação integral de ensinantes e aprendentes

O olhar para a formação dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem precisa ser cuidadoso e atento, respeitando as histórias de cada um, mas ao mesmo tempo mostrando que é possível superar dificuldades. E ao olhar para o outro, o orientador também deve olhar para si, utilizar as leituras do contexto no qual está inserido para planejar suas ações e retroalimentar os processos.

Assim, acompanhar as aprendizagens nas três dimensões envolve o olhar para a série e para o colégio como um todo e, ao mesmo tempo, para os diferentes sujeitos que fazem parte do processo de aprendizagem. Mediar os processos e relações que geram aprendizagens na perspectiva da formação integral com vista à orientação de todos os sujeitos imersos nos processos de conhecer, considerando as múltiplas dimensões humanas. A busca pelo desenvolvimento da autonomia por meio da ação educativa vislumbra fazer com que, ao longo da Educação Básica, os estudantes se percebam e se constituam como sujeitos e também responsáveis pela sua aprendizagem, tanto no âmbito acadêmico, quanto nas relações com os pares, sociedade, professores, família e escola.

Como ressalta Grinspun (2003, p. 73), devemos trabalhar com o estudante na possibilidade de sua totalidade, desenvolvendo o sentido da singularidade, da autonomia, da dimensão da solidariedade, no verdadeiro significado do humano. Para a autora, é preciso compreender o aluno, a escola e a sociedade, para isso, é necessário refletir sobre temas que não se esgotam no interior da realidade física e pedagógica da escola, mas que só têm sentido se considerarmos a teia de relações que a escola estabelece com o contexto social, político e econômico.

O acompanhamento aos estudantes, por parte do Orientador de Aprendizagem, é um processo pedagógico que requer escuta, acolhida, animação e ao mesmo tempo firmeza nas interferências. A capacidade de olhar com profundidade à história do outro e orientá-lo em busca do Magis, exige sabedoria, dentre outras competências e habilidades, para caminhar com os estudantes, ao seu lado e não à frente.

Para Ribas, (2005, p. 70), ouvir e dar voz ao que os estudantes têm a dizer é um passo importante para a reconstrução dos saberes da prática pedagógica. O que vem ao encontro do PEC, que explicita a necessidade de se colocar os estudantes no centro do processo educativo, formando pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas, a partir de iniciativas que promovam a escuta e o protagonismo juvenil.

O acompanhamento das aprendizagens e a mediação dos processos de ensino-aprendizagem são foco do trabalho do Orientador de Aprendizagem, no entanto também se estendem aos professores

A partir da visão da organização escolar como uma unidade social caracterizada pela interação entre as pessoas e pela participação na formulação de objetivos, progride-se para uma compreensão da escola como lugar de aprendizagem, de compartilhamento de saberes e experiências, ou seja, um espaço educativo que gera efeitos nas aprendizagens de professores e alunos. Ressalta-se, portanto, o papel dos aspectos sociais, culturais e institucionais na motivação e aprendizagem. Trata-se de uma concepção que ultrapassa a visão de senso comum ainda presente no meio educacional, em que a organização escolar é vista apenas sob o aspecto administrativo, burocrático, e cujo principal defeito é não considerar a relação entre os contextos socioculturais que formam o cenário das situações de aprendizagem e as mudanças qualitativas que podem ocorrer nos sujeitos que participam dessas situações. (LIBÂNEO, 2015, p. 221).

Ainda segundo o autor, dessa maneira, a escola se institui como uma comunidade de aprendizagem, um sistema permanente de formação continuada com momentos de reflexão sobre a prática, de discussões e elaboração de atividades.

Há necessidade, então, de pensar a formação continuada do professor que está em sala de aula, para que se mantenha atualizado frente a essas inúmeras mudanças do contexto em que está inserido, a reconstrução da visão do professor, a percepção e conscientização da importância de seu papel na sociedade como formador de cidadãos críticos, competentes e reflexivos.

O papel do Orientador de Aprendizagem é essencial nessa formação, porém não acontece de maneira isolada, é necessário que todos os sujeitos envolvidos no processo estejam dispostos a aprender, visto que, todos estão em formação e trazem consigo sua visão de mundo, de pessoa, de educação, suas utopias, e individual e coletivamente, constroem e reconstróem sua práxis.

Conforme Imbernón (2009, p. 40),

Uma formação não apenas em noções ou disciplinas (chamamos, embora não seja de todo certo, de “conhecimento objetivo”), mas sim num maior “conhecimento subjetivo”: autoconceito, conflito, conhecimento de si mesmo, comunicação, dinâmicas de grupos, processos de tomada de decisões coletivas... A formação e a reflexão sobre aspectos éticos, relações, colegiais, atitudinais, emocionais do professorado, que vão além dos aspectos puramente técnicos e “objetivos”.

No entanto, essas novas demandas que se fazem necessárias na formação do professor, precisam reverberar em sua prática. Por isso, esse autor ainda ressalta que é necessário

Criar estruturas (redes) organizativas que permitam um processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos do que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e os erros... que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção prática. (IMBERNÓN, 2009, p. 40).

No entanto, observa-se muitas vezes dentro das escolas que os trabalhos acontecem de forma fragmentada e até mesmo isolada por parte dos professores, sem o olhar do todo na série, distanciamentos e rupturas na prática educativa sem a preocupação com a formação integral do estudante. O que para Libâneo (2015) é contraditório, pois sendo uma atividade coletiva, não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados, e de ações planejadas e coordenadas por agentes do processo, aqui representados pelo Orientador de Aprendizagem.

De acordo com Ribas (2005, p. 69),

Ter alguma consciência de que a prática pode ser geradora de conhecimentos e saberes, encontrar padrões de como isso pode ser real pode levar os professores a darem mais atenção ao fazer docente, a

estudarem mais, a pesquisarem, a perscrutarem a sua própria prática com olhar mais científico. Com esse jeito de trabalhar, aprenderão a enxergar contradições no dia-a-dia do trabalho docente; aprenderão a enxergar, enfim, a encontrar padrões relacionais entre o que fazem diuturnamente e a realidade na qual estão inseridos.

Depreende-se, então, que Orientador de Aprendizagem tem a possibilidade de olhar para o todo da série, para as aprendizagens geradas ou não nos estudantes a partir do que o colégio propõe enquanto formação integral, é capaz de identificar lacunas que geram necessidade de interferências junto aos professores e estudantes para que estes desenvolvam as aprendizagens esperadas.

De acordo com Ribas (2005, p. 75),

Nesse caminhar, a relação teoria e prática configura-se como uma relação indissolúvel na construção dos saberes necessários aos fins educativos: uma se alimenta na fonte da outra, isto é, a teoria tem seu fundamento na prática e a prática, por sua vez, alimenta a teoria ou a refuta, e então se reformula. Mudando a prática, muda também a teoria. Estamos assim no âmbito da construção de teorias sobre o fazer pedagógico. Nesse sentido, a prática pedagógica reflexiva é intencional, conscientemente planejada, dirigida por objetivos, por finalidades e por saberes diversificados.

Imbernón (2009) ressalta que o clima de colaboração, sem grandes reticências ou resistências por parte dos professores, é essencial para a formação, assim é necessário que o Orientador de Aprendizagem esteja aberto ao diálogo e ao acolhimento aos professores. O autor alerta sobre o necessário cuidado na formação dos professores com a coordenação, acompanhamento e avaliação por parte da instituição e dos serviços envolvidos nos planos de formação continuada, atentando-se à qualidade das atividades desenvolvidas.

Os Processos de Formação Institucional, Capacitação Profissional e Comunicação são mais efetivos quanto permeados pelo fomento do compromisso e da adesão em vista da aprendizagem, do desenvolvimento do trabalho e do comprometimento com a missão e visão das escolas. (PEC, 2016, p. 74).

Nessa perspectiva, o acompanhamento e a formação constante dos professores, a partir das demandas que surgem ao longo do processo, pode trazer resultados significativos às aprendizagens dos estudantes.

A profundidade dessa mudança ocorrerá quando a formação passar de um processo de “atualização” a partir de cima para se transformar num espaço de reflexão, formação e inovação para que o professorado aprenda. Dá-se mais ênfase no aprendizado do professorado do que no ensino. Isso implica, por parte dos formadores e das políticas de formação, uma visão diferente do que é a formação, o papel do professorado nesta e, por suposto, uma nova metodologia de trabalho com o professorado. Não é o mesmo transmitir-ensinar-normativizar que compartilhar, nem atualizar que ajudar-analisar, nem aceitar que refletir. Não é a mesma coisa explicar minha teoria e minha prática como formador(a), do que ajudar a descobrir a teoria implícita das práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender. (IMBERNÓN, 2009, p. 106).

Estas proposições expressam a importância do papel do Orientador de Aprendizagem, como responsável pela formação integral dos estudantes e professores da série com a qual trabalha. E a partir da visão de totalidade, compreender e propor aspectos e elementos formativos que possibilitem desenvolver aprendizagens nas múltiplas dimensões dos sujeitos que fazem parte do processo educativo.

6 FORTALEZAS E FRAGILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Neste capítulo, a partir do problema levantado, em quais aspectos os procedimentos pedagógicos instituídos no 8º ano contribuem para a formação integral dos estudantes e dos professores como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem apresentamos os resultados e as análises dessa pesquisa.

Tais análises se delinearão a partir das escutas, leituras, diálogos que aconteceram nos grupos de discussão que envolveram os estudantes representantes de turma e os professores, todos do 8º ano, série em que se desenvolveu a pesquisa. Além disso, as experiências vivenciadas com os sujeitos envolvidos nesse estudo, bem como a interlocução com o referencial teórico apresentado foram os instrumentos utilizados para subsidiar essa etapa da dissertação. Ou seja, identificar as aproximações e os afastamentos entre os procedimentos pedagógicos da instituição e as práticas desenvolvidas que visem à formação integral e reconhecer elementos da formação integral na ação docente e sua relação com os procedimentos pedagógicos instituídos para a concretude do desenvolvimento da autonomia dos estudantes nas dimensões do aprender integral.

Atentando o olhar sobre os sujeitos que fizeram parte direta dessa pesquisa, no grupo de estudantes, foram convidados os representantes de turma, para uma discussão. Sobre esse conjunto destacamos que, em sua maioria, são estudantes que têm representatividade e liderança perante os colegas, pois foram escolhidos por eleição, com significativo comprometimento com as atividades escolares, no entanto, suas percepções e afirmações não são expressão do todo da série, como veremos na sequência. Já acerca dos representantes trago um ponto que chama atenção: dos doze estudantes, apenas um deles ingressou no Colégio no ano anterior à pesquisa e todos os demais são estudantes desde as séries iniciais. Este destaque é pertinente, pois esse estudante não participou em nenhum momento das discussões, não fez nenhum comentário, apenas ouviu, embora muitas vezes sua expressão revelasse contradição ao que os colegas estavam afirmando. E mesmo quando questionado se gostaria de contribuir com a discussão, não quis se posicionar.

Outro grupo de discussão foi aquele formado pelos professores desse mesmo ano, os quais foram convidados em sua totalidade, ou seja, os dez que trabalham

com as diferentes disciplinas dessa série, no entanto, somente seis participaram da pesquisa, por questões de horário e outros compromissos. Quanto ao questionário, foi respondido por um total de 184 estudantes do 8º ano, presentes no dia da sua aplicação, incluindo também os representantes.

6.1 Papéis que se (des)conectam

Resgatando Freire (1996), quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Assim, professores e estudantes tornam-se de fato sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem (dialética ensino/professor e aprendizagem/aluno) quando se complementam e só existem a partir da relação com o outro. É fundamental que o professor reconheça no seu aprendiz um sujeito aberto para aprender, mas que também traz uma bagagem que é capaz de ensinar. Já o estudante, precisa reconhecer em seu professor um sujeito disposto a lhe ensinar, aberto ao diálogo, mas também disponível para aprender.

Como primeira categoria de análise, trago a relação professor e estudantes que se (des)conecta no dia a dia no chão sala de aula, a partir da percepção dos diferentes sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa, estudantes e professores, e como se percebem como sujeitos nesse espaço. Para os representantes, a escola tem a função de,

“preparar para a vida adulta” e ressaltam que “não somente no sentido acadêmico, pois principalmente o Medianeira, com o método Jesuíta, tem uma preocupação maior da parte acadêmica, mas também na parte pessoal, como o contato com outras turmas, na parte que você tem que se importar com o outro, como por exemplo se algum aluno chora na sala de aula, respeitar o sentimento dele, ter essa empatia e, ainda por cima, preparar para a questão acadêmica.”

Aqui fica claro o quanto a escola, como um todo, consegue cumprir sua missão na formação acadêmica e humana, contudo veremos na sequência se essa percepção é de todos, como a escola tem ou não atingido todos os sujeitos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, ao levar essa afirmação para o questionário aplicado a todos os estudantes do 8º ano, isto é, se o sentido da escola é preparar para a vida adulta, mas não somente no sentido acadêmico, no Medianeira com o “método jesuíta”, há a preocupação com a parte acadêmica, mas também com a parte pessoal, 149

deles concordaram plenamente. Porém, em outra questão, que se referiu a possibilidade de se perceber esse “método jesuíta” no trabalho dos professores, apenas 88 estudantes concordaram plenamente com a afirmação, enquanto que 87 parcialmente e 9 discordaram. Isso revela que apesar dos estudantes reconhecerem a proposta do Colégio, quanto à prática dos professores, o mesmo não ocorre em sua totalidade.

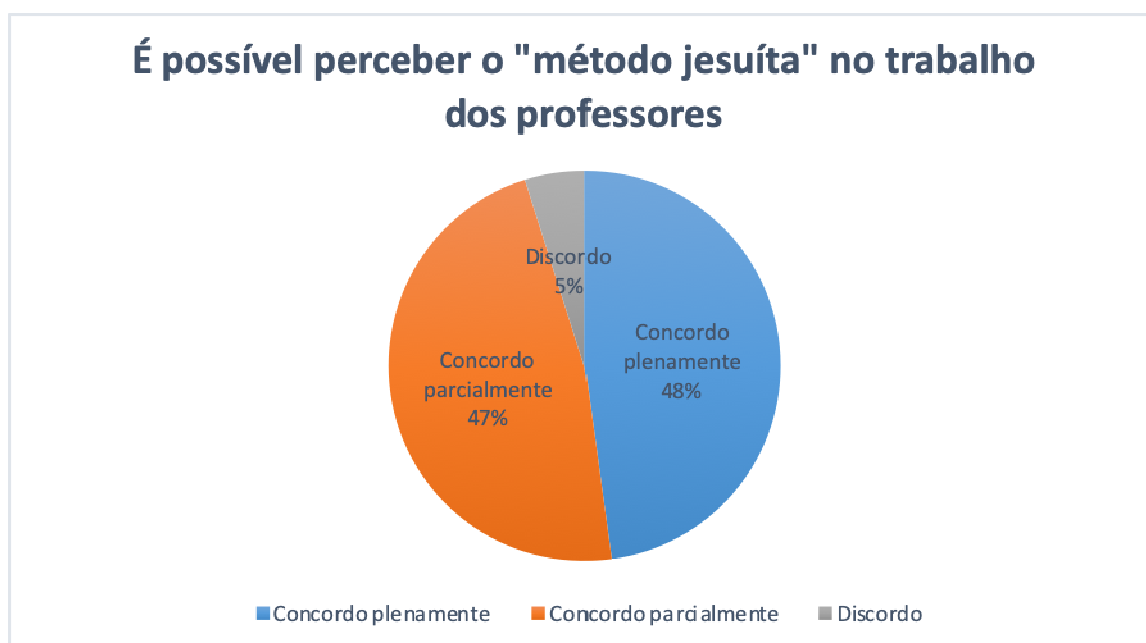


Gráfico 1 - Método Jesuíta

Na discussão com os professores, ao trazer a questão de qual o papel da escola hoje, o professor B destaca que categoria diferente, estudantes era relação professor e estudantes

“o papel da escola é muito importante, além de ser responsável pela educação integral dos alunos com excelência humana e acadêmica, pois é a escola que precisa acompanhar o aluno como um todo, desde a educação sobre regras de convivência, respeito ao outro, respeito ao que é público, exposição nas redes sociais, inclusive situações que acontecem fora da escola”.

Já para os professores E e F, “o papel da escola hoje é de ajudar os professores em diferentes frentes, promovendo momentos de formação para que estratégias mais eficazes de avaliação e acompanhamento sejam compartilhadas e criando estruturas de apoio que permitam ao professor ter mais tempo e energia no trabalho de acompanhamento de fato”.

Ora, se metade dos estudantes do 8º ano não percebe, plenamente, o “método jesuíta” na prática dos professores, chamou a atenção que essa temática nem surgiu nos diálogos com os docentes. Ou seja, mesmo perguntando sobre o que seria importante destacar na relação com os estudantes, ou de que maneira os professores contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, ou ainda, qual seria o papel da escola hoje - em nenhum desses momentos houve qualquer menção referindo-se ao processo ensino-aprendizagem no “modelo jesuíta” ou na “pedagogia inaciana”. Ao contrário, podemos identificar na opinião de alguns professores a importância do “*respeito e da hierarquia*” (professor C), por exemplo; ou uma supervalorização de que eles são os que “sabem”, aqueles que “conduzem” o processo. Parece evidente que os estudantes percebem essas contradições no trabalho dos professores.

O que precisamos superar, portanto, é a visão autoritária dessa educação tão bem dimensionada por Freire (1987, p. 32).

Na verdade, para que a afirmação ‘quem sabe, ensina quem não sabe’ se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui.

O PEC (2016, p. 44) também apresenta esta temática, ao explicitar que

professores, alunos, famílias, profissionais não docentes, todos são protagonistas do processo educativo, participando de diferentes formas e lugares da vida escolar. Sem sombra de dúvidas, o principal foco de todo trabalho desenvolvido é o aluno, sujeito das atividades propostas, mediadas pelo professor e por tantas outras possibilidades de acesso à apropriação e reelaboração do conhecimento. Nas escolas da RJ, o papel do professor é mais que o de mediador das aprendizagens, especialmente em tempos de tamanha diversidade de “mediações”. O professor é o profissional que propõe o caminho, apresenta o mapa e acompanha os estudantes, indicando critérios para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor.

Dito isso, reconhecer o profissional professor nesse processo, não como aquele que detém o saber, mas aquele que propõe os caminhos a partir do seu saber, da partilha de suas experiências e conhecimentos, acompanhando seus estudantes e não apenas ditando comandos e regras a serem seguidas. É preciso

ressignificar os espaços, para que esses sujeitos sejam, de fato, todos protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

Nas diferentes falas, de professores e estudantes, não pudemos observar a percepção de como o professor também aprende e como o estudante também ensina. Apesar dessa questão não ter aparecido diretamente, é possível perceber abertura e diálogo na relação entre esses sujeitos.

Os professores destacam a importância da relação com os estudantes, tal qual o professor D, ao evidenciar que

“Em nossa faixa etária, a relação é de confiança e eles se espelham nas nossas atitudes. Mostrar para eles segurança e propositividade nas atividades é indispensável para se criar vínculo e respeito em sala de aula”

O professor C diz que não se pode abrir mão do respeito e hierarquia nessa relação. Essa fala remete ao cuidado exposto por Charlot (2013) do equilíbrio entre autoridade e simpatia com os estudantes, embora essa relação seja imbricada de aproximações e distanciamentos, o papel do educador enquanto referência e autoridade, que não pode ser confundido com autoritarismo. Há que se destacar que 153 estudantes concordam plenamente que o respeito é aprendido no Colégio.

(...) a eficiência do educando está em que ele responda cada vez mais através das respostas dadas por aquele que é seu professor. Tudo isso resulta na morte do processo de conhecimento enquanto tal, na morte do processo político enquanto tal e na reprodução de uma sociedade de autoritarismo e elitismo, que constitui a negação da própria educação, do processo educativo (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p. 54).

Se o Colégio busca a formação integral para todos os estudantes, é preciso estar atento em como a aprendizagem é construída por eles, a partir dos conteúdos e informações trabalhados. Embora os representantes ressaltem que *“o professor está ali para te escutar, se tiver que explicar umas dez mil vezes, e os professores tentam pensar várias formas de entender o conteúdo, com diferentes métodos para que o aluno possa entender do jeito dele”*.

Ao questionar os estudantes do 8º ano se eles se sentem valorizados no processo de aprendizagem, 105 dos estudantes concordaram plenamente, 69 concordaram parcialmente e 10 não se sentiam valorizados. Aqui, temos praticamente 79 estudantes que, de certa maneira, não se sentem valorizados.

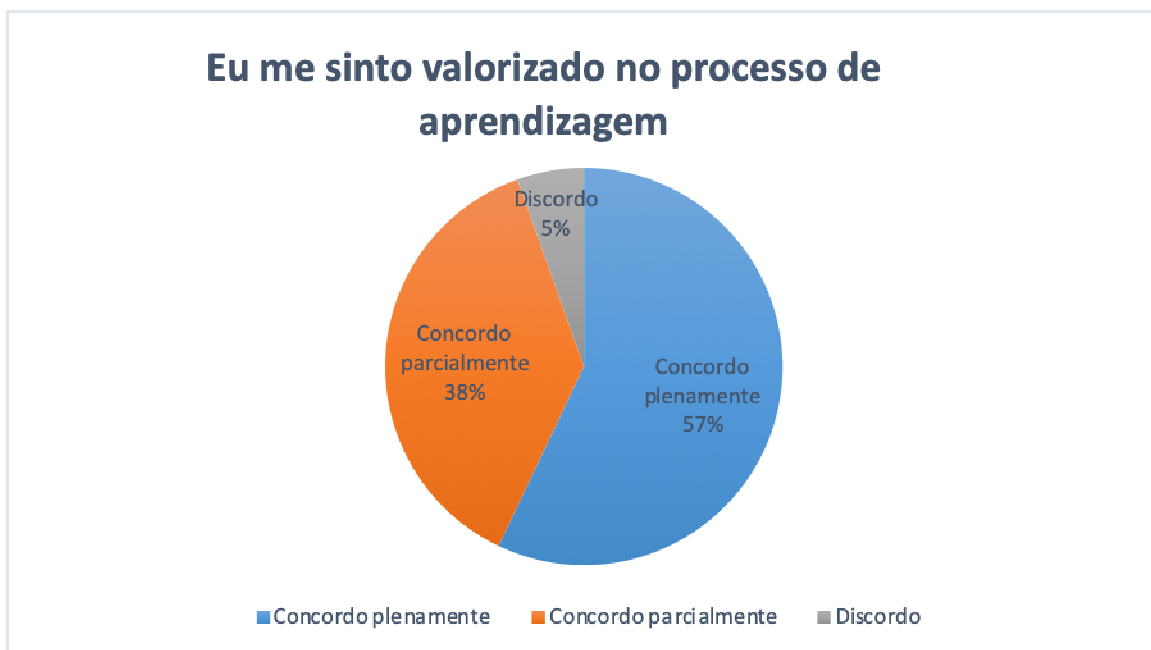


Gráfico 2 - Valorização no processo ensino-aprendizagem

O que pode estar subjacente ao fato de não se sentirem valorizados no processo de aprendizagem? É não serem vistos pelos professores nas suas dificuldades? É não terem ajuda para superá-las? É não se sentirem ouvidos? São tantas perguntas que podemos nos fazer e, na verdade, a resposta de fato, só teremos quando proporcionarmos espaços de escuta e diálogo com esses estudantes e que se sintam à vontade e estejam abertos para essa interlocução.

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 1993, p. 89)

. Para Freire, ensinar e aprender não podem se realizar sem o exercício do diálogo e, assim, a escuta precisa fazer parte da educação. Na relação professor e estudante, para haver diálogo, é preciso escuta, é preciso incentivar a voz dos estudantes. Se o estudante não reconhece esse espaço nessa relação, que aprendizagens estamos proporcionando? Fica aqui um importante canal que precisa ser (re)conectado. Pensando nas dimensões do aprender integral destacadas no capítulo três e para que de fato as aprendizagens sejam geradas, é imprescindível o

diálogo, a abertura, a escuta e, sobretudo, o cuidado com o outro, sem o qual seria impossível pensar uma relação

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 1996, p. 127)

Percebe-se, no contexto escolar, a necessidade de buscar estratégias que fortaleçam a relação professor e estudante, mas para que isso aconteça um precisa de fato conhecer e reconhecer o outro nessa relação empática, a partir de seus papéis, possibilitando que se reconectem.

6.2 Autonomia, um obstáculo a ser ultrapassado

Ao longo dessa pesquisa, ouvi dos diferentes sujeitos a palavra autonomia. Ora que era suficiente, ora insuficiente, em relação a tudo que fora promovido no contexto escolar até o 8º ano. Mas, de fato, que autonomia cabe ao estudante do 8º ano? Seria compatível crer que todos estariam igualmente “nivelados” no mesmo “grau” de autonomia? Existe um limite pré-determinado de autonomia para cada série que não é possível ser retomado na série seguinte, como se não houvesse possibilidades de continuar aprendendo? São muitos os questionamentos que podemos fazer a partir dos dados levantados nessa pesquisa e, ao mesmo tempo, nos sinalizam a necessidade de cuidado com essa categoria de análise, visto que é um ponto importante no processo de ensino-aprendizagem.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (FREIRE, 1996, p. 66)

Esse ainda é um obstáculo que precisa ser ultrapassado, o respeito à autonomia do ser do educando. Por mais que a escola siga com seu propósito de formação integral, e o desenvolvimento da autonomia esteja intrinsecamente conectado a esse enfoque, podemos perceber que essa visão não permeia a prática de todos os professores e nem pode ser percebida por todos os estudantes.

Ao questionar os professores de que maneira contribuem para o desenvolvimento da autonomia do estudante, o professor C nos impacta com a seguinte resposta *“lembrando que ele é responsável pela sua nota e pela entrega das suas atividades”*. Ora, se o professor não se reconhece como também responsável pela nota do estudante, qual o papel dele nessa relação? Reduzir a autonomia e colocar sua construção apenas nas mãos do estudante é um tanto quanto contraditório ao que o Colégio se propõe. Acredito que esse é um dos focos importantes para o Orientador de Aprendizagem: ler essa relação que ocorre entre os diferentes sujeitos e contribuir para que, de fato, o processo de ensino-aprendizagem ocorra visando à formação integral.

Pressupor que o estudante do 8º ano já tenha autonomia suficiente para perceber suas dificuldades e buscar estratégias de superação frente a todos os obstáculos e situações que ocorrerão, também é um elemento a ser considerado. O professor B aponta que *“por intermédio de sua ciência levo o aluno a aprender, a observar, refletir, levantar hipóteses, testar as possíveis soluções e se posicionar com discernimento diante das diversas situações problemas”*. Já o professor E revela que

“gosto de pensar que sou uma professora que acompanha de perto meus alunos, o que pode, às vezes, ser confundido com falta de autonomia. Porém, quando proponho um caminho, um roteiro de estudos, uma estratégia de pesquisa, “cobro” e garanto que o aluno siga o proposto. Quando os bons resultados chegam, o estudante não precisa mais ser convencido a adotar aquele comportamento de responsabilidade com sua aprendizagem. As crianças percebem o que funciona e tendem a ir incorporando em sua rotina os métodos com que se identificam.”

No entanto, nesse modelo, parece não haver espaço para a curiosidade de conhecer e experimentar novos caminhos, além do proposto pelo professor, para o desenvolvimento da criatividade, da criticidade e de novas descobertas. Como ressalta Freire:

Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, apreendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 29)

Ao caminhar junto com os alunos, o professor pode ir sinalizando os caminhos, os acertos e os erros, e nessa interlocução o estudante vai se apropriando dos conhecimentos e construindo seus significados. Aqui tem um ponto de atenção que é a valorização do conhecimento/ conteúdo. As habilidades e atitudes precisam fazer parte dos processos de ensino e avaliação. A partir das diferentes estratégias que lhe são apresentadas vai percebendo a melhor forma de estudar, e torna-se capaz de identificar suas habilidades e dificuldades com a mediação do professor. A abertura e diálogo são imprescindíveis na construção de sua autonomia, sempre acompanhado e mediado pelo professor.

Em contrapartida, é interessante notar que para alguns estudantes a visão é que a responsabilidade deve ser apenas deles. Para um dos representantes

“a mudança tinha que vir por parte dos alunos, porque com a liberdade que a gente ganhou veio a responsabilidade junto, e acho que todo mundo já percebeu que a gente ganhou isso, de ter armário e ter que se organizar no armário, e ter mais uma aula. Porque os professores e os coordenadores, todo mundo da escola confia na gente, acha que a gente é capaz, por isso eles brigam quando a gente faz alguma coisa errada, porque eles sabem que a gente pode fazer melhor. ”

Outro deles complementa que *“os alunos estão deixando um pouco a desejar, disso de saber que têm que ter responsabilidade, mas não ir atrás e não conseguir cumprir com aquilo que todo mundo espera. ”*

Na visão dos representantes, o 8º ano trouxe maior liberdade, no sentido de não ter muitas cobranças, porém, segundo eles, alguns estudantes deixam de cumprir suas responsabilidades quanto à entrega de atividades, tarefas, trabalhos, por falta de comprometimento. Parece que não percebem que os colegas podem ter dificuldades, e que todos estão em processo de aprendizagem.

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistiu validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 1996, p. 26)

Nesse sentido, o grupo de representantes ao relatar o que mudou do 7º para o 8º ano, ressaltou que uma das transformações ocorreu em relação ao “dever” do aluno, aos trabalhos e tarefas que levavam para casa. Sobre isso, reconhecem que *“a tarefa não é para o professor, a tarefa é para ele mesmo”*. O grupo ainda traz a questão de que

“isso da gente ganhar muita responsabilidade eu concordo, também tem que ter mais autonomia, e alguns ficam meio perdidos assim, tanto que alguns professores falaram que a gente subiu a rampa que a gente está agindo diferente. Isso também era dificuldade no ano passado, no nosso prédio do ano passado, que a gente era tipo os maiores assim. E agora, parece que para chamar atenção uns alunos ficam brincando mais, agindo como se fosse... tipo tentando parecer que são mito mais responsáveis, mas acabam estorvando muito”.

E ainda destacam que

“justamente por causa da liberdade, acho que o ritmo do 7º para o 8º ano mudou. Porque aqui o ritmo do 8º ano é muito mais fácil de acompanhar, mas só por ter essa questão da liberdade, as pessoas começam a ligar menos e acabam tendo um desempenho muito menor do que tinham no 7º ano porque era muito cobrado. Muita gente acha que a liberdade é maior e aí não fazem tarefa, e aí deixam de fazer lições na sala. Na sala eu vi até gente que tira foto do quadro e começa a conversar, achando que tem a liberdade para fazer tudo em casa e mesmo assim não fazem, e essa responsabilidade é muito grande”.

Para os representantes, essa responsabilidade é dever do estudante, por isso, não percebem o quanto essa questão se relaciona diretamente com aquilo que a escola deveria ensinar como parte de uma formação integral. Ainda mais quando escuta-se a justificativa de alguns professores que reforçam a ideia de que o estudante do 8º ano já deveria “estar pronto”.

A desconsideração total pela *formação integral* do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com*. (FREIRE, 1996, p. 130)

Por mais que os estudantes percebam na escola o cuidado com a formação acadêmica e humana, como já exposto, parece que não reconhecem todas as

dimensões que o Colégio pretende desenvolver em sua proposta, enquanto formação integral. Reconhecer que o papel da escola vai além do trabalho com conteúdos em cada disciplina, que abrange as três dimensões relatadas no capítulo 3, cognitiva, espiritual-religiosa e socioemocional, a partir de diferentes estratégias, tendo o conhecimento como meio. No entanto, é preciso deixar claro que essas aprendizagens, assim como o desenvolvimento da autonomia, são um processo, não ocorrem de uma hora para outra, todas as estratégias que são desenvolvidas com os estudantes, precisam ter intencionalidades que visem a tal desenvolvimento.

Nesse sentido, ao serem questionados se quando o professor não cobra tarefa, significa que o estudante tem autonomia, 115 dos estudantes concordaram plenamente com essa afirmação, já 15 não concordaram e 54 concordaram parcialmente.



Gráfico 3 - Tarefa e autonomia

E, ao serem questionados se a partir do 8º ano o professor pressupõe que os estudantes já têm autonomia para buscar ajuda para superar suas dificuldades, 127 concordaram, enquanto que 50 concordaram parcialmente e 7 discordaram.

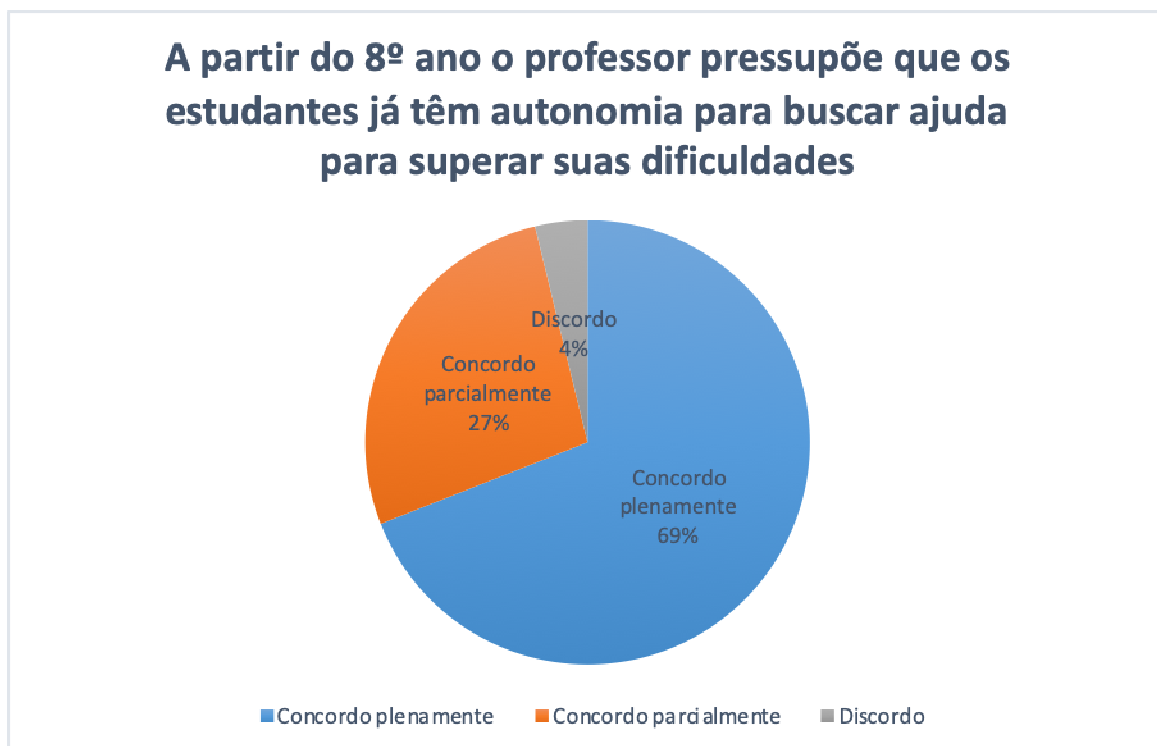


Gráfico 4 - Tarefa e superação das dificuldades

Esses números revelam um ponto de atenção sobre a autonomia que se espera dos estudantes. E também trazem a reflexão para o grupo de professores sobre as tarefas e atividades desenvolvidas com e para os estudantes: qual o sentido destas? Se eu, enquanto educador, não significar essa estratégia com eles, não mostrar o porquê das tarefas, que podem ser utilizadas como método de estudos, de autoavaliação para os estudantes e também para ressignificar as práticas dos professores quanto às aprendizagens, essa estratégia passa a não ter sentido, é só realizada porque será cobrada, ou para não perder nota.

Para Freire (1996), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Reconhecer que meu estudante está em formação, e que preciso respeitar seu tempo, seu ritmo e ao mesmo tempo caminhar com ele é expressão de cuidado e remete de fato ao ofício de ser professor.

Ao retomar com o grupo de representantes se eles percebem que o professor recua quando os estudantes ainda não têm autonomia, apenas responderam “*maturidade*”. Na visão desse grupo, em certas situações, os professores percebem que os estudantes ainda não têm maturidade para assumir determinadas responsabilidades, mas se considerarmos a faixa etária com a qual estamos

trabalhando, precisamos também considerar a maturidade que cabe a eles e, principalmente, o que cabe aos professores ensinar a partir da formação integral proposta pelo colégio. Isto claramente se traduz no professor E, ao enfatizar que

“Nada é mais convincente do que atingir um bom resultado, isso contribui para autoestima do aluno e o mantém interessado em aprender por si mesmo. Também noto algumas verdadeiras demonstrações de autonomia quando consigo tornar um “conteúdo chato” em algo significativo no contexto do aluno, é quando vejo movimentos autônomos e voluntários de mais pesquisa e leitura, por exemplo. Claro que comemoro cada pequena demonstração de interesse. Penso que, no conjunto, os diferentes professores, em diferentes momentos, conseguem atingir um bom número de alunos”

Ao verbalizar sua percepção, revela-se o cuidado do professor ao olhar de fato para seu estudante, para o sujeito que lhe cabe ampliar os horizontes, mostrar caminhos para aprender e transformar o mundo, capaz de olhar para si e para os outros, desenvolvendo sua autonomia.

6.3 O Orientador de Aprendizagem frente aos limites e possibilidades

Essas questões trazem à tona alguns limites que impactam nas aprendizagens de nossos estudantes, mas também sinalizam possibilidades de interferência. Acredito que o campo de trabalho vislumbrado para o Orientador de Aprendizagem pode trazer qualificações nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que busca romper com a fragmentação ensino e aprendizagem, concebida aqui como um processo único, visto que um, inexiste sem o outro.

Na verdade, para que a afirmação ‘quem sabe, ensina quem não sabe’ se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui (FREIRE, 1987, p. 32).

E, para que esse processo ocorra, sem distanciamentos, destaco um ponto importante em relação à valorização, ou em sentir-se percebido no seu papel de aprendiz. Ao questionar aos estudantes se os professores percebem que cada estudante tem seu ritmo e se preocupam em mostrar novos métodos para que

aprendam, 16 estudantes discordaram dessa afirmação e 67 concordaram parcialmente.



Gráfico 5 - Ritmo e novos métodos para aprendizagem

A partir desses dados, podemos considerar que aproximadamente 83 dos estudantes do 8º ano não se sentem acolhidos plenamente em suas especificidades.

Nesse sentido, 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 diferentes 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, 2016, p. 49)

Ler esses limites e possibilidades que estão imbricados nas relações presentes na escola, pode dar conta de oportunizar vivências que atendam a diferentes necessidades. Como já referenciado, Grinspun (2013) nos convida a trabalhar com o estudante na possibilidade de sua totalidade, desenvolvendo o

sentido da singularidade, da autonomia, da dimensão da solidariedade, no verdadeiro significado do humano.

A relevância da figura do Orientador de Aprendizagem também surgiu durante os grupos de discussão dos representantes, mesmo não apresentando a eles uma questão direta, esse educador foi mencionado por eles espontaneamente. Ao discutir com os representantes sobre a escola que eles gostariam, ou sobre algum aspecto diferente que os mesmos imaginavam que deveria existir na escola, segue um dos depoimentos:

“Olha, eu gosto muito do método da escola que a gente tem, principalmente esse contato social que a gente desenvolve muito facilmente, eu acho que é muito fácil a gente poder conversar, de falar, de ser ouvido sobre o que está sentindo, que essa parte de você, Tati, que você nos apoia. Se tem alguma coisa que a gente não está conseguindo lidar consigo mesmo, a gente consegue falar com você. Às vezes eu acho que muitas pessoas não conseguem fazer isso, que nem muitas pessoas dão esse apoio, falta essa coisa mais explícita que você tem, e que a escola é um apoio também. ”

Embora os representantes tenham ressaltado que percebem essa abertura e canal de escuta, essa não é uma percepção de todos os estudantes, o que nos demonstra, mais uma vez a necessidade de intensificar os espaços de escuta junto aos estudantes, conforme resultado do questionamento se há espaço de escuta com o Orientador de Aprendizagem: 120 estudantes concordaram plenamente, enquanto que 58 concordaram parcialmente e 6 discordaram.

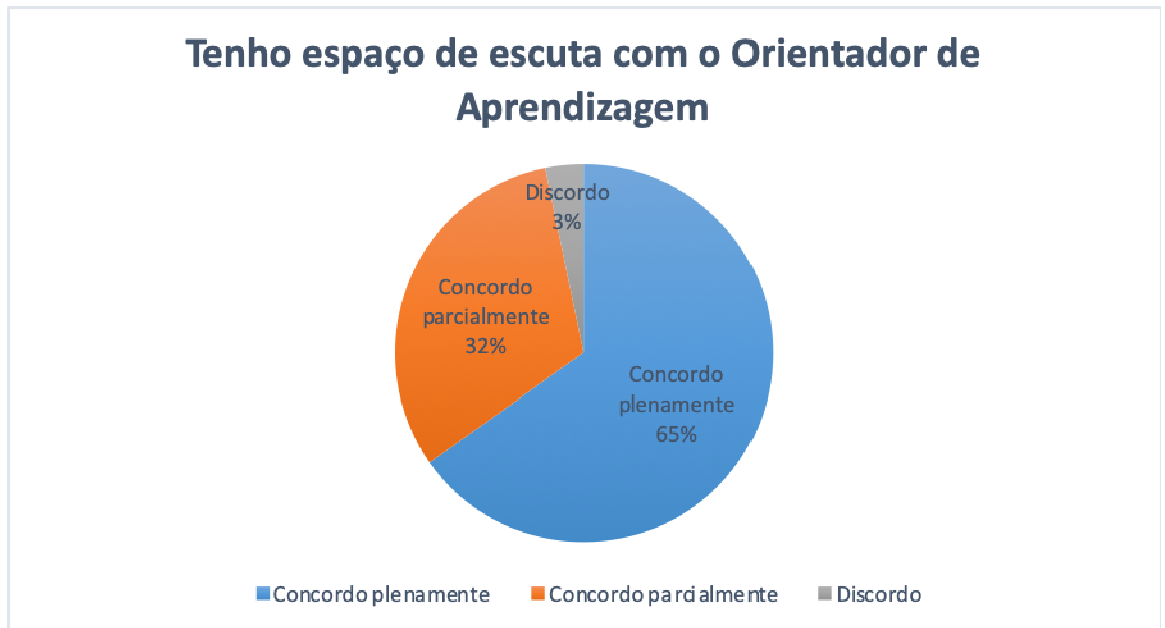


Gráfico 6 - Escuta do Orientador de Aprendizagem

Esses dados revelam que há necessidade de se intensificar diferentes espaços de escuta e diálogo, não só entre estudantes e professores, mas também com todos os Orientadores de Aprendizagem.

Desta maneira, este profissional tem um importante papel, visto que tem elementos para ler o todo da série, está atento às dificuldades dos estudantes, ao mesmo tempo que acompanha as estratégias propostas pelos professores. Considerando a faixa etária e partindo da realidade com a qual está trabalhando, é imprescindível e de alta relevância a sua atuação no contexto escolar.

7 INTERVENÇÃO

O quarto objetivo estabelecido para essa pesquisa indica a construção de elementos chave para o trabalho do Orientador de Aprendizagem com o propósito de que suas estratégias levem professores e estudantes a se reconhecerem como sujeitos ensinantes e aprendentes na perspectiva da formação integral.

Nesse sentido, destaco três elementos como fundamentais que resultaram dessa pesquisa. Primeiro, a escuta como ação primordial para essa função, pois percebe-se, tanto nos professores quanto nos estudantes, a necessidade de espaços para serem ouvidos em suas demandas. E não se trata de qualquer escuta, mas uma escuta acolhedora e empática, que considere os diferentes contextos, sujeitos e suas histórias.

É sobre os tantos estudantes que ao longo do processo escolar se sentem invisíveis e que nessa pesquisa, a partir de algumas questões, se revelaram como tal, seja para que não percebam suas fragilidades, ou porque não têm coragem de se expressar perante o grande grupo, não encontram espaço, não têm voz, ou ainda porque, ao não serem percebidos, acreditam que as “cobranças” serão minimizadas. O que, de um jeito ou de outro, não demonstram ser autônomos e precisam ser ouvidos, acolhidos, acompanhados e ensinados. Estas afirmações se traduzem na porcentagem revelada em diferentes questões e que sinalizam que não se sentem valorizados no seu processo de aprendizagem, que não veem espaço para diálogo, nem abertura dos professores, que não reconhecem espaço para expor sua criatividade e que não conseguem ver relação entre o que se aprende na escola e seu dia a dia. Qual o sentido da escola para essas crianças e jovens? Como motivar esses alunos que ao longo da trajetória acadêmica se desinteressam pela escola? Como resgatar e incluir esses alunos para que aprendam e se sintam como sujeitos nesse processo? De certa maneira, pelas falas dos representantes no grupo de discussão, alguns professores conseguem atingir os estudantes, no entanto, há ainda 10, dos 184 que fizeram parte dessa pesquisa, que não se sentem valorizados nesse processo e 69 que sentem-se parcialmente. Para estes, a escola parece não trazer significados. Como atingir esses estudantes para que de fato a formação integral seja de todos como se propõe? Propor diferentes canais de escuta para que esses estudantes possam expor suas dificuldades e potencialidades, disponibilizar espaços de acolhida, de cuidado e de reflexão no individual e no coletivo, sejam

presenciais, ou em diferentes canais utilizando recursos tecnológicos que possibilitem ajudar a ler o contexto geral da série, concomitantemente às especificidades de cada estudante.

Embora tenhamos ciência que atingir integralmente a cada um da totalidade é um desafio quase impossível, mas ao sonhá-lo, nós educadores, demonstramos nosso sincero interesse em conquistá-lo, para isso é preciso acreditar, ter esperança que esse número de estudantes pode ser reduzido.

Sob este prisma, é importante destacar que é preciso também atingir o todo do grupo de professores, não se trata de unificar métodos e atitudes, mas de vislumbrarem os mesmos ideais. Com este grupo, a escuta e a formação também se faz necessária, como ficou evidente nessa pesquisa, mas precisam sentir abertura e estarem disponíveis para, assim como é preciso estar atento a intencionalidade da formação dos professores, de acordo com as demandas da faixa etária e com foco na aprendizagem. Desta maneira, procurar caminhos, traçar estratégias que proporcionem a discussão, reflexão e experimentação dos princípios e valores expressos nos documentos do Colégio, RJE e Companhia de Jesus para ressignificá-los à luz da práxis educativa e do contexto e cultura micros.

Como segundo elemento, trago o diálogo, como complemento da escuta, trazendo mais sentido na retroalimentação dos processos e na ressignificação das relações a partir das leituras e interpretações das fragilidades e fortalezas que surgirem, como ressalta Freire (1996, p. 131), que se estimule o falar *a* como caminho para o falar *com*. Professores e estudantes precisam se perceber como sujeitos nesse diálogo, para que os discursos não soem como autoritários e haja espaço para aprendizagens significativas.

Um terceiro elemento que se destaca é relativo à autonomia. Como o Orientador de Aprendizagem pode ler as diferentes séries e o trabalho dos diferentes professores no sentido de identificar se realmente estamos contribuindo para a formação de sujeitos autônomos? E, nesse sentido, talvez como tarefa mais importante, é o acompanhamento dos processos pedagógicos instituídos de forma não unilateral, isto é, acompanhar somente os procedimentos que são realizados pelos professores, caso contrário, recai-se novamente na fragmentação dos processos. Faz-se mister estar atento em como estes chegam aos estudantes, seja pelo acompanhamento das dificuldades, das aprendizagens geradas e, novamente, na escuta desses sujeitos. Tudo isso, para que, de fato, ensino-aprendizagem

ocorram num processo integrador em que sujeitos ensinantes e aprendentes se formem e se transformem ao longo dessa caminhada.

Esses elementos, embora não sejam novidade para o contexto escolar, revelaram-se como essenciais para a formação integral. A intencionalidade de resgatá-los será apresentada à direção do Colégio Medianeira, juntamente com os resultados obtidos nessa pesquisa. A proposta é de agregar tais elementos ao projeto dos Orientadores de Aprendizagem, para que possam balizar suas estratégias, considerando as especificidades de cada série e as diferentes faixas etárias.

Acredito que a discussão com os demais orientadores do Colégio, a partir desses elementos, poderá se ampliar com os diferentes olhares com o intuito de serem planejadas estratégias que minimizem os distanciamentos e as rupturas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto na fala do grupo de representantes dos estudantes, quanto na fala dos professores, além do que pode ser lido com os dados dessa pesquisa, apreende-se que ocorre uma mudança significativa na passagem do 7º ano para o 8º ano em relação à totalidade dos diferentes sujeitos envolvidos.

Algumas verbalizações contraditórias expressam que, para certos professores, a formação integral preconizada pelo Colégio, parece não fazer parte do coletivo, considerando que uma parte dos alunos se sente “deixada de lado” quanto à demonstração de confiança depositada em suas responsabilidades e potencialidades.

Há cerca de uns dez estudantes que se sentem invisíveis, enquanto outros preferem essa invisibilidade por acreditarem ter autonomia o suficiente. Mas que autonomia se espera dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental? Nas entrelinhas dos grupos de discussão e na análise das respostas dos questionários, parece que alguns professores pressupõem que esse estudante já deveria “chegar pronto”, com algumas etapas vencidas, e que não há possibilidade de resgatá-las nessa nova fase.

Há distanciamentos que afetam diretamente o contexto professor-estudante e estudante-professor. É preciso considerar as especificidades de cada um, os diferentes contextos, histórias e experiências, ponto essencial para que de fato aprendizagens sejam geradas e, principalmente, para que a escola consiga dar conta da formação integral, em todas as suas dimensões, de todos e de cada um.

Uma vez que o Colégio consiga acessar esses estudantes, que ao ato de aprender parecem ou querem parecer inacessíveis, mas que nessa pesquisa foram transparentes e se revelaram, todos aprenderão juntos. E, não se trata de querer uniformizá-los, para que todos sigam as regras, obedeçam e simplesmente ouçam, muito pelo contrário, é preciso que todos possam realmente falar, digam o que e como se sentem, para que a escola cumpra seu papel na formação dessas crianças e jovens.

E mais, são temáticas com poucos estudos e produções acadêmicas, principalmente uma escassez de olhares para nossos jovens na finalização do Ensino Fundamental. As reflexões e problematizações apresentadas nessa pesquisa podem ser levadas a universidades, na formação inicial dos professores, e/ou nos

cursos de formação nas instituições educacionais, para que sejam discutidas, retomadas e ressignificadas em diferentes contextos e realidades.

Resgatando os objetivos dessa pesquisa, a partir dos grupos de discussão e do questionário aplicado aos estudantes, conseguimos perceber os diferentes sujeitos desse processo de ensino-aprendizagem. Embora muitas vezes cada um esteja no “seu lugar”, sem se perceber nessa relação e se colocar no lugar do outro, pois também foi possível identificar algumas rupturas e distanciamentos que interferem diretamente nas aprendizagens.

Em relação ao reconhecimento de elementos da formação integral na ação docente e sua relação com os procedimentos pedagógicos instituídos para a concretude do desenvolvimento da autonomia dos estudantes nas dimensões do aprender integral, foi possível identificar alguns lapsos quanto à autonomia que se pressupõe que os estudantes tenham ou do que se espera dos mesmos, visto que estamos trabalhando com o Ensino Fundamental, o que o próprio nome já evidencia que os fundamentos são questões inegociáveis nesta etapa da educação básica. Destaco que esse é um ponto do qual senti falta em estudos já realizados, e um campo extremamente necessário para a formação integral de nossas crianças e jovens, para ajudá-los no desenvolvimento de sua autonomia. Ressalto ainda que há muitas pesquisas na educação infantil e nas séries iniciais, assim como no ensino médio, enquanto finalização da educação básica, mas parece não haver um olhar atento às séries finais do ensino fundamental, acredito que um ponto fundamental para as escolas da RJE e demais instituições.

E, por fim, diante de toda essa trajetória, pudemos indicar elementos chave para o trabalho do Orientador de Aprendizagem que possibilitem direcionar suas estratégias, levando professores e estudantes a se reconhecerem como sujeitos ensinantes e aprendentes na perspectiva da formação integral. Com a realização destes passos, conseguimos identificar alguns distanciamentos e rupturas nos processos de ensino-aprendizagem, a partir do problema levantado nessa pesquisa: em quais aspectos os procedimentos pedagógicos instituídos no 8º ano contribuem para a formação integral dos estudantes e dos professores como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e como isso colabora com a função do Orientador de Aprendizagem.

Essa pesquisa evidenciou alguns pontos que necessitam de maior atenção, principalmente quando buscamos uma formação integral de todos e de cada um, o

cuidado e o olhar para todos os sujeitos envolvidos nesses processos são de extrema importância para que ele realmente se efetive. As fragmentações, rupturas e distanciamentos que aqui se revelaram, mostram o quanto é importante se consolidar a figura do Orientador de Aprendizagem dentro da escola, um novo profissional que se forma a partir das demandas percebidas na prática e que tece sua prática religando saberes e experiências.

Toda essa caminhada me possibilitou muitas aprendizagens, sobretudo na aproximação aos estudantes e professores, sem os quais, nada disso faria sentido. Fica, aqui, o registro do quanto precisamos saber ouvir, dialogar e caminhar com, pois só aprenderemos de fato, se todos aprendermos juntos.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org). **Formação de professores? Da incerteza à compreensão**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BÔAS, Márcia Martins Villas. **A relação afetiva entre professores e alunos na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10923/5844> Acesso em: 15/01/2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 15/01/2019.
- CERVO, Amado Luiz. **Metodologia Científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA. **Formação e aprendizagem integral: o currículo em suas dimensões**. Curitiba, 2017a. (Documento interno)
- COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA. **Planejamento Serviço de Orientação Educacional**. Curitiba, 2017b. (Documento interno)
- CRUZ, Soraya Regina de Hungria. **Maturidade de processos e ações escolares**. 2017. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/179912> Acesso em: 15/01/2019.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário**. Cad. Pesq., São Paulo, n. 97, pp. 31-46, maio 1996.
- FLICK, UWE. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- _____. **A importância do ato de ler; em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987. (Coleção Polêmicas do nosso tempo,

v. 4).

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GALIAN, Claudia V. A.; SAMPAIO, Maria das M. F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago 2012.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. v.35, n.3, p.20-29, 1995.

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin. **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

HOLZMANN, Ribas Mariná (org). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIRA, Adriana. **Indisciplina e violências: como os alunos adolescentes veem seus professores**. 2016. Tese (Programa Strictu Sensu em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

MACHADO, Elizabeth de Souza. **Motivação para aprender e estilo de aprendizagem de estudantes da geração digital**. 2017. Dissertação (Programa Strictu Sensu em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2153 Acesso em: 15/01/2019.

MAGIS. *In*: MAGIS BRASIL. Disponível em: <https://magisbrasil.com/quem-somos> Acesso em: 05/09/2020.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação institucional da Escola Básica**. Lisboa: Chiado, 2015.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (org); DESKANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 26 ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2007.

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

PACHECO, Suzana Moreira. **A perspectiva da educação integral em uma escola para todos e para cada um**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/108533> Acesso em: 15/01/2019.

PARO, Vitor Henrique. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PESQUISA. *In*: ORIGEM DA PALAVRA. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/pergunta/pesquisa-72/> . Acesso em: 08 de outubro de 2018.

PETRAITIS, R. A.; REGINA, L. I. L.; LIBLIK, Ana Maria P. **Contextos educacionais: por uma educação integral e integradora de saberes**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

PINHEIRO, Osana Barbosa de Abreu. **Os conflitos escolares nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <tede2.pucsp.br/handle/handle/19118> Acesso em: 15/01/2019.

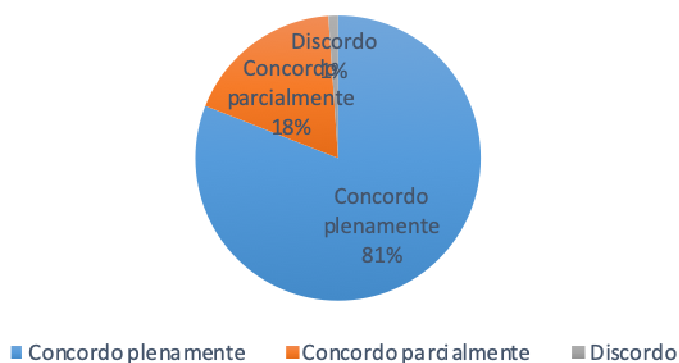
REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum**. São Paulo, Loyola, 2016.

RIBAS, Mariná Holzmann (org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

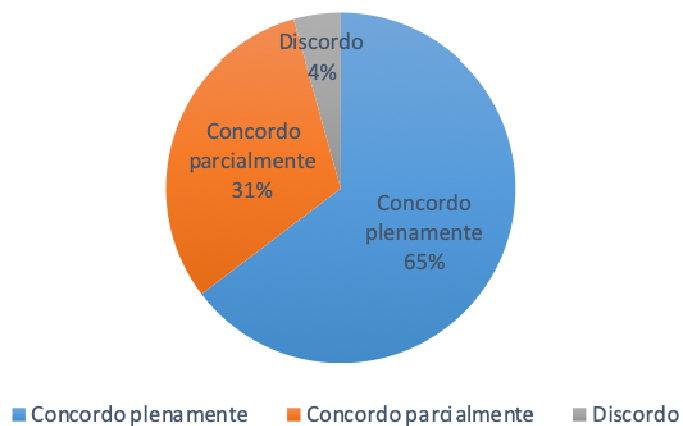
WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM ESTUDANTES DO 8º ANO**QUESTÃO 1**

O sentido da escola é preparar para a vida adulta, mas não somente no sentido acadêmico, no Medianeira com o "método jesuíta", há preocupação com a parte acadêmica, mas também com a parte pessoal

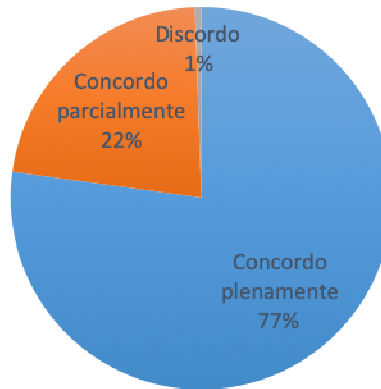
**QUESTÃO 2**

No Colégio há espaço para conversar com os professores, tanto em sala de aula, como na hora da saída ou nos corredores do colégio



QUESTÃO 3

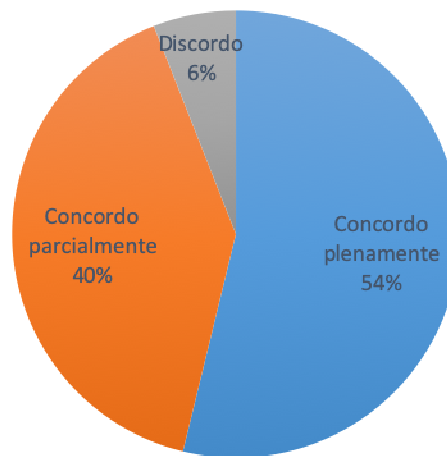
No 8º ano ganhamos mais liberdade, mas também mais responsabilidade



■ Concordo plenamente ■ Concordo parcialmente ■ Discordo

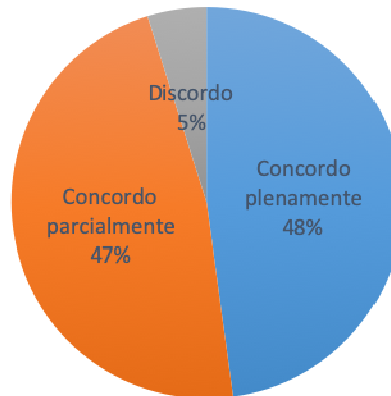
QUESTÃO 4

No colégio há espaço para criatividade



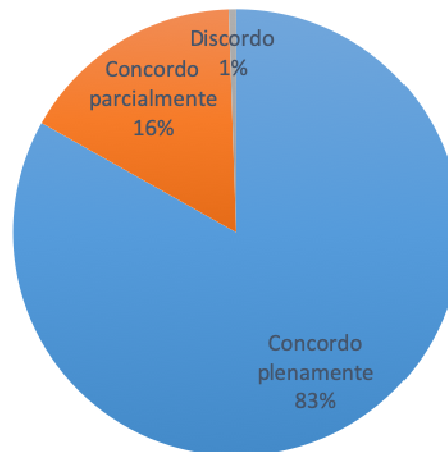
■ Concordo plenamente ■ Concordo parcialmente ■ Discordo

QUESTÃO 5

É possível perceber o "método jesuíta" no trabalho dos professores

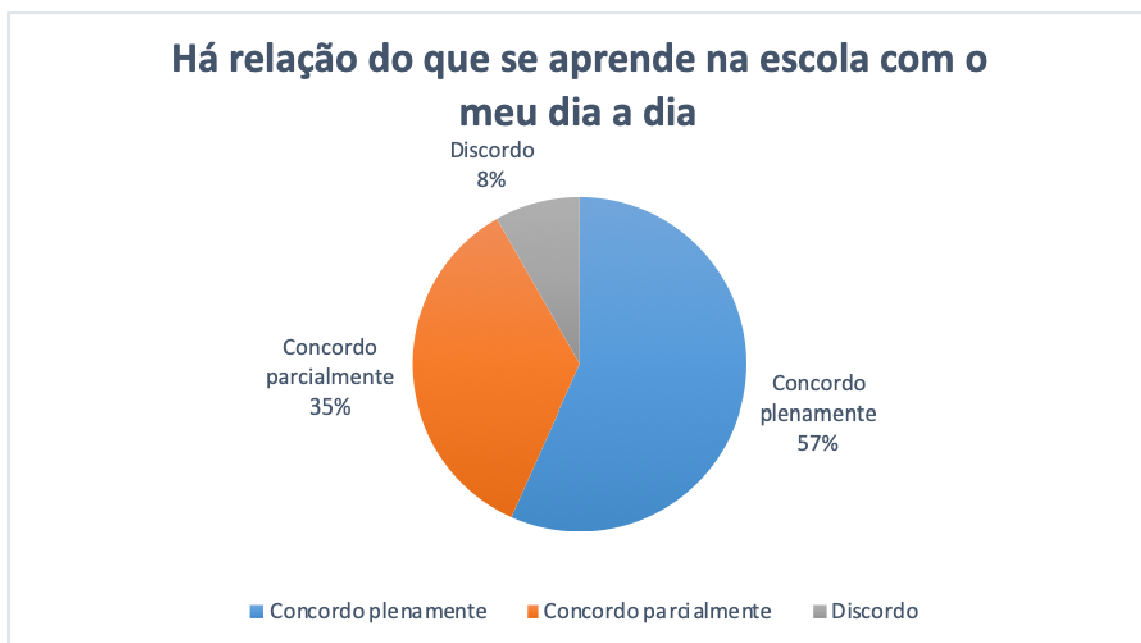
■ Concordo plenamente ■ Concordo parcialmente ■ Discordo

QUESTÃO 6

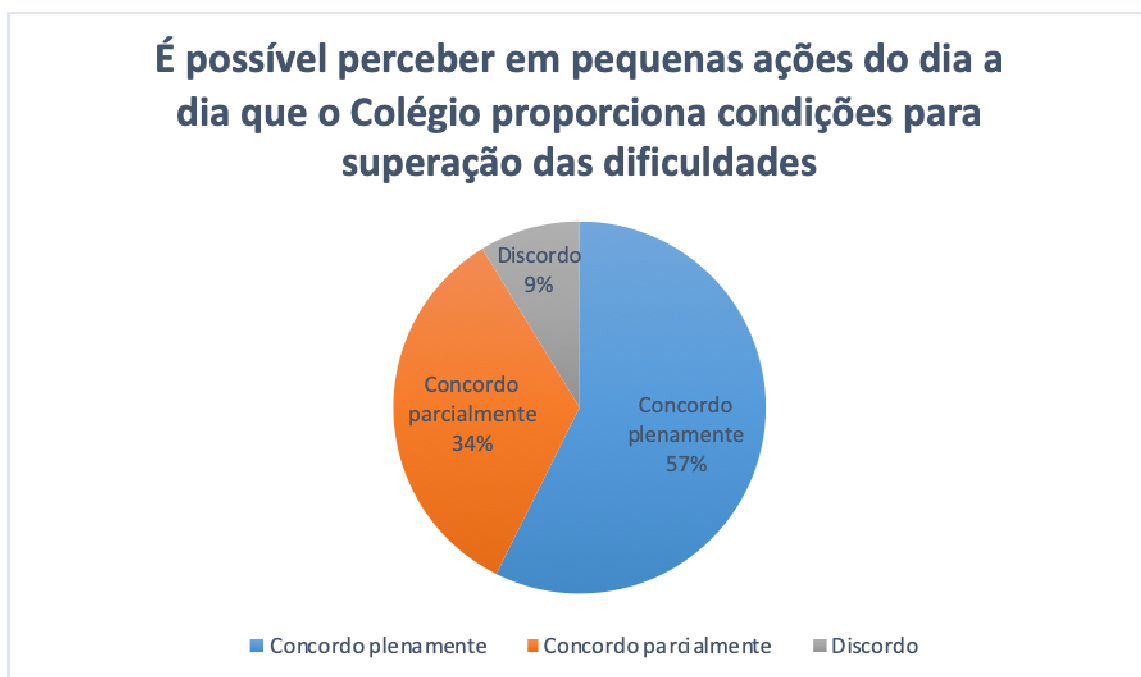
No Colégio aprendemos o respeito ao outro

■ Concordo plenamente ■ Concordo parcialmente ■ Discordo

QUESTÃO 7

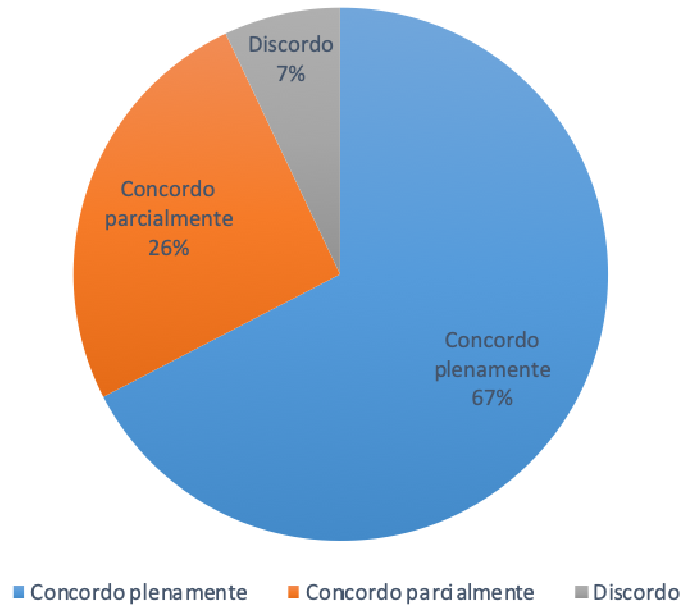


QUESTÃO 8



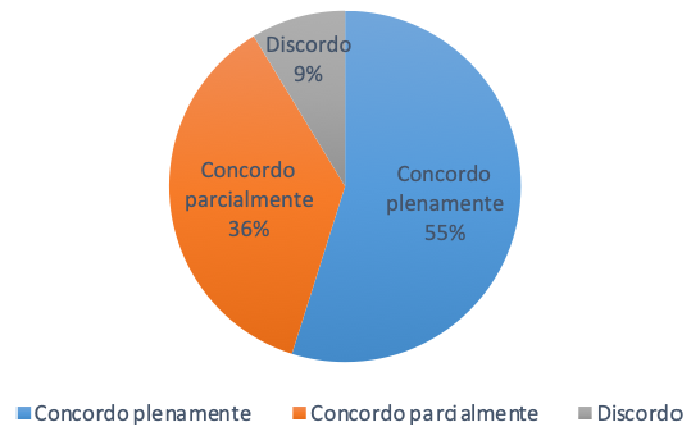
QUESTÃO 9

No ano passado eram todos os dias que vistavam as tarefas e agora quase nenhum professor vista. Compreendo que no 8º ano não é necessário o acompanhamento tão direto dos professores como nas séries anteriores



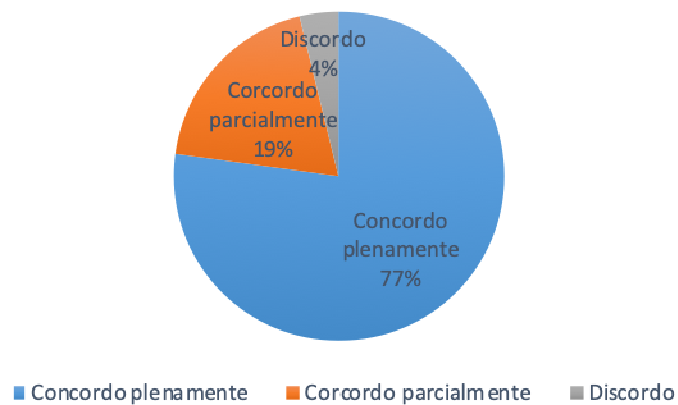
QUESTÃO 10

Os professores percebem que cada estudante tem seu ritmo e se preocupam em mostrar novos métodos para que aprendam



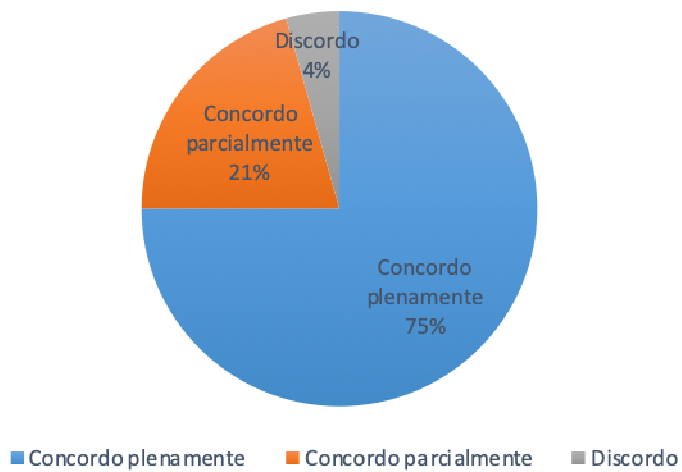
QUESTÃO 11

Eu compreendo que as tarefas fazem parte de um método de estudo. Sinto-me sujeito no meu aprendizado

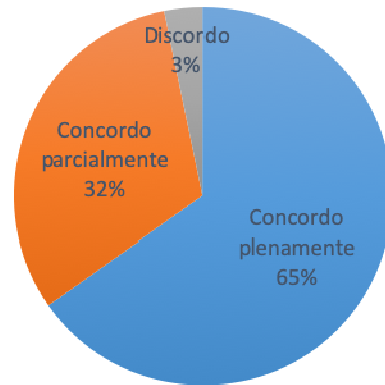


QUESTÃO 12

Percebo que o grau de exigência aumentou no 8º ano

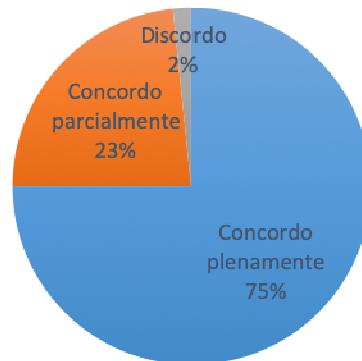


QUESTÃO 13

Tenho espaço de escuta com o Orientador de Aprendizagem

■ Concordo plenamente ■ Concordo parcialmente ■ Discordo

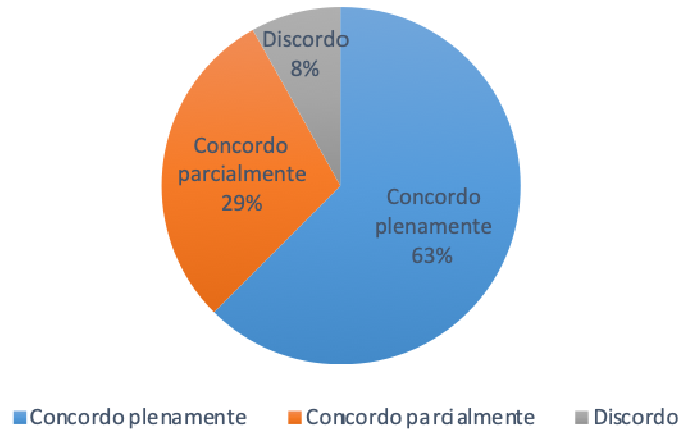
QUESTÃO 14

Os professores estão em sala não só para tirar as dúvidas da aula, mas também para ajudar os estudantes e superarem suas dificuldades

■ Concordo plenamente ■ Concordo parcialmente ■ Discordo

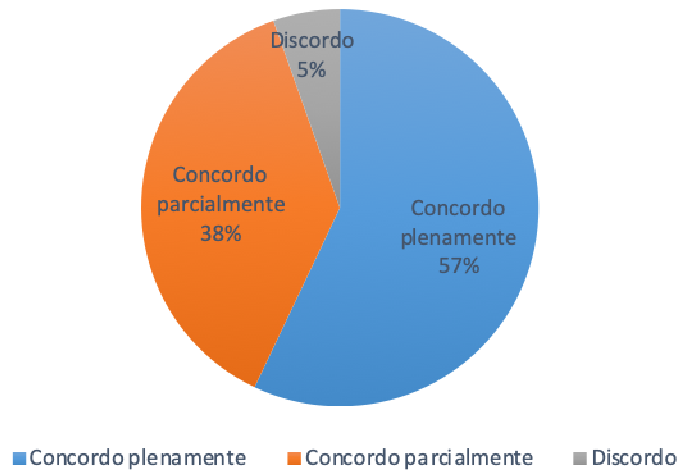
QUESTÃO 15

Quando o professor não cobra a tarefa, significa que o estudante tem autonomia



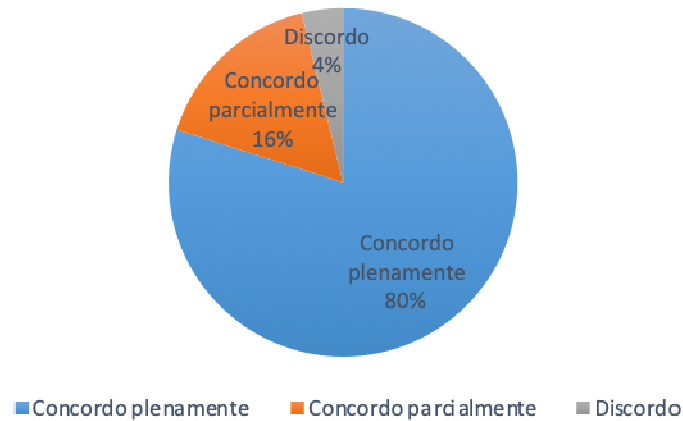
QUESTÃO 16

Eu me sinto valorizado no processo de aprendizagem



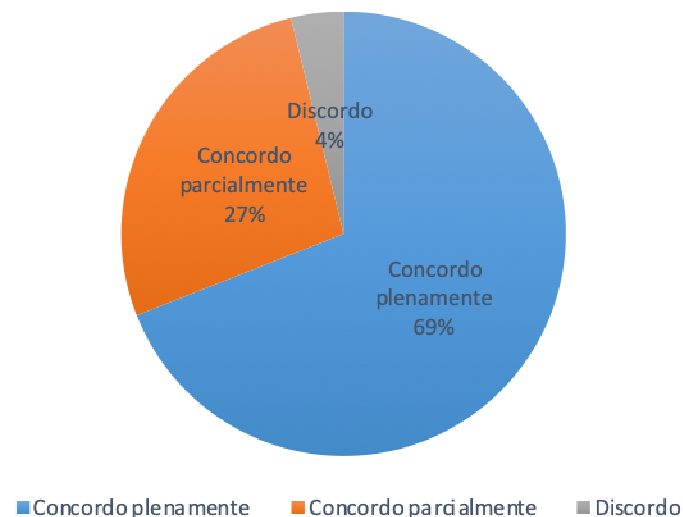
QUESTÃO 17

O "método jesuíta" colabora tanto para a formação humana quanto para a formação acadêmica



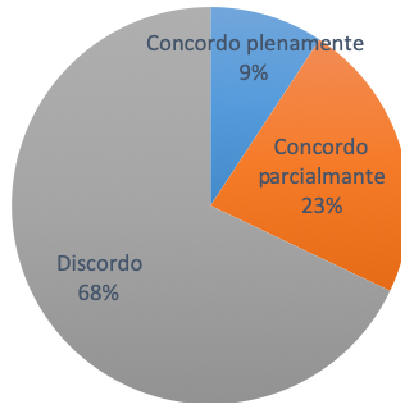
QUESTÃO 18

A partir do 8º ano, o professor pressupõe que os estudantes já têm autonomia para buscar ajuda para superar suas dificuldades



QUESTÃO 19

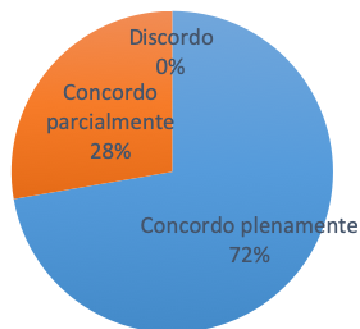
O papel da escola é preparar somente para o vestibular, para a entrada na Universidade



■ Concordo plenamente ■ Concordo parcialmente ■ Discordo

QUESTÃO 20

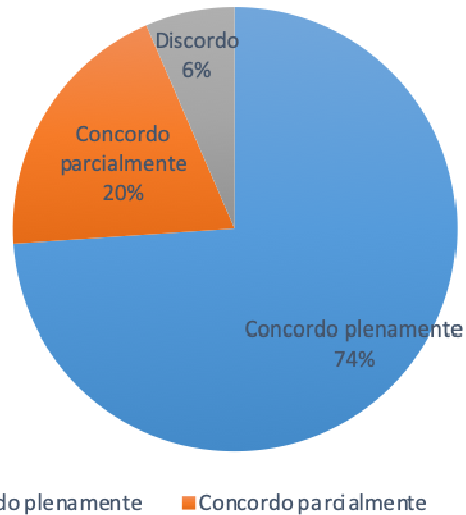
Os professores sempre dão abertura e tentam fazer com que o estudante aprenda, mesmo com dificuldades, para ele entender ao máximo



■ Concordo plenamente ■ Concordo parcialmente ■ Discordo

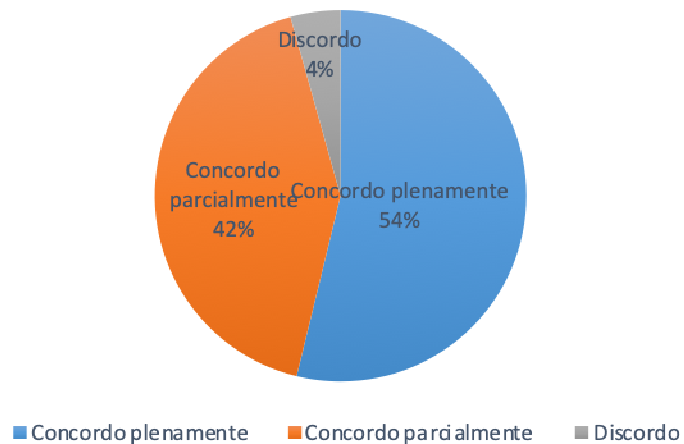
QUESTÃO 21

A tarefa é para o estudante verificar se aprendeu e não para cobrança do professor

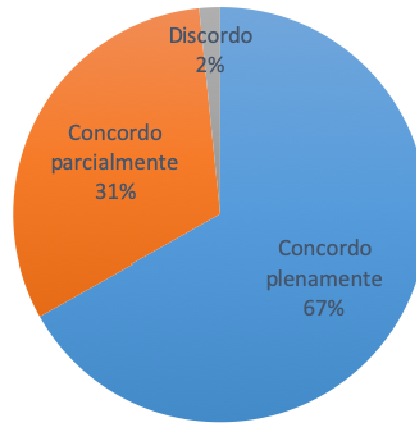


QUESTÃO 22

Além dos conteúdos, o professor trabalha temas formativos durante as aulas



QUESTÃO 23

**Estou preparado para assumir a responsabilidade
que a série exige**

■ Concordo plenamente ■ Concordo parcialmente ■ Discordo

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Orientador de Aprendizagem e a formação integral de sujeitos ensinantes e aprendentes

Pesquisador: TATIANA SIMAS MIELKE CHYLA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10619119.6.0000.5344

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.283.718

Apresentação do Projeto:

Dissertação de mestrado em gestão educacional voltada à formação integral dos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, do Colégio Nossa Senhora Medianeira, bem como à função do Orientador de Aprendizagem, implementada em 2018. Objetivo é analisar em que medida os processos instituídos no 8º ano, contribuem para formação integral dos estudantes e professores, enquanto sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Dois grupos de discussão distintos, um de professores e outro de estudantes serão organizados, para obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas. Critério principal para seleção dos alunos é que estudem no colégio desde as séries iniciais. As falas dos grupos de discussão serão analisadas, buscando divergências e convergências entre elas e também, afirmações que tenham relação com objetivo dessa pesquisa, que expressem o entendimento do processo de aprendizagem e sua relação com a formação integral. A partir desta análise, algumas afirmações serão selecionadas, para organizar um questionário, utilizando a escala Likert. Cada afirmação será uma questão, na qual o participante deverá sinalizar qual alternativa considera mais relevante, dentre elas: concordo, concordo parcialmente, não sei opinar, discordo parcialmente, discordo, respectivamente com os seguintes valores: 5, 4, 3, 2 e 1. Esse questionário será disponibilizado em plataforma online para todos os estudantes

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 3.283.718

e professores do 8º ano.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos estão claramente expostos e são compatíveis com a metodologia proposta. Salienta-se que a metodologia não é transposta do projeto, onde se encontra detalhadamente exposta, para o formulário da Plataforma Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisadora avalia como risco mínimo o não entendimento do projeto e como benefícios a contribuição na formação integral dos estudantes e a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Relevância da pesquisa reside localizadamente na avaliação da nova função de Orientador de Aprendizagem e, em termos gerais, na observação das dinâmicas de ensino-aprendizagem com base em diferentes metodologias.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Carta de consentimento dos pais, TCLE para professores e alunos foram redigidos em linguagem clara, formulário da Plataforma Brasil preenchido com a ressalva de que contempla a metodologia somente no projeto. Folha de rosto devidamente preenchida e assinada.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Solicitações de acréscimo e modificações foram devidamente atendidas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1324134.pdf	22/04/2019 08:07:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuencia.pdf	22/04/2019 08:07:03	TATIANA SIMAS MIELKE CHYLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	Tcleprof.pdf	22/04/2019 08:06:31	TATIANA SIMAS MIELKE CHYLA	Aceito

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br

UNIVERSIDADE DO VALE DO
RIO DOS SINOS - UNISINOS



Continuação do Parecer: 3.283.718

Ausência	Tcleprof.pdf	22/04/2019 08:06:31	TATIANA SIMAS MIELKE CHYLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tclealunoquestionario.pdf	22/04/2019 08:06:14	TATIANA SIMAS MIELKE CHYLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tclealunodiscussao.pdf	22/04/2019 08:05:36	TATIANA SIMAS MIELKE CHYLA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	29/03/2019 23:00:00	TATIANA SIMAS MIELKE CHYLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTA_PAIS.docx	29/03/2019 22:59:20	TATIANA SIMAS MIELKE CHYLA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_plataformaBrasilTatiana.pdf	29/03/2019 22:21:10	TATIANA SIMAS MIELKE CHYLA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLes_Chyla.pdf	25/04/2019 11:26:23	José Roque Junges	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LEOPOLDO, 25 de Abril de 2019

Assinado por:
José Roque Junges
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Unisinos, 950

Bairro: Cristo Rei

CEP: 93.022-000

UF: RS

Município: SAO LEOPOLDO

Telefone: (51)3591-1198

Fax: (51)3590-8118

E-mail: cep@unisinos.br