

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

JOSÉ ADÃO RODRIGUES DA SILVA

**PROJETO EDUCATIVO DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS:
análise do processo de implantação em escolas
do Estado de São Paulo**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

JOSÉ ADÃO RODRIGUES DA SILVA

**PROJETO EDUCATIVO DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS:
análise do processo de implantação em escolas
do Estado de São Paulo**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de **MESTRE** em **EDUCAÇÃO: CURRÍCULO**, sob a orientação da Professora Doutora **Marina Graziela Feldmann**.

SÃO PAULO

2007

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Marina Graziela Feldmann (Orientadora)

Profª. Drª. Myrtes Alonso

Profª. Drª. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, salesianos da Província de São Paulo, amigos e professores do Centro UNISAL e Colégio Salesiano Santa Teresinha, pela compreensão e apoio fraterno no desenvolvimento desta pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann, pelo incentivo e apoio na construção desta pesquisa.

À Profa. Dra. Myrtes Alonso, professora Emérita da PUC, que honrou a Universidade com sua dedicação, seriedade e profissionalismo.

À Profa. Dra. Regina Lúcia G. Luz de Brito, pela disponibilidade e competência profissional.

Ao Professor Gervásio Bassini Sobrinho, pela colaboração na reconstituição da história da Rede Salesiana de Escolas.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma análise do processo de implantação do projeto educativo da Rede Salesiana de Escolas, objetivando identificar os limites e avanços relacionados à participação dos envolvidos e às mudanças ocorridas no processo. A Rede Salesiana de Escolas ao propor a construção do seu projeto educativo deixa explícito o compromisso com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - e em sintonia com a pedagogia salesiana para assegurar uma educação escolar de boa qualidade aos seus educandos. Para verificar o processo de implantação do projeto educativo da Rede, recorreu-se à técnica da entrevista. Foram entrevistados, diretor, coordenador pedagógico e professor de escolas salesianas do Estado de São Paulo. A análise foi fundamentada em uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação, objetivando identificar a percepção dos sujeitos sobre o processo de implantação. A análise dos relatos demonstrou diferenciação quanto à questão da participação percebida pelos entrevistados, enquanto que a identificação das mudanças ocorridas com a implantação do projeto educativo revelou mais semelhanças entre as respostas dadas pelos entrevistados.

Palavras-chaves: Projeto educativo, escola salesiana, participação.

ABSTRACT

The purpose of the present work is to analyse the process of the educational project development regarding “Rede Salesiana de Escolas”, aiming at identifying the limits and advancements related to the school professionals’ participation and the changes that followed the process. The proposition of “Rede Salesiana de Escolas” educational project is in accordance with the principles of “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” – LDB – and “Parâmetros Curriculares Nacionais” – PCNs – attached to salesian pedagogy to ensure an excellent school education to its students. In order to watch the development steps of that educational project, we appointed interviews with school principals, pedagogical counselors and teachers from different salesian schools in São Paulo Estate. The analysis was based on qualitative approach of education research, aiming at identifying the professionals’ perception over the process of development. The collected data from the interviews showed differences towards the professionals’ participation in the project construction whereas they showed similar perception concerning the changes that followed the process.

Keywords: Educational project, salesian school, participation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Problema de pesquisa	11
Objetivo Geral.....	11
Justificativa	12
Metodologia.....	18
Detalhamento do processo de coleta de dados.....	22
Como a Dissertação foi organizada	22
CAPÍTULO 1 PROJETO PEDAGÓGICO	24
Conceituando o Projeto Pedagógico	24
Desenvolvimento democrático.....	29
Aproximação: democracia e educação.....	33
Valores e cidadania	36
Valores no sistema educacional brasileiro.....	38
Professor e cidadania.....	39
Vivência dos valores na escola	41
Participação no âmbito da escola.....	46
Participação e direção	49
Participação na construção da cidadania	53
CAPÍTULO 2 PROJETO EDUCATIVO DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS	57
Reconstituindo a história da Rede.....	57
Caracterização da Rede.....	62
Pressupostos que regem o Projeto Educativo da Rede Salesiana.....	66
Dimensões integrantes do Projeto Educativo da Rede Salesiana.....	74
CAPÍTULO 3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	93
Sobre as entrevistas.....	93
Análise dos dados.....	94
Mudanças percebidas.....	106

Mudanças percebidas pelo Diretor Escolar.....	107
Mudanças percebidas pelo Coordenador Pedagógico.....	111
Mudanças percebidas pelo Professor.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	123
APÊNDICE A: Um sonho projetual.....	123
APÊNDICE B: Valorização do Magistério na construção do PP.....	129
APÊNDICE C: Formação por toda a vida	133

INTRODUÇÃO

Nestes últimos anos, tenho me ocupado com a gestão da Administração Escolar. Minha primeira experiência se deu em uma Escola Salesiana de Educação Básica e de Ensino Médio no interior paulista, a qual foi muito gratificante porque me possibilitou o conhecimento e o desenvolvimento de alguns conceitos básicos da gestão escolar. A convivência e o diálogo com a coordenação pedagógica e com os demais integrantes da equipe escolar durante o exercício dessa função foram muito importantes na organização da escola e no bom desempenho da função diretiva. Através de encontros periódicos, a direção se reunia com a coordenação pedagógica, e também acompanhava as reuniões de áreas por séries, as reuniões pedagógicas por setor e promovia freqüentes encontros de formação com todos os professores, com o intuito de aprofundar o conhecimento e a vivência do projeto pedagógico da escola.

Dentro dessa mesma linha, atuei em outra Escola Salesiana da zona norte da cidade de São Paulo, também de Educação Básica e Ensino Médio. Durante esse percurso com a equipe escolar, um constante desafio foi ultrapassar os limites da minha formação específica centrada nas áreas do conhecimento da Filosofia e Teologia e avançar na compreensão e dinâmica do fazer pedagógico. Conseqüentemente, tive que me abrir às reflexões e experiência da equipe escolar e também buscar formação acadêmica cursando Pedagogia.

Impelido pelas mudanças e inquietações pessoais, ingressei como Aluno Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo da PUC-SP. Desde os primeiros encontros com os colegas e professores, foi possível perceber alguns avanços

na aquisição de novos conhecimentos e também o surgimento de alguns questionamentos relacionados à atuação educacional. Essas inquietações me conduziram a certa convicção de que a boa proposta educacional de uma escola estaria centrada também num projeto pedagógico bem construído, elaborado com a participação e envolvimento de toda a equipe escolar.

Durante esse percurso, surgiu a proposta de formação da Rede Salesiana de Escolas, que tinha como objetivo agregar as boas experiências da educação salesiana espalhadas pelo Brasil, na construção de uma proposta educativa salesiana em Rede. Senti que essa era uma boa oportunidade para aprofundar minhas buscas sintonizadas com a implantação da Rede Salesiana de Escolas. Ao mesmo tempo, foi necessário dar atenção aos encaminhamentos que deveriam ser feitos, em vista de sintonizar a ação de cada integrante da equipe escolar ao processo de implantação do projeto educativo da Rede. Nesse sentido, desde então, minhas atenções ficaram focadas nos processos de implantação da Rede Salesiana de Escolas.

Enquanto transcorria o processo de implantação, foram constatados avanços na aceitação da proposta, na participação de reuniões e eventos que promoviam o debate sobre os propósitos e vantagens da construção da Rede Salesiana de Escolas, no diálogo com os pedagogos e autores do material didático da Rede e no intercâmbio de experiências e informações com educadores de outras escolas salesianas.

Entretanto, algumas incompreensões e limites na condução do processo também foram percebidos, tais como: pouco conhecimento da proposta pedagógica elaborada pela Rede; receio da escola perder prestígio em sua localidade; desconhecimento e insegurança dos coordenadores e professores quanto à didática e ao

material pedagógico a ser utilizado; insegurança dos gestores escolares quanto ao processo de implantação da Rede; receio de investir recursos financeiros para alavancar o lançamento da Rede.

Problema de pesquisa

Os Salesianos, organização civil e religiosa constituída para atuar na educação de jovens e adultos, estão implantando uma Rede de Escolas no Brasil e, para compartilharem esse processo, convidaram especialistas da educação, desde pedagogos com profunda vivência no ambiente escolar até escritores de renomada experiência na produção de materiais didáticos e paradidáticos, e ainda o pessoal, com rica contribuição profissional na gestão de escolas salesianas.

A Rede está sendo implantada de maneira progressiva desde 2003, em mais de cem escolas de Ensino Fundamental e Médio em todo o território nacional. Um grande desafio na implantação da Rede Salesiana de Escolas, dentre outros, tem sido apoiar a construção do projeto pedagógico de cada escola, para que seja contextualizado, dinâmico, participativo e em sintonia com o projeto educativo da Rede. Nesse sentido, esta investigação busca:

Saber quais são os avanços e os limites da implantação do projeto educativo da Rede Salesiana de Escolas.

Objetivo geral

Formulamos o objetivo geral em duas questões:

A – Identificar a participação do diretor, do coordenador pedagógico e do professor em relação ao processo de implantação do projeto educativo da Rede Salesiana de Escolas;

B – Verificar no processo de implantação da Rede as mudanças ocorridas.

Justificativa

A ação educativa dos salesianos está estabelecida no Brasil desde 1883 e iniciou uma nova fase a partir de 2003, visando manter sua atuação na área da educação. As iniciativas foram se agrupando e reforçando o interesse de formar a Rede Salesiana de Escolas, com o propósito de compartilhar a construção do projeto educativo com toda a comunidade educativa. O projeto pretende também revelar a força articuladora da proposta educativa salesiana e se constituir numa possível referência ao debate educativo.

Em sintonia com os desafios e programas educacionais do Brasil, a Rede Salesiana tem oferecido, de forma sistematizada, a reflexão e a prática educativa acumuladas em vários países durante os cento e cinquenta anos de atuação. A Rede Salesiana contribui para a formação integral das pessoas, pois entende que o serviço educativo possui o dever de fornecer razões de vida e de esperança às novas gerações, mediante um saber e uma cultura elaborados criticamente com base na concepção da pessoa e da vida inspirada nos valores evangélicos.

A Rede propõe, portanto, subsídios à ação educativa da Educação Básica, partindo da realidade educacional das escolas salesianas, considerando as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB — e dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs — em sintonia com a pedagogia salesiana. Por meio do planejamento

da ação educativa, garante-se a vivência dos objetivos do projeto educativo salesiano. Por isso, é imprescindível que a equipe escolar, composta pelos professores, coordenador pedagógico e direção, assegure o planejamento escolar no contexto em que cada Escola Salesiana se insere. Nesse sentido, buscamos ampliar nossa compreensão a respeito do planejamento escolar que, segundo Libâneo (2004, p. 149),

O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação.

A prática da gestão participativa, definida mais adiante, assumida pelo diretor da escola e pela equipe escolar, durante o processo de implantação da Rede, garante a dimensão do trabalho coletivo entre direção, coordenação pedagógica e professores, tanto para iluminar a prática quanto para somar contribuições que aperfeiçoem as ações educativas.

Apropriando-se de uma linguagem mais condizente com a da administração empresarial, Lück (2002, p. 15) diz: “A gestão participativa é normalmente entendida como uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários de uma organização no seu processo decisório”. Dentro dessa perspectiva, a autora procura aproximar o conceito de gestão empresarial ao de gestão escolar nestes termos:

Em organizações democraticamente administradas – inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento de seus objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades do cliente. (LÜCK, 2002, p. 15).

A Rede Salesiana de Escolas, a partir dos princípios de seu projeto educativo, assume o educando como um destinatário autônomo, livre, e se recusa a tratá-lo como cliente, entendendo que esta relação tem mais sentido no universo das organizações comerciais, pautadas pela busca de resultados exclusivamente na forma de lucro financeiro. Por isso, optamos pelo conceito de gestão participativa, decorrente da concepção democrático-participativa explicitada pelas palavras de Libâneo (2004, p.123):

A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual.

Para a apresentação e análise da gestão organizacional da implantação da Rede Salesiana de Escolas, estaremos utilizando o enfoque da concepção democrático-participativa por entendermos que essa é a definição que melhor representa a prática da gestão do projeto educativo da Rede Salesiana.

Quando argumentamos com a importância de se recorrer à gestão participativa na implantação da Rede Salesiana de Escolas, estamos nos referindo à aplicação do conceito de gestão utilizado por Libâneo (2004, p.101): “A gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de administração”.

Em relação ao conceito do termo participação, Libâneo (2004, p.102) esclarece:

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais.

Para esse autor, o melhor meio de assegurar a gestão é a participação, porque desse modo, tanto os que atuam como profissionais quanto aqueles que usufruem os processos de tomada de decisão são envolvidos na organização escolar. Ainda, de acordo com esse ponto de vista, a participação na escola é compreendida diferentemente daquela das empresas que têm como fim o lucro. Todavia, na escola, também se procuram obter bons resultados, mas pautados pelo sentido da prática democrática entendida como participação nas decisões e nos seus fins.

Enfim, para atingirmos os resultados esperados com gestão democrática e participativa, de acordo com Libâneo (2004), temos que proceder com um mínimo de divisão de tarefas e contar com o máximo profissionalismo dos integrantes.

A gestão da participação implica a existência de uma sólida estrutura organizacional, responsabilidades muito bem definidas, posições seguras em relação às formas de assegurar relações interativas democráticas, procedimentos explícitos de tomada de decisões, formas de acompanhamento e de avaliação. (LIBÂNEO, 2004, p.105).

O trabalho coletivo tem a função de garantir a coerência de estilos pedagógicos e ajudar nos encaminhamentos dos problemas educacionais, ao mesmo tempo em que dá oportunidade a toda a equipe escolar de discutir a aprendizagem. Todo trabalho coletivo, no âmbito do ensino e da aprendizagem, contribui para novas experiências e aprofunda o estudo das dificuldades que surgem no processo. No cotidiano

escolar, o trabalho coletivo permeia desde o seu planejamento até a ação. Esse estilo de trabalho promove uma integração maior entre os professores e os demais participantes da equipe escolar, e também fortalece o princípio da construção coletiva do projeto pedagógico da escola.

O diretor escolar, no âmbito da Escola Salesiana, contribui para a efetivação da ação coletiva, sendo presença constante entre os professores em estilo dialógico, colocando-se como facilitador dos relacionamentos e intermediando questões que possam surgir durante o desenvolvimento das atividades e que precisem de soluções compartilhadas que venham a colaborar no desempenho dos professores e no desenvolvimento do projeto institucional.

Nesse sentido, o diretor da organização educacional, seguindo os preceitos da gestão participativa, toma as decisões com o cuidado de que haja participação coletiva. No âmbito da escola, essa liderança também é responsável por estimular e acompanhar os professores na elaboração de ações conjuntas com vistas à realização do projeto pedagógico.

O diretor escolar, no entendimento de Libâneo (2004, p.111),

[...] é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico [...]. Entretanto, na escola, ele desempenha predominantemente a gestão geral da escola e, especificamente, as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, com o prédio e os recursos materiais, com a supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal, relações com a comunidade), delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos.

Como facilitador do processo participativo, o diretor toma conhecimento dos fundamentos da atualizada Administração Escolar que discute o papel da escola como uma organização. Segundo Vieira (2003, p. 25):

Uma visão atualizada da Administração Educacional requer que se faça uma análise do presente estágio dessa função em nossas escolas e isso implica colocar no centro de nossas considerações o modelo de escola que temos hoje, tanto do ponto de vista estrutural, organizacional, como também do ponto de vista funcional, isto é, a forma como a escola desempenha sua função e os fundamentos em que se apóia.

A co-responsabilidade como atitude assumida por toda a equipe escolar auxilia diretamente no bom desempenho da função do diretor escolar e na busca de solução dos problemas que surgem. Ao mesmo tempo, fortalece o exercício da dimensão participativa, do trabalho colaborativo e do trabalho em equipe.

Como quer Alonso (2002, p. 24):

Aprender a trabalhar em conjunto com outras pessoas é um objetivo de formação que se impõe hoje para todas as pessoas em qualquer situação que se considere. Na verdade, é uma condição necessária para a formação do cidadão em uma sociedade democrática. Nas empresas, de um modo geral, é assumido como princípio e incentivado pela administração, que aloca condições para que isso ocorra dentro dos limites estabelecidos pela gerência. No caso da escola, o trabalho coletivo constitui preocupação mais recente e, nem sempre, encontra aceitação por parte dos diretores ou mesmo dos professores que, por força do hábito de trabalhar isoladamente, vêem nisso uma perda de tempo ou uma tarefa suplementar.

Portanto, a gestão participativa visa garantir a tarefa essencial da escola que é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem; estes se explicitam também por meio da atuação do professor, através do diretor escolar mediante a consolidação da boa

gestão da organização escolar, oferecendo condições adequadas para realizar tal propósito, assegurando também a participação da equipe escolar por meio de reflexões que vão surgindo do contexto da prática educativa.

Cabe destacar a relevância desta pesquisa para a comunidade educativa das escolas salesianas, especialmente os diretores. Nesse contexto, os dirigentes são religiosos e nem todos tiveram a oportunidade de aprofundar e sistematizar seus estudos na área da educação. Portanto, os resultados desta pesquisa pretendem ser úteis para profissionalizar a gestão nas escolas da Rede e melhorar o processo de implantação do projeto educativo da Rede.

Ainda, a relevância educacional desta pesquisa deve ser considerada na medida em que ela avança na construção de uma gestão participativa, valorizando a implantação coletiva do projeto educativo da Rede.

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa, coletamos os dados por meio da técnica da entrevista e procuramos organizá-los a partir do contexto das escolas da Rede Salesiana de Escolas. Fundamentamos nossa análise em uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação.

Segundo Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa hoje é compreendida a partir do seu caráter transdisciplinar em duas áreas das ciências: ciências humanas e ciências sociais. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se esquivava da obrigatoriedade da

utilização de um método único de investigação, e passa a fazer uso de métodos diversificados de análise dos fenômenos em seus contextos.

Ao buscar conhecimento aprofundado no estudo dos fenômenos, a pesquisa qualitativa hoje está, como afirma Chizzotti (2006, p.28), “procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele” .

De acordo com Triviños (2006), os âmbitos teóricos e práticos da pesquisa qualitativa vêm sendo cada vez mais ampliados, tendo a corroboração de estudiosos de renome. Para o referido pesquisador,

A massa dos pesquisadores que vivem nas universidades se esforça para amadurecer os novos posicionamentos da pesquisa na educação. Trata de encontrar os caminhos certos. Mas a tarefa não é fácil. Como disse Wanderley, o pesquisador deve lutar para vencer dificuldades de diferente natureza. (TRIVIÑOS, 2006, p.119).

O peso dessa tarefa recai sobre a resistência de muitos pesquisadores não só em aceitarem a referência teórico-metodológica que fundamenta esse novo conceito da investigação em educação, mas também passarem à prática dessa investigação em educação.

Valorizam-se, nesse sentido, os esforços de todos os estudiosos que se empenham na busca de alternativas que venham a evidenciar ainda mais a contribuição da pesquisa qualitativa em educação.

Ao tratar do interesse dos novos pesquisadores pela pesquisa qualitativa, Chizzotti (2006) faz notar que há uma demanda crescente por essa abordagem, haja vista o aumento da produção de artigos, textos e pesquisas que buscam na pesquisa qualitativa as suas fundamentações. Ainda, de acordo com o autor:

A pesquisa qualitativa abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista. (CHIZZOTTI, 2006, p. 30)

Optamos pela “entrevista semi-estruturada” por entendermos que essa técnica de entrevista possibilitaria maior interação com os sujeitos, os quais ao mesmo tempo colaborariam na ampliação das abordagens por ela suscitadas. Como nos esclarece Triviños (2006, p. 146):

Entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Outras definições poderiam adensar a compreensão do conceito de pesquisa qualitativa. Optamos pelas considerações desses pesquisadores que extraem de suas práxis acadêmicas o vigor e o dinamismo da investigação qualitativa.

Consideramos também que a relevância da pesquisa qualitativa alcança seu reconhecimento ao possibilitar aos investigadores interagirem com a experiência humana em seu contexto político por meio de uma prática social comprometida e contextualizada.

Livre e objetivamente construída, sem os percalços do exercício especulativo, a pesquisa científica ganha importância ao se apropriar da multiplicidade de formas e estilos numa gama de alternativas metodológicas, sem perder, entretanto, sua objetividade da abordagem do fenômeno em seu contexto, salvaguardando o intuito de enriquecimento da experiência humana.

Procurando seguir essas orientações na aproximação com os possíveis candidatos à entrevista, as questões dirigidas foram elaboradas com o intuito de colher melhor os resultados produzidos pelo contato com os entrevistados.

Por isso, as técnicas de investigação em educação que adotamos têm o enfoque qualitativo; os depoimentos gravados nas entrevistas semi-estruturadas com perguntas abertas possibilitaram uma observação satisfatória da fala dos sujeitos.

Os sujeitos de pesquisa entrevistados foram: três diretores, três coordenadores pedagógicos e três professores que trabalham em Escolas Salesianas do Estado de São Paulo. Para a escolha dos sujeitos, o único critério básico estabelecido foi que eles tivessem pelo menos dois anos de vivência na Escola Salesiana, tendo em vista que o objetivo da pesquisa era saber qual a percepção desses sujeitos em relação ao processo de implantação da Rede Salesiana de Escolas.

Tomamos como base o projeto educativo da Rede. Iniciamos com um levantamento dos processos de implantação da Rede e a identificação da percepção dos dirigentes e professores de como esses processos foram ocorrendo.

Detalhamento do processo de coleta de dados

A – Escolhemos aleatoriamente três escolas da Rede: uma da Capital do Estado de São Paulo e duas do interior. Utilizamos essa divisão numa perspectiva de maior abrangência, embora não houvesse pretensão do pesquisador em comparar os dados obtidos nas diferentes escolas, uma vez que o foco desta pesquisa recai sobre o processo de implantação da Rede;

B – O registro foi feito por meio de gravação de áudio e posteriormente a transcrição dos dados;

C – A realização das entrevistas possibilitou identificar a percepção do diretor, do coordenador pedagógico e do professor em relação às dificuldades no processo de implantação do projeto educativo da Rede Salesiana de Escolas.

Como a dissertação foi organizada

No primeiro capítulo, tratamos dos pressupostos que fundamentam a construção coletiva do projeto pedagógico e possibilitam à escola ser mais participativa, inventiva, crítica, enriquecida pela vivência e pela prática dos professores, no fortalecimento de sua autonomia e comprometimento com a formação cidadã dos alunos.

Os fundamentos do projeto educativo da Rede Salesiana de Escolas são apresentados no segundo capítulo, em que os valores são colocados como integrantes do projeto educativo da Rede.

Finalmente, no terceiro capítulo, ocupamo-nos com a organização e a análise dos dados.

Na seqüência, a partir da observação dos dados, apresentamos as considerações finais.

CAPÍTULO 1

PROJETO PEDAGÓGICO

A unidade escolar é o lugar por excelência para a construção do Projeto Pedagógico — PP, da sua concepção à avaliação. Cabe à iniciativa da unidade escolar, por meio da equipe escolar, encaminhar o processo de construção do seu PP. Em se tratando da elaboração de um projeto voltado à educação de pessoas, é preciso que ele esteja em sintonia com as expectativas dos educandos e professores, no consenso da comunidade na qual se insere e alinhado aos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação.

O ato de planejar está circunstanciado por uma multiplicidade de intenções, anseios e expectativas dos seus autores que, de uma certa forma, interagem e integram o processo de construção do projeto. Poderíamos dizer que faz parte da construção do PP esse diálogo harmonioso com as diferentes pessoas e seus variados modos de conceberem um projeto.

O que se deseja com a elaboração de um projeto pedagógico é encontrar uma direção, um rumo a seguir, a fim de alcançar o objetivo primeiro que é a educação das pessoas.

Conceituando o Projeto Pedagógico

Recorrendo à contribuição do dicionário Houaiss (2006), encontramos as seguintes acepções do vocábulo “projetar”: projetar vem do Latim, *projecto*, “lançar para

diante, expulsar”. Como substantivo, tem o sentido de “idéia, desejo, intenção de fazer ou realizar algo no futuro”. Pode ser também a “descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado; plano, delineamento, esquema”. Em consonância com essa definição, pretendemos avançar na compreensão das realidades que cercam o ato de projetar.

Todo projeto elaborado coletivamente tem a possibilidade de expressar, na sua singularidade, as intenções e as subjetividades dos seus participantes. Ao ser concebido, cada projeto contém um objetivo que visa a um fim; para que esse fim seja atingido, são estabelecidas metas que supõem uma coordenação que deve manter a estabilidade do ritmo, ponderar e auxiliar na avaliação do que se está conseguindo atingir e de como e quanto ainda será possível conseguir. Informada dessa dinâmica e de seus resultados, a coletividade pode avançar na criação de novos projetos, ou trabalhar no sentido de reprojeter aqueles que durante o percurso não alcançaram o seu fim.

O caráter da indissociabilidade também está intimamente relacionado ao PP, uma vez que sua realização se dá numa ação coletiva e segue na mesma direção, ao passar pelas etapas de seu desenvolvimento. Politicamente falando, é correto, o sentido indissociável do projeto, porque desse modo, em se tratando de uma organização, não daria margem ao autoritarismo, ao tecnicismo e ao determinismo das classes. O projeto pedagógico participativo procura envolver o maior número de pessoas da coletividade, procurando dar voz e vez aos participantes, sem deixar de reafirmar a sua característica indissociável. Ao mesmo tempo em que o PP abrange o espaço da organização da sala de aula, também tem a intenção de contribuir no encaminhamento da organização da escola.

Sabemos que a possibilidade, hoje, de construção do PP da escola está no fato dela ter alcançado sua autonomia, ou melhor, admitimos que na atual conjuntura do Sistema Educacional Nacional, a autonomia não se concretizou por inteiro para com a escola, a autonomia é relativa, pois existem prerrogativas do Sistema Escolar Central determinando passos a serem observados que, de certo modo, servem de obstáculo à plena autonomia das escolas públicas e privadas, como é o caso das escolas salesianas.

A busca da autonomia não tem apenas o sentido de libertação das obrigações legais a que se prende a escola hoje, mas da possibilidade de a escola ser mais participativa, inventiva, crítica e subsidiada pela vivência e prática pedagógica dos integrantes da equipe escolar.

Dentre os muitos colaboradores que tomam parte na construção do PP, os professores são os que, de modo especial, necessitam ser motivados e animados a construir o PP. Um projeto que dê visibilidade aos seus co-autores integrados no seu desenvolvimento é bem mais significativo do ponto de vista democrático. Ao mesmo tempo, pode-se distanciar a idéia de obrigatoriedade, evitando assim romper com o sentimento de pertencimento dos professores.

Nos espaços abertos às diversas representações da coletividade, não poderíamos deixar de destacar o poder central, neste caso o Sistema Educacional Nacional que, em nosso modo de entender, deveria assumir a função de acompanhamento como estrutura de apoio e estímulo à equipe pedagógica da escola, na elaboração de seu projeto e no acompanhamento de suas ações.

A escola, como outras organizações sociais da coletividade, ao construir o seu PP, se autodetermina, isto é, se posiciona socialmente, ganha expressão, reconhecimento e sentido para sua instalação. Por isso, a construção do projeto da Escola não visa apenas à organização interna de suas atividades, mas também à sua relação com a sociedade através de pessoas, organizações e órgãos co-responsáveis dessa tarefa. Na medida em que a escola define o seu projeto pedagógico, colocando-o como seu marco referencial, ela está proclamando aos seus interlocutores e à sociedade em geral o seu lugar de importância e sua função na composição da organização social.

Sendo também a escola uma organização social definida e qualificada pela atividade educacional, sua primeira preocupação reside no acolhimento das pessoas e na condução do processo educativo a fim de fortalecer o processo de formação do cidadão.

Portanto, a escola não se reduz ao espaço de transmissão do conhecimento, ou da sistematização das atividades educacionais, mas torna-se o ambiente, o *locus* privilegiado para a construção da cidadania. Para alcançar esse fim, ela deve planejar, estabelecer metas e ritmos que colaborem na realização desse intento. De outro modo, ela não subsistirá como organização social, enquanto orientada por uma finalidade.

Esses aspectos importantes presentes em torno do PP da escola se justificam quando consideramos que no ato de projetar, lançamo-nos de uma determinada situação como ponto de partida para alcançarmos um resultado que melhor atenda às nossas necessidades e perspectivas. Nesse sentido, o planejamento é uma atitude de aproximação do futuro que queremos já viver no presente, pois quando se quer atingir uma meta, não basta se deixar guiar pela espontaneidade ou pela intuição, que são atitudes indeterminadas, mas é preciso planejar buscando recursos que garantam o

desenvolvimento das etapas que conduzem à realização do futuro que queremos ver acontecer no presente.

Em se tratando de um projeto escolar, construído à luz do princípio da participação, espera-se contar ao máximo com a contribuição da coletividade. Com isso, evita-se que o PP se torne um amontoado de papéis resultantes das tarefas impostas à equipe escolar para cumprir exigências determinadas pelos órgãos que administram o ensino. O projeto pedagógico é proposto para cada escola como um processo dinâmico e coletivo em que a elaboração dos objetivos educacionais é viabilizada por meio de planos e metas criados numa dinâmica que envolve todas as pessoas comprometidas com a vida escolar.

O caráter democrático do PP também propicia a resolução dos conflitos que possam se formar no interior da escola, de modo especial aqueles decorrentes das relações competitivas, corporativas e autoritárias, presentes em qualquer coletividade. Nesse sentido, colabora positivamente na tomada de decisões, na organização do debate e na solução das dificuldades que inevitavelmente surgem durante a construção do projeto e organização do trabalho pedagógico. Os conflitos, quando não são superados, tendem a fragmentar o planejamento das ações, gerando um clima de insatisfação e dispersão, resultando em mais perdas do que ganhos.

A escola, enquanto organização social democrática participativa, está aberta à aquisição de novas forças. No entanto, a escola também possui uma cultura interna própria; essa cultura no interior da organização escolar tem mostrado que não se altera por meio de mudanças rápidas e bruscas. Ao pretender inovar a organização escolar, tornando-

a mais participativa e acolhedora de novas forças, faz-se necessário observar o que diz Brito (1998, p.149):

A cultura é ambígua, possui um caráter contraditório. Assim, ela tanto traz elementos que forçam a inovação, quanto elementos que pressionam pela conservação, dependendo da correlação de forças ali atuantes. [...] Portanto, o processo inovador é melindroso e exige, no meu entendimento a participação de todos os membros da organização, não apenas no âmbito da execução, mas tal participação torna-se essencial, também, nas etapas de elaboração do projeto, bem como da sua avaliação.

A escola, como organização social participativa, está aberta ao debate, ao diálogo e à construção coletiva. Através da construção do seu PP, pode não só discutir o seu funcionamento enquanto uma organização social, como também contribuir concretamente com o trabalho do professor em sala de aula.

Desenvolvimento democrático

Muitas mudanças ocorreram em todo o mundo nestes últimos anos, atingindo todas as sociedades e provocando grandes transformações, não só nas estruturas sociais, mas também no comportamento dos indivíduos. Essas mudanças exigiram que as nações tivessem um olhar para além das próprias fronteiras.

A partir dos novos rumos apontados pelo processo de globalização que culminou no surgimento da sociedade complexa, tudo se tornou mais difícil, menos previsível, com obstáculos a serem vencidos e o desafio da busca de novas soluções em todos os setores, inclusive na educação.

Estamos participando de uma verdadeira mudança de cultura. O mundo em transformação exigiu do setor econômico novas relações, pois, segundo Bobbio (2000, p.46), “com a economia protegida, regulada, planificada aumentaram os problemas políticos que requerem competências técnicas”. A sociedade determinada e regulada pelo poder econômico criou a necessidade da competência técnica para suprir suas necessidades. A competência técnica foi sendo cada vez mais exigida dos cidadãos e, por sua vez, os que detinham o conhecimento técnico se tornaram os únicos especialistas.

Nesse contexto, os indivíduos viram suas oportunidades se restringirem ao desempenho técnico, e por isso, tornaram-se unicamente técnicos ou especialistas, suplantando a existência dos cidadãos de formação e conhecimento diversificados, os quais tiveram uma participação limitada na formação da atual sociedade.

Esse contexto de uma sociedade restrita aos técnicos acabou formando a chamada Sociedade Tecnocrata, que em nada contribuiu para fortalecer os princípios da sociedade democrática caracterizada pela abertura à participação da coletividade. Os novos padrões impostos pela tecnocracia incidiram diretamente no ambiente escolar, influenciando os valores culturais que necessitaram de um reposicionamento para se adequarem à nova configuração social.

Em comentário a respeito das mudanças culturais e da forma como elas interferem na nossa maneira de educar, Sacristán (2002, p.70) diz: “o que afeta a cultura, em geral, afeta a educação, pela simples razão de que os fenômenos educacionais são também de inculturação. Por isso, que acabam afetando a todos os sujeitos”.

Diante desse quadro, resultado do processo de globalização, a educação necessita ser crítica e prepositiva nas questões que dão significado à vida humana, para fugir do risco de se tornar mero instrumento de transmissão do conhecimento, como se poderia imaginar na perspectiva tecnocrata. Nesse sentido e para melhor conduzirmos nossa crítica a respeito desse quadro formado pelo processo de globalização, fomos buscar a contribuição de Feldmann (2003, p.19): “a tarefa da escola contemporânea é formar cidadãos livres, conscientes e autônomos que sejam fiéis a seus sonhos, que respeitem a pluralidade e a diversidade e que intervenham, de forma científica, crítica e ética, na sociedade brasileira”.

Segundo Bobbio (2000), a sociedade, nessa vertiginosa transformação social, econômica e política, diminuiu o impulso democrático, que não fora previsto e talvez jamais teria sido. Algumas causas que levaram ao arrefecimento do ritmo da democracia podem ser apontadas.

Uma primeira causa que trouxe obstáculos ao processo de democratização foi o crescimento do aparato burocrático do Estado. De certa forma, era de se esperar que o processo de democratização acabasse por gerar o estado burocrático na tentativa de garantir, fazendo valer o que foi pensado para todos. Uma outra causa foi o rápido crescimento das demandas da sociedade civil, que levou à sobrecarga o sistema político que, surpreendido, teve que dar conta de atender a uma demasiada quantidade de ações em tempo recorde. Bobbio (2000, p.49) pontua que “a democracia tem a demanda fácil e a resposta difícil; a autocracia, ao contrário, está em condições de tornar a demanda mais difícil e dispõe de maior facilidade para dar respostas”.

Outra questão que o estado democrático também não conseguiu resolver satisfatoriamente foi a da força exercida pelo poder invisível que, em determinadas situações, está mais presente e atuante do que o Estado por meio dos governos oficiais. Se a democracia auspiciava eliminar a força desse poder invisível, ainda não obteve êxito, muito embora suas ações tenham-se pautado pela visibilidade do “poder sem máscara”.

Todavia, esses entraves não impediram que os valores preconizados pela democracia depreciassem toda a história construída em marcha e que até hoje continuam inspirando e provocando transformações. Como constatamos, o ideal da tolerância tem inspirado soluções em processos conflituosos ao redor do mundo e promovido regras de convivência que fizeram diminuir o recurso à violência pelo tratado da não violência, buscando a possibilidade de fazer valer os direitos de todos.

O ideal da renovação possibilitou o diálogo e o debate entre os cidadãos para encontrarem as melhores e mais viáveis soluções para o convívio humano. O que podemos constatar desse esforço conjunto foi o surgimento do ideal da irmandade que, para Bobbio (2000), ensejava, por meio da união, conduzir todos os homens a um destino comum.

Muitas sociedades espalhadas por todo o mundo, desde a antiga Grécia, planejaram implantar os princípios da democracia; no entanto, explica Bobbio (2000), nenhuma delas conseguiu chegar a um modelo acabado de representação democrática ideal. Mas isso não impediu que as sociedades continuassem buscando construir seu melhor modelo de representação democrática. Essas sociedades se organizaram e estabeleceram alguns princípios norteadores, tais como, igualdade na participação política, na livre expressão e opinião pública, na divisão de poderes, na rotatividade dos cargos

públicos e nas formas diretas de participação política. Desse modo, corroboraram na implementação do modelo democrático que hoje conhecemos.

Aproximação: democracia e educação

Ao aproximarmos o debate democrático do contexto escolar, apropriamo-nos de uma rica contribuição de Dewey (1959), que nos estimula ao fortalecimento das relações humanas, à convivência e ao intercâmbio de experiências como ações potencializadoras das iniciativas de formação do sujeito. Estamos certos de que esse debate acerca do conceito de democracia sempre traz nova luz à dinâmica da vida no contexto social e ao intercâmbio de novas experiências. Nesse sentido, Dewey (1959, p.93) afirma: “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”.

O que caracteriza a democracia, segundo Dewey (1959), é a ampliação de áreas de interesses compartilhados e a possibilidade de maior diversidade de capacidades pessoais, ou seja, a ampliação dos espaços para a formação individual, e conseqüentemente uma abertura significativa para se fazer comunhão. Nesse sentido, os esforços individuais deverão continuar a garantir que todos tenham oportunidades iguais, maior abertura para acolhimento dos interesses comuns, e que a aceitação dos interesses recíprocos venha a dar o direcionamento social.

Segundo Dewey (1959), o estreitamento, o amor que a democracia tem pela educação já é um fato conhecido de todos. E prossegue, dizendo que “uma sociedade é democrática na proporção em que prepara os seus membros para com igualdade

aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada” (p.106).

A educação vai além da formalidade, da transmissão de conhecimento, ou ainda, do caráter “bancário”, como bem definiu o professor Paulo Freire. Na compreensão de Dewey (1959), a educação deve se firmar não como uma etapa da vida das pessoas, ou por um período chamado escolar, mas ser uma condição, um estado permanente de desenvolvimento do educando: “[...] o objetivo da educação é habilitar os indivíduos a continuar sua educação ou que o objetivo ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento” (p.108).

Segundo Dewey (1959), o que configura a sociedade democraticamente instituída são basicamente duas características bem definidas: a primeira se refere ao compartilhamento dos interesses comuns: “Para terem numerosos valores comuns todos os membros da sociedade devem dispor de oportunidades iguais para aquele mútuo dar e receber” (p. 90). Conseqüentemente, é o intercâmbio desses interesses que vai despertar e estimular os indivíduos de uma sociedade à pesquisa e à busca do desenvolvimento intelectual. A segunda característica mencionada por Dewey (1959) se refere à interação com outros grupos, pois “A verdade fundamental é que o isolamento tende a gerar no interior do grupo, a rigidez e a institucionalização formal da vida, e os ideais estáticos e egoístas” (p.92).

Nesse aspecto, a criação das redes de ação, em grande expansão na contemporaneidade, contribuiu para a ampliação dos recursos comunicativos entre as diversas formas de organização social, favorecendo o crescimento das relações comerciais

entre grupos, associações e nações de diferentes costumes, rompendo barreiras nas relações sociais e abrindo espaços para novas interações entre os indivíduos.

Quando questionamos a respeito das características definidoras da escola democrática, concluímos que o que caracterizaria essa escola democrática seria a consideração para com a participação de seus membros, a abertura ao debate amplo sobre suas finalidades, a identificação com o contexto no qual se insere e o acolhimento dos interesses de seus integrantes.

Não seria possível a existência de uma escola democrática se não tivéssemos uma sociedade também formada com base nos princípios democráticos. A função social da escola para com seus destinatários, nesse contexto de construção da sociedade democrática, passa a ser a colaboração na ampliação compreensiva do mundo, dos indivíduos e das relações sociais que são estabelecidas durante o período escolar.

A construção da escola democrática também mantém aderência aos programas sociais, porque através da educação se contribui com a promoção social, na medida em que são propostos processos para ajudar no desenvolvimento dos cidadãos. No entanto, a educação não deseja substituir os organismos encarregados especificamente da criação e organização de recursos para a promoção social dos indivíduos. Segundo Dewey (1959), não será possível desenvolver a educação como processo e função social enquanto não se definir a sociedade que se quer. Nesse sentido, exige-se cautela, pois não se devem atrelar aos objetivos educacionais os objetivos sociais, correndo o risco de frear os avanços educacionais. Promoção social não é função precípua da escola.

Para aquele autor, a verdadeira finalidade da educação é a capacidade de instigar no indivíduo um constante desenvolvimento e despertar os interesses pessoais nas relações e nas mudanças sociais.

Valores e cidadania

A vivência e o exercício da cidadania democrática se efetivam nos espaços da sociedade organizada, aberta e favorável à interação dos indivíduos. Nesses espaços, as relações humanas são orientadas por valores de referência pessoal e social. Os valores são imprescindíveis na construção dos princípios democráticos, pois têm a função de orientar, apoiar e dar coesão às ações humanas numa determinada sociedade.

A construção da verdadeira sociedade democrática, sem sombra de dúvida, está pautada em valores. Ao redor dos valores conscientemente assumidos e válidos nas sociedades democráticas, outros também vão aparecendo, integrando e ampliando os níveis de interação e solidificando as relações sociais. Os valores preservados têm a função de aglutinar e motivar as ações de uma determinada comunidade. Desde o ideal de tolerância ao aprimoramento das relações interativas, a sociedade democrática possibilita que os valores sejam relevantes na sua composição.

Na escola, quando tratamos desse assunto com os professores, eles se mostraram interessados no desenvolvimento de um roteiro, uma carta de princípios, ou talvez de uma listagem recuperando a arquitetura de valores fundamentais, que fossem compartilhados, com conhecimento de todos, e apoiados por instituições, agências representativas da sociedade, e que também orientassem as ações educacionais, objetivando a promoção integral dos educandos.

Com a finalidade de ampliar a compreensão dos valores, fomos buscar a contribuição de Silva (1986, p.64) que, em suas reflexões filosóficas apoiadas nas idéias de Gramsci, diz:

Na configuração, ininterrupta e secular, do homem como ser histórico e social, os valores emanam da prática e, por sua vez, impregnam os projetos, ideais, preferências, escolhas, espiritualidades, níveis científicos e educacionais. Os valores, enfim, são também realizações humanas dotadas de significação, no seio de amplas totalidades históricas em movimento.

Nossos projetos e ações, bem como nossos sonhos só se concretizarão na sociedade se estiverem enraizados em valores significativos, compreensivos e ajustáveis. Em se tratando de afirmar os valores por meio de ações e projetos, é importante que eles traduzam a vontade de construir o presente e estimulem a formação de uma visão de futuro possível. Os projetos deverão estar sempre pautados por um objetivo realizável, que seja não só uma promessa, mas que tenha evidência de realismo.

Segundo Machado (2004, p.32), “ter um projeto significa ter uma meta, que escolhamos livremente, solidariamente com as circunstâncias que nos constituem”. Como eleger metas em meio a numerosos princípios e valores disseminados em nossa sociedade? É preciso que entre em cena, nesse momento, um conjunto de valores fundamentais que a comunidade deseja que se evidencie.

Alimentamos o nosso futuro com a vontade de viver, que encontra sua razão de ser na realização e vivência desse desejo concretizado no presente real. Pois, em termos de resultado, compensa projetarmos e realizarmos o que seja valioso, aquilo pelo que vale a pena viver.

Valores no sistema educacional brasileiro

O sistema educacional brasileiro, orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDB — Nº 9394/96, a partir dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCNs — enfatiza valores como a solidariedade, a tolerância, a preocupação com a formação pessoal e social, a autonomia; também promove o desenvolvimento do potencial social como condição para a convivência harmoniosa e interativa que contribui no sentido de fortalecer o processo de formação cidadã. A construção da cidadania, por meio de uma proposta educativa que contemple também os valores mencionados, corrobora na implantação do processo de democratização da escola.

De acordo com Machado (2004), na proposta educacional brasileira, podemos identificar outros valores que são mais difusos e que qualificam ou caracterizam a escola brasileira. Esses valores são: a educação para a cidadania, o profissionalismo, a tolerância, a integridade, o equilíbrio e a personalidade.

Parece haver consenso de que a educação para o exercício da cidadania procede, ainda que de maneira equivocada. Às vezes, o que se compreende por cidadania ainda continua vinculado à observância estrita e ao cumprimento de leis e princípios socialmente definidos. Ser cidadão vai além da observância daquilo que é do consenso coletivo, da busca de garantia dos direitos individuais ou do direito de votar numa eleição para a escolha de representantes políticos aos órgãos públicos. Seria redutivo pensar a cidadania apenas nesses termos.

Educar para a cidadania, nas palavras de Machado (2004, p.44), assume outros significados, como:

semear um conjunto de valores universais que se realizam com o tom e a cor de cada cultura, sem pressupor um relativismo ético radical, francamente inaceitável; deve significar ainda a negociação de uma compreensão adequada dos valores acordados.

Professor e cidadania

A educação para cidadania, no âmbito da escola, se desenvolve também mediante a ação do professor enquanto cidadão profissional da educação. O professor no seu exercício profissional não só contribui com a construção da cidadania de outros, mas também revela o compromisso com sua própria cidadania. No sentido do compromisso com a própria cidadania, o professor encontra no desenvolvimento profissional os recursos para desempenhar sua cidadania e o aprofundamento pessoal e técnico para exercer com mais eficiência a sua profissão. Ao se comprometer com o próprio desenvolvimento profissional, o professor também estimula os outros professores a buscarem a própria formação. Dessa forma, cresce a valorização dos professores, a partir deles mesmos e de suas ações mais qualificadas de profissionais da educação, despertando a consciência dos educandos e contribuindo na prática de atitudes autenticamente cidadãs.

Ao definir o significado do exercício profissional do professor, Machado (2004, p.46) aponta três características básicas:

Competência específica em alguma área do conhecimento, incorporada usualmente pela educação formal, quase sempre de nível superior; deve ser exercida pela comunidade de praticantes com certa autonomia relativa, tanto em relação ao mercado quanto à burocracia estatal, baseada em padrões de auto-regulação construídos em sintonia com valores permanentes, socialmente acordados; apresenta sempre um compromisso público, comprometimento pessoal de cada praticante com os projetos coletivos, situando as ações profissionais no horizonte do bem comum, bem além do mero interesse pessoal ou de grupos organizados – inclusive o dos profissionais praticantes.

A partir dessas reflexões, fica evidente que o papel desempenhado pelo profissional da educação deve ser caracterizado pela consistência, coerência e comprometimento pessoal. Essa caracterização do profissional da educação está bem relacionada ao desempenho que se espera dele, sobretudo porque se espera que o professor consiga estabelecer uma razão intrínseca entre o professar e o fazer, isto é, fazer aquilo para o qual está orientado de forma coerente e com atitude compromissada. Desse modo, espera-se que o professor, como profissional da educação, possa assumir o processo educativo como exercício coerente da sua cidadania e como co-participante da construção da cidadania dos seus alunos.

Machado (2004), em primeiro lugar, acredita que a integridade só será alcançada a partir do estabelecimento de uma hierarquia de valores que possa guiar o discernimento em função do acerto. Em segundo lugar, destaca a coerência que deve se posicionar entre o discurso e a ação, para que não prevaleça em determinadas ocasiões a convivência, favorecendo apenas os interesses pessoais. Por último, aponta a defesa dos seus próprios valores como condição básica para alicerçar a integridade que, nessa perspectiva, se abre à compreensão de outras abordagens sem perder os seus princípios fundamentais.

A implantação da Rede Salesiana de Escolas está sendo uma oportunidade para as escolas salesianas desenvolverem o intercâmbio das experiências valorativas, propostas e vividas pelos seus integrantes nas diferentes realidades do País.

Vivência dos valores na escola

A escola, por ser um ambiente educativo por excelência, poderá, por meio de suas ações mais significativas, propiciar vivências que ressignifiquem a vida de professores e educandos. As contribuições da pesquisa de Silva (1986), a partir de autores que refletem na perspectiva dos valores, apontam para trabalhar os valores segundo os dados da experiência: como percebemos, como conhecemos e como experienciamos a relação com os outros. Nesse sentido, transmitir valores não se resume apenas em oportunizar acesso a um banco de dados carregado de informações, mas em abrir a possibilidade de experienciar valores fundamentais e significativos no âmbito da vida social, porém sem impô-los acriticamente, como se desse modo pudéssemos nos apropriar deles.

Na busca de fundamentação teórica acerca dos valores, a autora nos diz que devemos ter cautela, porque o discurso filosófico, manifestado em várias correntes filosóficas, na quase totalidade, não dá conta do caráter subjetivo que confere sentido ao estudo dos valores. Às vezes, os pensadores restringem a análise do dado experiencial isolado numa determinada experiência restrita e típica, sem considerá-la na sua subjetividade e universalidade, não isolada, mas possível e integrante do universo das vivências humanas.

Silva (1986, p. 53), ao discorrer sobre os valores no pensamento de Friedrich Nietzsche, comenta: “pensar é mudar e o espírito que não muda de opinião acaba por perecer, deixa de ser espírito”. Acreditamos que somos muito mais do que vontades pré-determinadas pelos valores que nos orientaram ou que foram propostos ao longo do nosso processo educativo, pois somos seres dotados da capacidade de encontrar sentido

significativo para nossas vidas a partir das relações interpessoais que construímos e partilhamos em sociedade.

Nas idéias de Max Scheler, segundo Silva (1986), os conceitos subjetivos dos valores aparecem com maior evidência e estão relacionados à percepção afetiva:

O valor é algo que exige ser captado. Não o sendo, quem sofre é a própria pessoa, pois se as exigências dos valores não são preenchidas, nós sofremos com isso, ou seja, por exemplo, ficamos tristes por não conseguirmos nos alegrar com um evento que mereceria isto, segundo o valor afetivamente percebido o indicava; ou de não conseguirmos nos afligir, como o “exige”, por exemplo, um acidente ocorrido a uma pessoa querida. (SILVA, 1986, p. 60)

A partir dessa abordagem, podemos entender melhor por que perseguimos valores significativos acumulados ao longo da vida em sociedade; podemos também compreender por que a cada ação nos despertamos para outros sentidos, muito além do cumprimento de ações funcionais, e atribuímos novos sentidos às novas experiências da vida. Portanto, somos todos impelidos a compartilhar valores mais significativos e duráveis em vista da construção de uma sociedade mais solidária, mais respeitosa e aberta às relações pessoais.

Numa proposta educativa, os valores são explicitados e vividos não só pelo nível da consciência individual, mas também podem ser evidenciados através do discurso educativo em suas dimensões técnica, política e ética. (SEVERINO, 2001). Ainda, de acordo com Severino (2001, p.85), “a educação visa tornar o homem capaz de intervir no mundo e transformá-lo. Deve assegurar um saber competente para um fazer eficiente. O conhecimento se transforma em referência para a ação técnica”.

Por certo, o conhecimento não está reduzido ao ensino da técnica, mas está relacionado aos conhecimentos científicos e técnicos com os quais a educação formal também está comprometida, a fim de colaborar no aprimoramento do processo de humanização. De acordo com o referido autor, a prática educativa é uma modalidade de trabalho e intervenção social: “é uma forma de trabalho devido aos seus aspectos técnicos e à finalidade de transformar e prover a vida de seus trabalhadores” (SEVERINO, 2001, p.86). Por meio do exercício profissional, o professor busca benefícios para si: “é uma forma de intervenção social e representa para o profissional professor o meio da reposição de suas forças e de sua sobrevivência material” (SEVERINO, 2001, p.86).

A partir dessas colocações, podemos inferir que a prática docente é um trabalho que, mediado pelo conhecimento, torna-se capaz de explicitar os valores fundamentais para a interação social. Os homens, interagindo em contexto coletivo, vão criando e aumentando relações entre si. Essas relações vão ampliando o processo de humanização com o qual a educação também está compromissada.

No âmbito das relações sociais, a interação se dá de múltiplas formas, não só por aquelas determinadas pelos códigos, usos ou costumes, mas também, segundo Severino (2001), na relação indivíduo-sociedade, marcada pelas múltiplas subjetividades humanas.

Esse campo aberto das relações humanas também gera incompreensões e conflitos, que nem sempre são solucionados com o aprimoramento das relações. Às vezes, esses conflitos vislumbram a saída pelo uso do poder. “Compromissada com mediar a inserção dos sujeitos/educandos na sociabilidade, na qual enfrenta o poder massacrante, a prática educativa é fundamentalmente política, tem a ver com as relações

de poder que tecem a sociedade humana” (SEVERINO, 2001, p.89). Nesse sentido, o professor encontra um ingrediente forte e estimulador para desenvolver o verdadeiro sentido da sua cidadania e da cidadania dos seus educandos.

Do mesmo modo, através da ação educativa, o professor pode contribuir para o ordenamento e interação das relações sociais. “Essas relações se legitimam mediante a solidariedade e a intersubjetividade presentes nos planos objetivo e subjetivo. A intersubjetividade é a via da comunicação entre os homens para a exigência de seus direitos comunitários” (SEVERINO, 2001, p.90). Entendemos também que por meio dessas relações subjetiva e intersubjetiva, encontraremos espaços favoráveis à formação dos conceitos valorativos, colocados como suporte para o desenvolvimento das pessoas.

Toda ação humana está motivada por uma intencionalidade e, de acordo com Severino (2001, p.91), “Conceitos e valores são as referências básicas para a intencionalização do agir humano, em sua total abrangência”. A intenção se forma a partir da dimensão subjetiva do indivíduo que, segundo o autor, é capaz de elaborar sentidos e tornar-se sensível a valores que irão referendar o seu agir.

Também, do ponto de vista ético, o agir humano em sociedade está assistido por normas morais que pretendem ordenar sua condução, porém sem lhe tirar autonomia enquanto expressão de sua subjetividade. Segundo o autor, fazendo uso da reflexão filosófica, a consciência moral é fonte de sensibilidade a valores que norteiam o agir, enquanto a ética é a sensibilidade moral.

A reflexão filosófica contemporânea assume o homem enquanto ser histórico: “O ser humano é simultaneamente determinado e livre. Sua ação é sempre um equilíbrio

instável entre as injunções do ser natural e a autonomia de sujeitos capazes de intencionalizar suas ações a partir da atividade de sua consciência”. (SEVERINO, 2001, p. 94). Como o homem é um ser em construção, os valores que apóiam seu agir individual e coletivo estão presentes na sua própria dignidade, pois, nas palavras de Severino (2001, p.25), “O homem é um valor em si, nas contingências da existência e na sua radical historicidade, factividade, corporeidade, incompletude e finitude”.

Devemos considerar também que os valores são uma conquista social e de uma apurada qualidade cultural, que precisam ser percebidos para serem vivenciados e nem sempre se manifestam de forma objetiva. De acordo com Perrenoud (2005, p.23):

Nenhum valor tem um fundamento totalmente objetivo. [...] O fundamento de um valor não se demonstra como um teorema de geometria. Nem por isso os valores reduzem-se a “palpitações do coração” ou a sentimentos tão gerais quanto difusos. Eles se inserem em uma representação do mundo, em uma visão do sentido de existência, em uma filosofia, às vezes em um religião.

A Rede Salesiana de Escolas, ao propor a vivência dos valores, cidadania, capacidade de amar, abertura às novas realidades, associacionismo, senso crítico e abertura ao transcendente, entre outros valores, no contexto de cada Escola Salesiana, acredita que está cumprindo sua função de mediadora da construção do conhecimento do cidadão e de promotora do exercício prático dos valores fundamentais que alicerçam a sociedade.

Participação no âmbito da escola

A participação na educação é tema recorrente presente em muitos documentos, projetos e até nos discursos políticos. Efetivamente, em muitas escolas, a participação tem-se tornado um princípio norteador das suas diversas ações.

Em nossa abordagem, encontramos também o conceito de participação traçado por Lima (2003, p.71):

Não remeto, portanto, o estudo da participação para o quadro das técnicas de gestão nem para o domínio das tecnologias pedagógicas, antes a entendo a um projeto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, fator quer de conflitos, quer de consensos negociados.

Para o autor, a participação está colocada na perspectiva de um fenômeno social e político. Uma vez que a participação é assumida como direito e tomada como instrumento de efetivação da democracia na escola, ela passa a ser uma exigência, pois “Conquistada como princípio e consagrada enquanto direito, a participação deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada” (LIMA, 2003, p. 71).

A escola, como organização social comprometida com o ensino e a aprendizagem, prepara o educando para o exercício da cidadania e se transforma em primeira instância para estimular e dar apoio às iniciativas dos educandos no fortalecimento das atitudes e práticas participativas. Os professores empenhados no exercício de sua cidadania assumirão a tarefa de abrir espaços e estimular a participação

dos educandos, reconhecendo que esse é um direito que lhes assiste e também um recurso privilegiado para o exercício da cidadania responsável.

Consideramos que, em se tratando de fortalecer a vivência da cidadania, temos que privilegiar a pessoa humana e sua formação. A Escola Salesiana através da sua proposta educativa pode colaborar concretamente na formação cidadã, abrindo espaços à participação e organização de ações dentro e fora da escola que favoreçam aos alunos a vivência e a prática da cidadania. A participação ativa é o modo por excelência do exercício democrático.

O exercício participativo tem uma razão de ser, pois ele encontra seu sentido na medida em que possibilita ao ser humano ser o artífice de sua própria história. Da forma como entendemos o autor, a “participação é o processo histórico de conquista da autopromoção” (DEMO, 1999, p.17). Ela compreende desde engajamento voluntário à inserção como dever cívico; segundo Demo (1999, p.17), “É a melhor obra de arte do homem em sua história, porque a história que vale a pena é a participativa”. No modo como entendemos essa definição, a participação, como “fenômeno”, também compreendida como atitude de vivência e engajamento, se torna o meio, o modo de fazer feliz a pessoa humana enquanto sujeito consciente, dotado de autonomia, colocado na condição favorável para a realização de seus ideais democráticos, de seus anseios de autopromoção e de reconhecimento pela sua ação participativa.

Nossa compreensão acerca da dimensão participativa vem do contexto organizacional e educacional das escolas públicas, onde se tem feito esforço para estabelecer uma gestão escolar compartilhada com professores, pais, alunos e direção.

Segundo Libâneo (2004), é possível distinguir dois sentidos de participação articulados entre si: a participação como meio de conquista da autonomia da escola e a participação como processo organizacional. Na conquista da autonomia, “a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o *status* de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil” (LIBÂNEO, 2004, p.139). Como processo organizacional,

A escola é lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas, estéticas. Mas é também lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural”. (LIBÂNEO, 2004, p.139).

Com o movimento de descentralização e democratização da gestão escolar iniciado a partir da década de 80, as escolas tiveram a oportunidade de abrir as portas à participação de especialistas, professores, pais, alunos, funcionários e direção. A participação da comunidade escolar na gestão da escola tornou possível pensar uma educação de qualidade a partir do contexto, dos interesses e objetivos da comunidade. Esse movimento também influenciou a forma de gerir a escola privada que precisou se adaptar, flexibilizando sua estrutura hierárquica e tornando possível a participação de outros interlocutores como o da equipe escolar na gestão da escola.

O ganho com a participação na gestão da escola, iniciado com o movimento de descentralização e democratização da gestão escolar, fez-se notar na medida em que mais pessoas tomaram parte no desenvolvimento e no aprimoramento do projeto pedagógico, voltado ao atendimento das reais necessidades educacionais da escola. Desde então, de vários modos, mais pessoas tiveram acesso ao ambiente escolar, fortalecendo a construção de um processo escolar mais democrático.

No sistema educacional brasileiro, a participação, como estamos entendendo, sobretudo pelo que ficou estabelecido pelos órgãos públicos, pode ser percebida em três momentos específicos: no primeiro, a participação da comunidade escolar na seleção dos diretores da escola; no segundo momento, a criação de um colegiado ou conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa quanto poder decisório e, por último, o repasse de recursos financeiros às escolas, possibilitando, conseqüentemente, o aumento de sua autonomia.

Na Rede Salesiana de Escolas, a participação se efetivou através do envolvimento dos seus integrantes no processo de construção da Rede, no debate acerca do projeto educativo, sua fundamentação, seu desenvolvimento e suas perspectivas. Outros aspectos também revelaram a dimensão dessa participação, como o diálogo freqüente da equipe escolar com os autores na confecção do material didático, a escolha de professores, representativos das regiões do Brasil, como leitores críticos dos textos, a articulação entre os gestores das escolas para conciliarem os encontros de aprofundamento das propostas da Rede e a definição e escolha da campanha publicitária para o lançamento da Rede.

O processo participativo na implantação da Rede também tem a intenção de promover e fortalecer a educação escolar atenta e aberta à compreensão das diferentes interferências e interesses que perpassam a sociedade que compõe a realidade de cada escola da Rede.

Participação e direção

As escolas passaram por grandes mudanças nestes últimos anos, não só no que tange à mudança de conceito, mas também no que se refere à relevância social para

atender às exigências e adequação às necessidades emergentes. A concepção de gestão que até então orientava as escolas também precisou mudar, adaptar-se, sair de um modelo de processos caracterizados pela repetição e pré-determinação para processos de tomada de decisão no modelo de gestão mais condizente com a dinâmica da sociedade contemporânea, caracterizada pela flexibilidade e agilidade.

O caráter dinâmico da escola conduz ao desenvolvimento de capacidades, competências e valores que estão à frente das preocupações estritamente escolares. Nesse sentido, a função do diretor como administrador escolar passou pela quebra de paradigmas, sofreu adaptações rápidas e teve que acolher e implementar novas soluções para atender às necessidades da escola.

Considerando a relevância do exercício da direção escolar num contexto de contínuas mudanças, fazemos uso das observações de Alonso a respeito do desempenho dessa função que, além de exigir capacitação técnica, requer um dinâmico desenvolvimento de novas habilidades. Segundo a concepção dessa autora:

A forma pela qual é percebida a função de administrador escolar varia de acordo com as concepções educacionais vigentes, as expectativas individuais e sociais relativamente à ação da escola, o papel do professor e ainda conforme a tradição, isto é, os modos comuns pelos quais aquela ação é exercida. Esses diferentes modos de perceber a função administrativa por sua vez se refletem sobre a definição do papel do diretor e, conseqüentemente, sobre o seu desempenho. (ALONSO, 1976, p.130)

Dentre os muitos modos de caracterizar a função do diretor escolar, optamos pelas características apresentadas por Alonso (1976). Para a autora, a função do diretor escolar deve se pautar pelo dinamismo, empenho propositivo, comprometimento na defesa e explicitação dos objetivos e capacidade avaliativa. Essas características são essenciais

ao administrador escolar e formam “conjuntos de funções ou atribuições necessárias, correspondentes ao significado geral da função ou aos níveis de atuação em que ela se manifesta” (ALONSO, 1976, p. 131).

Também se espera do diretor escolar, além do conhecimento técnico de suas atribuições, o conhecimento e a habilidade na construção de “políticas educacionais” para ajudar na solução de problemas que dizem respeito à educação.

Como conseqüência das inúmeras mudanças que vêm ocorrendo na sociedade atual, o nível de exigência requerido para o exercício da direção escolar tem sido cada vez mais elevado, sobretudo se visto pelo exercício dinâmico dessa função que exige empenho, capacitação para lidar com as variáveis internas e externas à escola e abertura às novas realidades. Com isso, procura-se tornar o processo da administração escolar ainda mais ágil e inovador.

Ao tratar da dinâmica e empenho do administrador escolar, Alonso (1976, p.141) explica: “A sua atuação efetiva enquanto ‘tomador de decisões’ irá repousar grandemente em uma capacidade de observação e interpretação criteriosas dos fatos, uma apurada percepção de conjunto, uma capacidade de análise e de solução de problemas”. Longe de ser apenas um exercício no cumprimento de tarefas e metas rígidas pré-determinadas, a função primeira do diretor tem sido compreendida a partir do seu real comprometimento e do seu envolvimento dinâmico e inovador na realização dos objetivos da organização escolar.

Dado o seu envolvimento com todo o processo escolar, a direção é responsável pela condução da gestão escolar. Para se atingir o bom desempenho dessa

atividade, exige-se, de modo particular, uma visão do todo e a capacidade de delegar e atribuir funções a outros, sem apelar, contudo, para o autoritarismo que poderia gerar uma atitude de subserviência, opondo-se ao compartilhamento. O que se observa nas pessoas, em geral, é que essa capacidade de liderança e o exercício de uma função vêm da sua própria aptidão, algo que elas trazem consigo e que as predispõe e motiva no desempenho de uma atividade. Ampliando melhor esse sentido, Alonso (1976, p.163) diz:

Existe ainda a autoridade decorrente da pessoa e de suas qualidades intrínsecas que pode eventualmente estar associada à autoridade do cargo, mas que nem sempre ocorre. Trata-se da autoridade pessoal que é intransferível e permite ao indivíduo desenvolver um tipo de liderança mais autêntica.

No contexto da escola pública, a gestão centrada na escola também trouxe, como resultado das últimas mudanças ocorridas no Sistema Educacional, mais autonomia, maior flexibilidade, modificações nos sistemas de controle e a desburocratização dos processos administrativos mais adaptados à realidade escolar em cada contexto.

A Rede Salesiana de Escolas também se beneficia dessa conquista da escola pública e propõe atuar com as escolas associadas numa administração flexível, com sistemas de controle descentralizados e com esforço para compartilhar os bons desempenhos alcançados pela administração escolar das escolas salesianas da Rede.

O intuito da gestão pública, ao transferir e dar maior autonomia à escola, é conciliar interesses locais com as diretrizes gerais, emanadas do poder central, sem criar, contudo, rupturas do sistema. No atual modelo, o que se pretende garantir é a unidade, respeitando a diversidade como componente essencial dos princípios constantes da sociedade democrática.

A atual estrutura escolar proposta pela Rede Salesiana de Escolas assume a participação como um recurso dinâmico e imprescindível na implantação do projeto educativo da Rede. Ao mesmo tempo, esse envolvimento da equipe escolar com a implantação do projeto educativo favorece o debate a respeito da construção do projeto pedagógico da escola. O projeto pedagógico da Escola Salesiana, construído coletivamente, expressa os princípios e valores constantes da proposta educativa Salesiana vivida e praticada pelos integrantes da equipe escolar.

Nesse sentido, a Escola Salesiana, ao explicitar seus princípios e valores por meio da construção coletiva de seu projeto pedagógico em sintonia com o projeto educativo da Rede, revela seu vínculo de identidade com a Rede Salesiana de Escolas.

Participação na construção da cidadania

De acordo com Perrenoud (2005), a educação para a democracia avança num sentido maior e, pela sua abrangência, passa antes pela construção de meios intelectuais, de saberes e de competências que são fontes de autonomia e de capacidade de expressar, de negociar, de mudar o mundo.

A aprendizagem da cidadania passa pela adesão a valores e à lei, pela reflexão sobre o que seria uma organização ideal da comunidade, mas, sobretudo, pelo conhecimento realista dos mecanismos demográficos, econômicos, políticos, psicosociológicos ou jurídicos em ação, que sempre frustram nossos ideais. (PERRENOUD, 2005, p.32)

Nesse sentido, a educação para a cidadania vai além da formação cívica, que tende a se reduzir ao âmbito de uma disciplina.

A construção da cidadania no âmbito escolar perpassa os projetos, as ações e a prática de cada integrante da escola. Nesse sentido, as atividades docentes, em vista da construção da cidadania, devem considerar essa perspectiva, tendo presente que são as práticas da democracia que colaboram para a formação e compreensão da educação para a cidadania.

A escola pode colaborar na formação do sentido democrático, na medida em que ela vai se transformando num espaço de vivências democráticas. Perrenoud (2005) acredita na possibilidade de as crianças e jovens serem educados para tal fim. Compara a aprendizagem da democracia à educação dos primeiros passos de uma criança que, de início, é acompanhada lado a lado por um adulto-guia que a orienta, corrige, apóia e, à medida que se vai desenvolvendo e adquirindo confiança em seus movimentos, o adulto-guia vai-se afastando e reduzindo aos poucos o seu suporte.

Em vista dessa colocação, faz-se necessário repensar a educação na medida em que seu verdadeiro sentido não se restringe ao trabalho em sala de aula, mas se complementa por meio de outras ações vivenciadas pelos educandos na prática da cidadania dentro e fora da escola.

Ao mesmo tempo, ainda existe certa ingenuidade acompanhando a educação para a cidadania. Conforme afirma Perrenoud (2005, p.49):

É duplamente ingênuo acreditar que uma educação para a cidadania, em uma sociedade democrática, pode limitar-se a transmitir valores primordiais às novas gerações ou, ainda, que a escola pode substituir as famílias incapacitadas de prover essa educação.

De acordo com o mesmo autor, essa dupla ingenuidade ocorre porque é inocente pensar que esses valores serão sempre respeitados pelo sistema político, que concede à escola um mandato, uma vez que sua credibilidade se encontra marcada pelas injustiças sociais e pelas discrepâncias do poder judiciário e policial; ao mesmo tempo, reafirmando sua incoerência, exige que a escola “eduque melhor para a cidadania”. Outro aspecto da dupla ingenuidade apontado pelo autor está na consideração de que o homem é “naturalmente bom”. Temos que considerar que o uso da liberdade, o respeito à autonomia e aos direitos do outro se constroem após uma longa caminhada, também marcada pela renúncia em vista da reciprocidade. Nesse sentido,

A cidadania é, em primeiro lugar, uma RENÚNCIA, a de ter razão sempre, a de ser todo-poderoso, a renúncia daquele que compreendeu que, já que não pode estar acima da lei, é interessante exigir o respeito à lei, porque ela o protege tanto quanto limita a realização de seus projetos. A cidadania fundamenta-se em um cálculo a que os bons sentimentos não resistem. (PERRENOUD, 2005, p.50)

Isso implica que devemos favorecer espaços e condições para o processo de amadurecimento da cidadania, ajudando os educandos a vencerem os desafios individuais e a formarem uma consciência crítica a partir das relações sociais estabelecidas no contexto escolar e das práticas sociais vivenciadas na sociedade mais ampla.

A educação para a cidadania deve ser uma preocupação de todos os integrantes da sociedade, pois não é tarefa exclusiva dos pais e da escola. Nesse sentido, toda pessoa adulta, consciente e participante da sociedade, colabora no fortalecimento da sociedade democrática, na qualidade das relações sociais e na prática da cidadania.

As possibilidades de organização e discussão dos educandos como cidadãos ativos nos espaços da escola ainda continuam sendo grandes oportunidades de fomentar e

cultivar a democracia participativa. Segundo Perrenoud (2005, p.53), “se a educação para a cidadania não é, ou não é mais, um problema de todos os cidadãos, ela terá de ser, em contrapartida, um problema de *todos os professores*”. Nesse sentido, a tarefa é de todos, da escola e da equipe escolar.

CAPÍTULO 2

PROJETO EDUCATIVO DA REDE SALESIANA DE ESCOLAS

Reconstituindo a história da Rede

Nascia, no dia 29 de junho de 2002, a Rede Salesiana de Escolas, conforme registro da Ata da Reunião das Inspetoras e Inspetores Salesianos do Brasil, realizada na capital de São Paulo.

Nessa reunião, ao se tratar do material didático salesiano, ficou decidido que:

Há muito tempo se pensa na elaboração de material didático para nossas escolas, tendo em vista os objetivos culturais, técnicos e salesianos na educação. Foi sugerido que o material seja de qualidade e que as diferenças regionais sejam respeitadas. Além dos benefícios do material, dentro de uma própria visão de educação, será um modo de divulgar a nossa marca salesiana com projetos que dêem visibilidade ao nosso trabalho educativo. A CIB e CISBRASIL serão sempre os consultores *ad hoc*. (CONFERÊNCIA DAS INSPETORIAS DOS SALESIANOS DE DOM BOSCO DO BRASIL. 2002, s. p.).

Ao citarmos CIB, referimo-nos à *Conferência das Inspetorias do Brasil*.
Reúne as Inspetorias das Irmãs Salesianas, Filhas de Maria Auxiliadora.

A CISBRASIL refere-se à *Conferência das Inspetorias dos Salesianos do Brasil*.

As Inspetorias são circunscrições territoriais, organizacionais e administrativas dos Salesianos e Salesianas, dirigidas, respectivamente, pelos Inspetores e Inspetoras.

O *Projeto de criação do material didático salesiano*, ao ser aprovado na reunião de junho de 2002, deu origem ao processo de formação da Rede Salesiana de Escolas do Brasil.

As primeiras discussões, da viabilidade da formação de uma Rede Salesiana, remontam ao ano de 1982, em dois encontros organizados pelos Salesianos, realizados, respectivamente, nos meses de abril, em Minas Gerais, e em agosto, no Amazonas. (CONFERÊNCIA DAS INSPETORIAS DOS SALESIANOS DE DOM BOSCO DO BRASIL, 1982).

A questão da Rede foi retomada na década de 90, com um encontro realizado em 1994, na cidade de Cumbayá, no Equador e, posteriormente, em 1998, na cidade de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul.

Em Porto Alegre, procurou-se, dentre outros assuntos, analisar e definir um procedimento de trabalho envolvendo todas as Inspetorias da América Latina.

Ao final desse encontro, dentre as propostas assumidas pelos presentes, duas mereceram destaque no contexto da formação da Rede Salesiana de Escolas: “Estabelecer um processo de unificação, em cada Inspetoria, do material didático-pedagógico-pastoral. Apoiar a elaboração e publicação de textos didáticos para Ensino

Religioso, como uma primeira experiência, podendo ser ampliada para outras áreas”. (ENCUENTRO, 1998, s. p., tradução nossa).

Considerando os resultados do encontro de Porto Alegre, projetou-se uma nova reunião, dessa vez, em Lima, no Peru, denominado “Encontro conjunto da Família Salesiana para a Escola e Centros Profissionais”, realizado em janeiro de 1999, também conhecido como “Encontro de Chaclacayo”.

Os Salesianos do Brasil, nesse encontro, destacaram duas grandes necessidades: “Viabilizar uma escola salesiana includente dentro de um contexto excludente. Somar esforços, ampliar e qualificar a ação conjunta na escola”. (ENCUENTRO, 1999, s. p., tradução nossa).

Ao encerrar o “Encontro de Chaclacayo”, os participantes elaboraram uma *Carta Compromisso*, a partir da revisão das linhas operativas do “Encontro de Cumbayá 94”. Nessa *Carta Compromisso*, uma das quatro urgências, que deveriam ser trabalhadas a partir das escolas de cada uma das províncias salesianas da América, foi: “Viabilizar uma Escola Salesiana includente, em um modelo evangelizador, dentro de um contexto excludente, priorizando a formação dos leigos animadores da Comunidade Educativa”. (ENCUENTRO, 1999, s. p., tradução nossa).

A partir do “Encontro de Chaclacayo”, o Brasil tornou-se responsável pelo estudo e apresentação do tema *Escola Salesiana includente em chave evangelizadora*, no “Encontro Continental” de maio de 2001, no Equador, conhecido também, como “Encontro de Cumbayá 2”.

Algumas estratégias foram sugeridas para que a ação salesiana se efetivasse:

- incentivar a elaboração de conteúdos pedagógicos significativos com a marca salesiana;
- unificar o material didático, pedagógico e pastoral;
- desenvolver o Projeto Educativo Pastoral Salesiano - PEPS - em ação conjunta com a Família Salesiana;
- veicular entre as escolas salesianas os informativos e publicações;
- estudar e divulgar em conjunto, a “Carta de Comunhão” da Família Salesiana. (ENCONTRO CONTINENTAL AMERICANO DE EDUCAÇÃO SALESIANA, 2001, s. p., tradução nossa).

Nos dias 12 e 13 de agosto de 2002, foi realizado, em São Paulo, o II Encontro Nacional das Escolas Salesianas - ENACES 2002. Nessa ocasião, foram retomadas as políticas e as linhas de ação de “Cumbayá 2”, bem como a política comum, dos Salesianos e Salesianas, sobre Textos Didáticos.

Em fevereiro de 2003, sob a responsabilidade da CISBRASIL, as formalidades jurídicas foram concretizadas por meio da assinatura do *Protocolo de Justificativa e Regulamentação do Convênio para formação da Rede Salesiana de Escolas e produção de livros e material didático exclusivos*. (INSPETORIAS DOS SALESIANOS DE DOM BOSCO DO BRASIL, 2003).

No mesmo ano, no mês de agosto, o III Encontro Nacional das Escolas Salesianas do Brasil estabeleceu a criação de cinco pólos para a operacionalização dos

Encontros Formativos da Rede Salesiana de Escolas. Ao longo do movimento da consolidação da Rede, foram criados mais três, totalizando oito pólos.

Os Encontros Nacionais da Rede continuam, anualmente sendo realizados, favorecendo a sua consolidação.

No Plano Orgânico Operativo das Equipes 2004–2008, as estratégias da Rede foram assim expressas:

Criação de uma Rede Nacional que se constitua em uma força educativa representativa e pública em favor de políticas, legislações e recursos a serviço dos excluídos e necessitados.

Relançamento de um novo modelo de escola, includente e solidária, aberta à realidade sociopolítica de seu contexto e comprometida com sua transformação.

Fortalecimento da Comunidade Educativa por meio de um estilo de gestão participativa e democrática, sob a ótica da vivência da reciprocidade.

Gestão dos processos educacionais: educação para a comunicação, mediação tecnológica, expressão e artes, comunicação voltada ao exercício da cidadania. (DOCUMENTOS DA REDE - 02, 2005, p.14).

Juntamente com o processo de formação desencadeado nos pólos, que conta com a presença dos autores do material didático, trabalhando junto aos professores, outros processos formativos foram e estão sendo desenvolvidos pela Rede, no sentido de aprimorar o trabalho de seus educadores. Tais processos formativos, tanto na área de formação salesiana, quanto de educação, têm sido desenvolvidos, em formato de Educação a Distância, quer pela Universidade Católica de Brasília, quer pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Centro UNISAL.

O Projeto Educativo da Rede, numa perspectiva da construção coletiva, buscou, nas práticas educativas das escolas, elementos que permitiram sua consolidação no Projeto Pedagógico.

Caracterização da Rede

Os Salesianos, seguidores da proposta educativa idealizada por João Bosco, estabeleceram-se no Brasil a partir de 14 de julho de 1883 na cidade de Niterói/RJ. Inicialmente, ocuparam-se com os cuidados educacionais dos filhos dos imigrantes italianos; mais tarde, devido às urgências, ao aumento da demanda escolar e à necessidade da organização da educação, ampliaram o seu foco de ação para a educação formal. Do norte ao sul do país, acolheram jovens nos internatos, construíram igrejas, oficinas, abriram escolas e expandiram o campo de ação até o Ensino Superior.

Ao se constituir no Brasil, a Rede Salesiana de Escolas não excluiu a rica história do seu passado, mas agregou as contribuições das escolas salesianas de diferentes realidades espalhadas por todo o país, bem como acatou o desafio de construir um projeto educativo que pudesse continuar orientando com princípios válidos e metas bem estabelecidas para as ações das escolas salesianas. O projeto educativo, do modo como estamos tratando, refere-se ao projeto da Rede Salesiana de Escolas, enquanto que ao tratarmos do projeto pedagógico, queremos nos referir ao projeto específico de cada Escola Salesiana em seu contexto particular.

O projeto educativo da Rede, como *organom* da Educação Salesiana, surgiu como resultado de toda essa ação pedagógica que vem se processando há mais de 150

anos, presente hoje em mais de 120 países de todos os continentes. Como princípio paradigmático, o projeto educativo pretende subsidiar toda a ação educativa, que abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

O dinamismo criativo, como característica definidora da Pedagogia Salesiana, também contribui para a incessante busca de situar a proposta educativa no contexto, a partir dos desafios emergentes dos educandos, como descrevem os documentos dos salesianos, que também são representativos na descrição do perfil juvenil contemporâneo assistido pela ação educativa salesiana. Essa característica da proposta salesiana contribui para sua feição sempre atual e acolhedora diante dos desafios que acompanham essa etapa da vida dos educandos em seus diferentes contextos.

Para a construção de uma Rede, entendemos que deva existir um corpo básico e mínimo de relações estabelecidas entre as pessoas. A Educação Salesiana, ao se transformar numa proposta educativa em Rede, confirma a sua dimensão comunitária aberta às diferentes realidades e sintonizada com os sólidos valores que alicerçam a construção de uma sociedade democrática, caracterizada pela participação, integração e solidariedade.

A Rede, ao se constituir objetivamente numa proposta educativa, assume o desafio de apresentar os valores que fundamentam seus ideais e orientam seus projetos. “Desde sua origem no século XIX, o estilo salesiano de educar inspira-se nos valores cristãos e pauta-se no paradigma de educar pelo amor, sob o prisma da inclusão e da reciprocidade”. (DOCUMENTO DA REDE 01, 2005, p.8).

Podemos verificar que alguns princípios constantes do projeto educativo da Rede evidenciam a abrangência, atualidade e sintonia com as novas perspectivas da educação escolar. Desse modo, ao repensar o ambiente educativo, concebendo-o como espaço educativo para *aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a conviver e aprender a crer*, a Rede Salesiana ousa ressignificar a educação escolar como um espaço de fundamental importância para a formação de pessoas para a vida.

O projeto educativo da Rede Salesiana, em síntese, expõe o objetivo primeiro de sua missão educativa, fundada em princípios humanistas e cristãos, mantendo o firme propósito de contribuir na formação integral das pessoas, sustentada pela formação crítica, pelos valores éticos, pela conscientização social e pelos desafios de um compromisso político autêntico.

Em sua missão primeira, a Rede pretende habilitar as pessoas a:

Descobrir o sentido de suas vidas num contexto mutável, flexível, de múltiplos significados; descobrir o prazer de construir a própria identidade com liberdade e responsabilidade; comprometer-se consigo mesmo e com os outros, mediante a vivência de uma cidadania ativa e responsável; buscar a felicidade mediante o desenvolvimento de suas capacidades, a convivência e a interação solidária; construir uma síntese entre vida, cultura, ciência e fé; compreender todas essas tarefas como um caminho para o crescimento contínuo, a vida inteira. (DOCUMENTO DA REDE 01, 2005, p.10)

Entendemos ser essa a sua missão e o compromisso de construção da cidadania das pessoas.

A Rede Salesiana de Escolas, preocupada com a educação dos valores, colocou em seu projeto educativo os elementos fundamentais para a formação dos valores

nos educandos. Acredita que a expressão desses valores só poderá ser evidenciada se o projeto pedagógico, por meio dos planejamentos e de suas ações, for bem articulado e assumido pelos gestores e equipe escolar comprometidos com o desenvolvimento institucional. Nesse sentido, a proposta pedagógica salesiana se deixa perpassar pela reflexão axiológica que sustenta seus pressupostos, acompanha sua práxis e atualiza seu sentido.

Ao sustentar em sua missão educativa o desejado perfil do egresso, a Rede se permite expor suas crenças e valores em que se apóiam suas ações educativas. Por isso, a Proposta Salesiana de Educação assume que a comunidade educativa, composta pelos professores, coordenação pedagógica e direção, é um espaço de vivência de educadores, que juntos: assumem a educação como compromisso de vida; mantêm a certeza de um princípio positivo de que o educando “*traz consigo potencialidades para o desenvolvimento e a prática do bem*”; defendem o direito do educando de ser o protagonista de sua própria formação e de sua história; deixam-se inspirar por uma crença de que é possível “*educar evangelizando e evangelizar educando*” a partir de uma proposta educativa que não se reduz a um método, mas abre caminho para a vivência da dimensão transcendental; por fim, assumem o princípio da reciprocidade, como sendo o melhor entendimento entre as pessoas (DOCUMENTO DA REDE 01, 2005, p.11).

Numa compreensão abrangente, a Rede Salesiana assume que a formação integral se explicita por meio de várias dimensões: “*dimensão psicomotora*, para a aceitação do corpo, a potencialização das habilidades físicas e motoras, a aquisição de hábitos saudáveis de vida e o desenvolvimento do sentido crítico em relação a estereótipos sociais; *dimensão intelectual e cognitiva*, para selecionar e organizar informações de modo a integrar criticamente as aprendizagens e enfrentar as múltiplas situações e desafios da

vida; *dimensão psicoafetiva*, para orientar o desenvolvimento da autonomia pessoal e a consolidação harmônica da própria personalidade; *dimensão das relações interpessoais*, para favorecer a adoção de atitudes de participação no grupo e de respeito para com os outros; *dimensão ético-social*, para desenvolver o sentido de cidadania, de pertença a determinado grupo social, de acolhida do diferente e de cooperação na construção de um mundo mais habitável, justo, solidário e humano; *dimensão transcendente*, para comprometer-se na procura de respostas sobre o ser humano, a história e o mundo, abrindo-se à experiência religiosa na perspectiva de um projeto de vida mais amplo e feliz” (DOCUMENTO DA REDE 01, 2005, p.12).

Pressupostos que regem o Projeto Educativo da Rede Salesiana

Integrado ao processo formativo, encontra-se o processo de desenvolvimento da autonomia que se apóia num conjunto de valores que asseguram e fortalecem a *construção da identidade do educando como pessoa*, consciente do dom da vida, respeitoso para com seu corpo, ciente de sua auto-estima, responsável pelos seus atos, seguro de si, bondoso, aberto para novas realidades e disposto a um contínuo desenvolvimento.

No *relacionamento com os outros*, valoriza a capacidade de amar, a troca sincera de afeto, o interesse pelo associacionismo, o respeito pelas diferenças e a tolerância diante das distintas manifestações, o cultivo da solidariedade e o apreço pela justiça, a defesa dos direitos humanos e o desenvolvimento da capacidade de se equilibrar frente às ambigüidades tão abundantes no mundo contemporâneo.

Na *interação com o meio ambiente e a cultura*, espera-se que desenvolva “a consciência de que o patrimônio natural e social é um bem destinado a todos, merecendo,

portanto, respeito e cuidado; a valorização crítica da contribuição científica e técnica e o apreço de sua função a serviço do ser humano” (DOCUMENTO DA REDE 01, 2005, p.13). De igual modo, uma abertura às novas linguagens e ao desenvolvimento do senso crítico frente aos novos conhecimentos.

Quanto ao aspecto religioso, espera-se que cultive a *abertura à transcendência*:

Interesse por descobrir o sentido da vida e da história; a confiança na pessoa e em suas possibilidades; a percepção das aspirações profundas do coração humano e das limitações da realidade para satisfazê-las; o reconhecimento dos questionamentos profundos levantados pela vida e pelo mundo, da insuficiência das respostas técnicas e de que nenhuma ciência consegue explicar totalmente a realidade; uma leitura cristã da história, da sociedade e do mundo”. (DOCUMENTO DA REDE 01, 2005, p.14)

A Rede Salesiana, sintonizada com os desafios que acompanham o processo educativo, tem buscado os melhores recursos pedagógicos disponíveis e tem se aplicado no desenvolvimento de novos meios que qualifiquem ainda mais sua proposta educativa. A equipe escolar e os autores dos livros são integrados nesse processo construtivo que avança em contínuo desenvolvimento.

O processo educativo não se encerra nos limites da escola. Ciente desse dado, a Rede assume, em sintonia com os educadores de cada escola, a tarefa educativa como um processo formativo contextualizado em contínuo desenvolvimento, para garantir o seu bom desempenho.

Sintonizada com a tarefa da escola no desenvolvimento das pessoas e de suas habilidades, a Rede propõe alguns recursos pedagógicos, tais como: atividades que favoreçam a reflexão e o *uso estratégico das aprendizagens*; diversificação das atividades; trabalhos com grupos cooperativos para desenvolverem a prática, a criatividade e o gosto pela pesquisa, e que ao mesmo tempo possibilitem aos educandos se apropriarem das novas aprendizagens em contextos diferenciados.

Considerando que o material didático não esgota os recursos para o desenvolvimento do projeto, a Rede propõe que as atividades comunitárias, sociais e religiosas também sejam desenvolvidas a partir do *Diagnóstico local* e da *Programação anual* que compõem o projeto educativo.

O ensino-aprendizagem na concepção do projeto educativo, da maneira como compreende e desenvolve seus conteúdos, é entendido pela Rede como “um conjunto sistemático de ações, cuidadosamente planejadas, ao redor das quais conteúdo e forma articulam-se permanentemente” (DOCUMENTO DA REDE 01, 2005, p.15). Desse modo, os conteúdos do currículo, quando são desenvolvidos por meio de atividades programadas com os professores, possibilitam uma maior interação entre o professor, seus pares e a escola.

Estando em sintonia com as novas teorias da aprendizagem, a Rede assume a perspectiva de construção do conhecimento como um processo contínuo

[...] de transformação e de atribuição de significados e, ainda, de estabelecimento de relações entre esses significados. A cada nova interação com objetos do conhecimento, a cada possibilidade de diferentes interpretações, um novo ângulo se abre, significados se alteram, novas relações se estabelecem

e possibilidades de compreensão são criadas. (DOCUMENTO DA REDE 01, 2005, p.16).

A escola como facilitadora dessas relações, que favorece o ensino enquanto aprendizagem significativa, também não deixa de preparar o educando para a assimilação e integração de novos conhecimentos.

A construção do currículo está inserida na construção do conhecimento. A Rede, ao promover os meios para a construção do conhecimento, amplia o repertório de cada comunidade escolar em função da própria organização do currículo.

Quanto à organização curricular, tem-se presente que tanto os anseios dos sujeitos, quanto a realidade na qual o currículo se insere influenciam a sua concepção. Desse modo, entende-se que não existe neutralidade no currículo. Admitindo essa condição a que está sujeito o currículo, em seu processo construtivo e como Rede, admite-se que “o currículo molda o projeto e, como tal, veicula pressupostos, concepções, valores e visões da realidade. Ele orienta as escolhas dos conteúdos e dos métodos de ensino, transformando práticas existentes ou qualificando-as” (DOCUMENTO DA REDE 01, 2005, p.17).

Do modo como expressa o vigor do currículo, o projeto educativo salesiano pretende superar o estilo rígido e sistematizado do conhecimento produzido regularmente pelas escolas em geral, propondo um estilo inovador que visa transformar os destinatários da educação em sujeitos construtores de novos significados a partir das mediações que lhes são oportunizadas pela organização escolar.

Ao mesmo tempo, a Rede tem a preocupação de garantir aos educandos e à sociedade um plano curricular orientador, que “busca indiretamente regular a estrutura de todo o sistema, as especializações e competências dos professores, a política de avaliação de resultados e a política de produção e consumo de materiais” (DOCUMENTO DA REDE 01, 2005, p.18). Para o êxito desse propósito, tem que se levar em conta um dos princípios básicos da proposta salesiana de educação, que define como adequado ambiente escolar aquele caracterizado pela colaboração e pela participação como condições propícias à realização da proposta curricular.

Ao estabelecer o seu plano curricular, a Rede Salesiana de Escolas se apropria oportunamente de toda a riqueza cultural acumulada ao longo do processo histórico da cultura brasileira, proporcionando uma formação cidadã que responda às expectativas dos educandos e às necessidades do nosso país. Desse modo, a Escola Salesiana em cada contexto vivencia os propósitos explicitados em seu projeto pedagógico e cumpre sua função social de relevância, caracterizando-se como organização escolar regida pelos princípios da participação.

No desenvolvimento do plano curricular, a produção coletiva também alcança *status* de relevância. Nesse sentido:

É imprescindível que o professor saiba atuar coletivamente, rompendo com o individualismo. Planejado pela escola, o trabalho coletivo tem a função de garantir a coerência de estilos pedagógicos, viabilizando o encaminhamento dos problemas educacionais e criando oportunidades para que toda a equipe de educadores pense sobre cada aluno. (DOCUMENTO DA REDE 01, 2005, p.19)

A cooperação e a participação no desenvolvimento do projeto educativo não só qualificam o projeto pedagógico de cada escola, como também cooperam no

aprimoramento dos integrantes da equipe escolar. Nesse contexto da formação continuada, o princípio que rege os conteúdos formativos é o mesmo que fundamenta o conceito de formação integral da pessoa proposto pela Rede. Na proposta educativa salesiana, a formação integral assume o educando como “ser uno” e, por meio do desenvolvimento dessa tarefa educacional, “assume a pessoa em seu processo de individualização e socialização, valoriza as realidades terrenas, desenvolve o sentido crítico e cuida da preparação para a liberdade, para a vida e para o exercício profissional” (DOCUMENTO DA REDE 01, 2005, p.20). Sendo assim, educandos e professores se desenvolvem e se enriquecem reciprocamente enquanto colaboram para alargarem a compreensão do projeto educativo.

A valorização do trabalho coletivo, durante o desenvolvimento e a prática da proposta educativa salesiana, está associada positivamente à estrutura de organização do ensino por áreas enquanto fortalecimento dos vínculos que unem a equipe escolar. Incorporando a mesma sistemática proposta pelos PCNs, com pequenos acréscimos, a Rede entende que:

A organização em áreas tem por objetivo reunir os conhecimentos que compartilham os mesmos objetos de estudo e facilitar a comunicação e o desenvolvimento de uma prática escolar integradora e crítica. Com seus próprios conceitos, procedimentos, aplicações e modos de solucionar os problemas concretos, cada área viabiliza, na práxis, suas concepções epistemológicas e socioculturais. (DOCUMENTO DA REDE 01, 2005, p.20)

As áreas pensadas dentro de um projeto de educação integral, como almeja ser o projeto da Rede, estimulam ações em vista da integração das disciplinas que contribuem para o desenvolvimento de habilidades comuns, tais como: “leitura e interpretação de diferentes linguagens; escrita; expressão oral; análise e interpretação de

fatos e idéias e a mobilização de informações, conceitos e procedimentos em situações diversas” (DOCUMENTO DA REDE 01, 2005, p.21).

Com visão ampliada e a preocupação de manter abertura às novas contribuições culturais emergentes, a proposta educativa salesiana assumiu a possibilidade de a educação tecnológica também permear as disciplinas.

Ainda dentro dessa abertura às novas contribuições, a proposta curricular da Rede, ao mesmo tempo em que orienta a observância dos PCNs, também propõe abertura maior no acolhimento das grades curriculares locais, que atendem às características peculiares de cada região. Essa abertura percebida na organização da estrutura curricular também não se fecha à receptividade aos conteúdos que contemplam o contexto escolar, considerando suas especificidades e garantindo o atendimento às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento do educando.

Para além dos conteúdos mínimos estabelecidos pelos PCNs, existe uma preocupação constante da Rede de inserir no currículo os chamados conteúdos expandidos que possam ajudar o educando no desenvolvimento e prática da autonomia, no fortalecimento da cidadania, na vivência dos valores democráticos participativos, na acolhida à produção criativa, no exercício do senso crítico, no comprometimento por uma sociedade mais igualitária, fraterna, pacífica e respeitosa para com todas as formas de vida existentes.

A organização dos conteúdos é feita com a preocupação de garantir a aprendizagem e o exercício das habilidades comuns segundo o currículo proposto pela Rede; no entanto, isso não exime a escola de organizar constantemente atividades culturais

que complementem e atualizem o repertório curricular, para dar ao projeto pedagógico da escola uma característica atual.

Como o currículo se constrói num tempo e para um tempo determinado, ele precisa ser interpretado e vivenciado cotidianamente por meio do planejamento escolar que indicará o período, a duração, a necessidade do educando, o aproveitamento e desenvolvimento durante as atividades escolares. A Rede propõe que as aulas que exigem mais concentração e reflexão aconteçam nos primeiros horários do dia, com uma duração de cinquenta minutos a partir do quinto ano. Também sugere que, a partir desse ano, programem-se aulas duplas para determinadas disciplinas com conteúdos mais complexos.

O conceito de avaliação escolar, no contexto das escolas salesianas da Rede, é assumido como um processo contínuo, adequado ao ritmo do ensino regulado pelo professor. Nesse sentido, o professor deve estar atento às diferentes maneiras dos alunos aprenderem, suas dificuldades de lidarem com o aprendizado, as peculiaridades de seus questionamentos e o jeito de cada um manifestar suas necessidades individuais.

No conceito de avaliação proposto pela Rede: “A avaliação integra o próprio processo de trabalho do aluno no dia-a-dia da sala de aula, nos momentos de discussão coletiva e de realização de tarefas em grupos ou individuais” (DOCUMENTO DA REDE 01, 2005, p.17). Esse modo de conceber a avaliação escolar permite ao professor acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, percebendo avanços e detectando as necessidades dos educandos para alcançarem o domínio das habilidades esperadas.

Por fim, associados aos cuidados empreendidos na formação das pessoas, os recursos materiais também recebem atenção semelhante. Por isso, o projeto educativo

da Rede recomenda que os espaços de laboratório, biblioteca, pátios e salas de aulas se organizem para assegurar o desenvolvimento das atividades individuais e em grupo.

Esses pressupostos do projeto educativo salesiano, as histórias de vida dos professores e alunos, somados ao desenvolvimento e às conquistas da educação escolar nos últimos anos, compõem o quadro de abrangência da formação escolar salesiana proposto pelo projeto educativo da Rede Salesiana de Escolas.

Dimensões integrantes do Projeto Educativo da Rede Salesiana

Para desenvolver a proposta salesiana de educação, em contexto de Rede, consideramos imprescindível a organização da comunidade educativa em cada escola, em que os educadores, a coordenação e a presença constante do diretor assumem o compromisso com o processo de construção coletiva do projeto pedagógico em sintonia com o projeto educativo da Rede.

Desse modo, o projeto educativo salesiano coexiste com a equipe escolar, entendida como base das relações entre pessoas comprometidas com o processo de construção do conhecimento e com a vivência cidadã; ao mesmo tempo, um conjunto de educadores comprometidos com o tripé educativo: razão, religião e *amorevolezza* como dimensões que compõem os fundamentos da educação salesiana. Nesse sentido, a Escola Salesiana, enquanto espaço e ambiente voltado à educação de pessoas, é casa que acolhe e lugar propício à vivência do clima de família.

O ambiente familiar é o espaço adequado para o crescimento humano harmonioso, interativo e provocativo. A escola que se deixa permear pelas riquezas do

clima familiar também oportuniza a experiência de construção de um projeto educativo dinâmico e participativo; fortalece a interação das pessoas, de modo especial entre professor e educando, proporcionando um ambiente de respeito.

A presença carinhosa e respeitosa, própria da característica familiar, aproxima os educandos dos educadores e cria laços de amizade e confiança, favorecendo o desenvolvimento da ação educativa.

O atendimento oferecido ao educando caracterizado pela proximidade, confiança, carinho e boa acolhida se diferencia do usual tratamento dispensado aos alunos pelas escolas de orientação restrita às relações humanas da administração empresarial, que costumam considerar o aluno como cliente. A pedagogia salesiana propõe acolher o aluno na sua personalidade e singularidade, colocando-o no centro das atenções no que diz respeito aos objetivos e fins da tarefa educativa.

O método educativo ou sistema preventivo, assim definido nas escolas salesianas, é todo endereçado à educação de jovens em sintonia com os valores mais significativos que compõem uma vida de família. Esse método educativo, bem como a proposta educativa, também pode ser compreendido como *método familiar* de educação.

De acordo com Braido (2004), a preocupação para com a prevenção é concomitante com a busca acelerada da restauração do país que ocorreu em meados do século XIX. Temiam-se não só as forças revolucionárias, animadas pelo liberalismo, que abriam espaços para todo tipo de associações, como também o risco da subversão do novo regime da restauração. Instaurou-se, nesse período, uma forte preocupação com a vigilância, no sentido de manter o controle e, com isso, censurar e prevenir o ócio e a

libertinagem. Ao mesmo tempo em que se prevenia dos influxos de novas iniciativas educativas, constatava-se a atuação de correntes moderadas procurando restabelecer valores válidos da antiga ordem.

Nesse contexto, o caráter da preventividade tem razão de ser, pela situação de abandono em que viviam os jovens, como bem se aplicava à natureza juvenil distraída, desatenta e em pleno desenvolvimento e amadurecimento pessoal. Os educadores postulavam que os jovens precisavam ser acompanhados e orientados por educadores com presença concreta, amorosa e leal. Diferentemente da presença policial, os jovens tinham necessidade da presença do educador, bem como necessitavam do auxílio dos pais para lhes proporcionarem uma experiência formativa completa.

Foi a partir do contato com essas necessidades juvenis que João Bosco compreendeu a razão da presença do educador como garantia da disciplina, entendida não como um fim em si mesma, mas como meio para se alcançar a boa educação. Em lugar dos severos castigos disciplinares impostos pelas práticas usuais dos ambientes escolares de sua época, João Bosco propunha a defesa da dignidade do jovem no ato da correção, fazendo passar o que se faz entender como castigo um olhar sério, uma repreensão mais severa e digna, com suavidade e como recurso útil, para que o educando tivesse lucidez diante da má conduta e fortalecesse o desejo de alcançar o melhor de si.

Aos professores, João Bosco aconselhava preparar bem os conteúdos programáticos e não deixar os educandos sem atividades, distraídos e propensos aos devaneios improdutivos. Orientando os seus professores, João Bosco assim se expressava:

Preparai-vos bem para a aula. Não deixeis sozinhos os alunos. Não os deixeis desocupados. Vossa preferência seja para os mais atrasados. Corrigi as tarefas. Fazei que todos aprendam, mesmo os mais tardos de engenho. Certificai-vos de que vos compreendem. Despertai a emulação. Ministrai com bons modos o alimento intelectual. Amenizai a aula. Santificai-a. Fazei de modo que os alunos saibam que vos sacrificais por vossa classe. Fazei-vos pequenos com os pequenos, estendei-lhes a mão. (MONTERO Y BROWN, 1944 apud COSTA, 1945, p.13).

Uma certeza muito arraigada no coração de João Bosco sustentava o seu propósito e sua ação educativa em favor dos jovens. Essa certeza não dava margem à dúvida e não excluía ninguém: “em todo jovem, até no mais desgraçado, há sempre um ponto acessível ao bem e é obrigação primeira do educador procurá-lo” (LEMOYNE, 1905, p. 367).

Essa tarefa constante do professor, segundo João Bosco, era facilitada com o estabelecimento de um ambiente educativo envolto em clima de verdadeiro afeto, relacionamento simples e acolhedor, como o de um ambiente familiar. A intensidade com que se vivia esse clima de família também serviu para definir o tratamento dispensado aos espaços físicos que abrigavam essas experiências de profunda familiaridade. Desde então, as obras salesianas foram carinhosamente chamadas de “casas” para deixar transparecer e traduzir o verdadeiro espírito familiar que nesse ambiente se propunha viver, fato que até hoje se verifica nas dependências salesianas.

Alguns pensadores desse período, de 1830 a 1860, como Pouillet, Laurentie, Pavoni, Champagnat, Aporti, Rosmini, Dupanloup, discutiam assuntos semelhantes relacionados às preocupações de João Bosco, e com ele podiam ser associados aos representantes do *sistema preventivo*. Segundo Braidó (2004, p.28), esses pensadores manifestavam:

É a mesma ambigüidade ou ambivalência daquela “inquietude preventiva” que parece impregnar todo o século, em tempos e perspectivas diferentes. Também Dom Bosco parece partilhá-la, tanto em campo cultural e político como na pastoral e na educação, com formas mais atenuadas.

No sistema educativo “preventivo” de João Bosco, também eram relevantes os princípios de religiosidade, de moralidade, de ordem e civilidade, que asseguravam o ambiente escolar e estavam em conformidade com os tempos.

Conforme Braido (2004, p.69):

Os termos “reprimir”, “repressão”, “prevenir”, “prevenção”, e semelhantes não são certamente novos no século XIX. Pelo contrário, salvo melhores resultados da pesquisa, nascem nesse século as fórmulas “sistema preventivo” e “sistema repressivo”, “educação preventiva” e “educação repressiva”. Elas parecem surgir na França, em geral polemicamente, em dois contextos e com relativos significados profundamente diferentes: a política escolar e a educação, familiar e “colegial” (escolas – “colégios”, do Estado, leigos, católicos).

Tolerância

A construção do projeto educativo, a partir da perspectiva da educação inclusiva, supõe uma atitude de abertura à participação no seu processo construtivo com todos os envolvidos. Por isso, ao se tratar da Escola Salesiana inclusiva em Rede, admite-se que dentro de cada escola exista um processo de escolarização em que todos tenham oportunidade de aprender no seu ritmo e com suas peculiaridades.

Nesse sentido, é necessário fortalecer e ampliar a compreensão da pedagogia das diferenças. A pedagogia das diferenças é caracterizada pela sua singularidade ao assumir cada pessoa no seu modo de ser, interagir e perceber. Essas

atitudes, em conformidade com a perspectiva da educação inclusiva, também correspondem ao projeto educativo da Rede Salesiana de Escolas.

Como sentido da educabilidade, no contexto de cada Escola Salesiana, a formação do cidadão deve ser proposta não só como direito, mas também como uma condição a ser assegurada para todos que da escola se aproximam. Na composição desse todo, pessoas com diferenças singulares serão encontradas e não poderão ser segregadas e distanciadas umas das outras, mas educadas com todas as outras.

Contudo, é bom lembrarmos, e de certo modo admitirmos, que historicamente, a escola sempre fez uso do padrão de normalidade no reconhecimento das pessoas, o que se verificou nos processos avaliativos aplicados em geral pelas escolas. Nesse sentido, os professores, bem como toda a equipe escolar, necessitam rever as práticas educativas, para que algumas atitudes não excluam aqueles que desejam participar da escola, considerando suas condições. É com essa característica que a Escola Salesiana em Rede hoje se compõe, se desenvolve e convive com as diferenças.

A construção do projeto pedagógico, na perspectiva da Escola Salesiana inclusiva, poderá se enriquecer também com a multiplicidade de contribuições trazidas pelas diversas pessoas que compõem a equipe escolar, com suas características peculiares e visão não homogênea percebida pela comunidade escolar mais antiga. Na Escola Salesiana formada pelas diferenças, os professores sintonizados com a continuidade de sua formação também se industriam para alcançar outros conhecimentos que lhes facultem êxito no exercício docente. Com esses cuidados, o professor encontra, no processo de construção do projeto pedagógico da escola, o ambiente propício para

continuar se desenvolvendo e contribuindo no movimento de fortalecimento da Escola Salesiana inclusiva.

A Escola Salesiana em Rede, enquanto espaço de convivência e interação de pessoas abertas e conscientes, conhecedoras de seus limites e empenhadas nas ações que as congregam, continua sendo um espaço democrático voltado à formação cidadã.

Convivência

Para o professor, o envolvimento não é uma questão metodológica, e sim uma condição para alcançar plenamente o objetivo educativo. De acordo com o que podemos observar no contexto nacional e mundial, a boa convivência, o envolvimento com o diverso, com o diferente parece ser condição básica para o relacionamento e a construção de novas relações. O diferente, no sentido que queremos tratar aqui, não quer significar o estranho, o esquisito ou o deslocado, mas alguém que, por ser desconhecido e diverso, pode trazer características novas que precisam ser avaliadas e, se possível, integradas ao processo de socialização.

Nesse sentido, a tolerância emerge como atitude acolhedora e de reconhecimento da outra pessoa, no seu modo de pensar, de agir e de conviver. A tolerância se apresenta como sendo abertura para a construção de novas relações de convivência pacífica, respeitadora e potencializadora das riquezas e perspectivas singulares que o outro traz. Cada pessoa é portadora de uma incomensurável riqueza de valores, sonhos que vão se construindo e compondo a sua bagagem de vida. De acordo com Machado (2004, p.49), “a idéia de tolerância funda-se no reconhecimento da existência

do outro, que, como eu, ocupa um espaço, tem direitos e deveres, mas é essencialmente diferente de mim”.

É oportuno frisar que, do modo como estamos tratando, a vivência dessa diversidade não implica vantagem de um e desvantagem de outro, mas reafirma atitudes de complementaridade que vão ampliando e fortalecendo essa convivência com o diferente.

Ao elegermos a escola, e nesse sentido incluímos a Escola Salesiana, como lugar privilegiado para o cultivo e a vivência dos valores humanos, estamos afirmando que ela possui uma capacidade potencial para apoiar e desenvolver projetos, pessoais ou em grupo, que reconheçam a diversidade de perspectivas no exercício da tolerância na convivência com o diferente, e no justo equilíbrio entre direito e dever.

É bom lembrarmos que a escola, ao favorecer o cultivo e desenvolvimento desses valores com seus educandos, está lhes possibilitando o exercício coerente de projetar e construir ações educativas respaldadas pela integridade moral. Nesse sentido, é conveniente que a projeção de boas ações seja sempre acompanhada por um compromisso sério e coerente, onde não existam lacunas entre o projetar compartilhado e o agir comprometido, no âmbito da vida escolar ou da vida pessoal.

Qualidade

A qualidade, enquanto princípio norteador do projeto educativo da Rede, quer não apenas favorecer e garantir a todos os educandos das escolas salesianas o acesso ao conhecimento, mas permitir que eles mesmos se tornem agentes capacitados e dotados de

autonomia para se desenvolverem e participarem na construção de um ambiente escolar aberto ao outro e comprometido com a educação de boa qualidade.

De acordo com Veiga (2006), a qualidade para todos, como princípio norteador, pode ser entendida a partir da qualidade formal ou técnica aplicada ao uso de instrumentos, aos recursos formais e técnicas utilizadas para o desenvolvimento dos meios para se atingir a qualidade. Ao mesmo tempo, pode ser compreendida a qualidade a partir da dimensão política, que está voltada à consecução dos fins, dos valores e também dos conteúdos da organização escolar.

Gestão Democrática e Participativa

No nosso entendimento, a gestão, no âmbito da construção da Rede Salesiana de Escolas, compreende as dimensões pedagógica e administrativa. A preocupação de uma dimensão se funde nos interesses da outra dimensão e se integram para consolidar uma educação de boa qualidade. Essa integração não desconsidera o grau de especificidade de cada uma das dimensões, mas ratifica esse propósito. Ao mesmo tempo, informa que tudo isso deve acontecer por meio das inter-relações pessoais, planos e projetos bem articulados, evitando que a preocupação de construção de um projeto educativo se resuma a um amontoado de papéis recheados de boas intenções, mas inúteis para o fortalecimento e integração das ações que se efetivam em cada escola salesiana.

No processo de construção do projeto pedagógico da escola, à luz do projeto educativo da Rede, a equipe escolar deverá ter presente o que diz Hora (2004, p.58): “apenas o exercício democrático na gestão da escola possibilitará a vivência de um projeto pedagógico político, criativo, consistente e coerente com a formação crítica, construtiva e

inclusiva de homens e mulheres”. Nesse sentido, a gestão da Escola Salesiana garante não só uma administração segura em favor do processo de ensino e aprendizagem, mas também uma estrutura administrativa sustentável.

Mergulhada no contexto da prática pedagógica e sustentada pela concepção crítica da educação, a gestão democrática também tem condições de equilibrar as diferenças que se produzem “entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores” (VEIGA, 2006, p.18).

A gestão democrática participativa, como ponto de partida do projeto educativo da Rede Salesiana de Escolas e norteador também do projeto pedagógico da escola, colabora com o rompimento da prática do autoritarismo que freqüentemente encontramos na escola em geral, para instaurar processos de participação coletiva, clima de reciprocidade, solidariedade e formação da autonomia.

Liberdade

O conceito de liberdade assumido na construção do projeto educativo da Rede vem complementado pelos limites. Embora sendo um paradoxo, explica-se pelo fato de que a liberdade, sem a presença dos limites, por vezes se converte em licenciosidade. Entende-se que a liberdade como fundamento para o projeto educativo, assim como para o projeto pedagógico, não está acima de qualquer limite. Segundo Paulo Freire, “o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 2004, p.105). Nesse sentido, o princípio a ser

observado seria o da liberdade, enquanto o limite poderia ser definido e estabelecido pelo bom senso.

O modo concreto de uma pessoa amadurecer e assumir a liberdade passa pelo exercício e pelo confronto com a liberdade e a autoridade de outras pessoas. O amadurecimento é um processo que se desenvolve passo a passo, assim como o direito à liberdade de decidir. Às vezes, a pessoa pode até não acertar na decisão tomada, na iniciativa assumida, mas como exercício bem intencionado, cumpriu a função.

Assumir as conseqüências do ato de decidir se relaciona diretamente ao processo de amadurecimento da autonomia. Nesse sentido, a autonomia vai sendo construída ao longo das muitas decisões tomadas, e como quer Freire (2004 p.107):

Enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade.

Essas experiências no ambiente da escola são elaboradas na vivência do coletivo e nas relações interpessoais que se sucedem entre professores, alunos, equipe escolar e também com a sociedade mais ampla.

Em suas reflexões, Paulo Freire nos possibilitou a compreensão da educação como libertação e nos ajudou a assumir as circunstâncias do contexto como base para a formação. Para Freire (2004), a Educação é um ato político; por isso mesmo é preciso circunstanciar cada autor naquilo que ele diz e propõe como ação educativa. Uma ação que conduza à libertação passa necessariamente pela descoberta e fortalecimento do ser

autônomo. A autonomia, no contexto da formação do sujeito, é o encontro do sujeito consigo mesmo em seu meio.

Contudo, é preciso reafirmar que a valorização do sujeito autônomo não gera necessariamente o ser individualista, descomprometido do coletivo, mas fortalece as convicções da existência desse sujeito, que se explicita na oportunidade e conveniência da construção do projeto pedagógico em cada Escola Salesiana. Desse modo, oportunizar a participação das pessoas na construção do projeto pedagógico é um ato político, é abrir caminho para que as pessoas expressem sua liberdade e exercitem sua autonomia responsável.

Solidariedade

De acordo com Perrenoud (2005), não basta garantir a instrução para se ter cidadãos honestos. Muitas pessoas com excelente grau de instrução atuam no crime organizado, na exploração do trabalho, nas manipulações genéticas, etc. É uma grande verdade afirmar que o saber não garante a honestidade, tampouco a solidariedade. Mas a esperança não morre por aqui. A escola pode ser a geradora e transmissora de uma nova esperança solidária, por meio dos seus integrantes que se relacionam, projetam e constroem uma proposta consistente a partir das ações e atitudes dos futuros cidadãos.

Essa solidariedade é possível, mas necessita ser integrada ao projeto pedagógico de escola enquanto interlocutora do saber. Segundo Perrenoud (2005), para educar para a solidariedade no contexto de uma sociedade pluralista e individualista, é preciso ter sabedoria no agir. O autor propõe empreendermos uma luta contra a indiferença que tanto assola a sociedade, bem como termos consciência da violência.

Fazendo uso das suas contribuições, Dejours nos mostra como nos tornamos indiferentes não só à miséria do mundo, à guerra, à fome que às vezes podem estar longe de nós, mas somos indiferentes a essas mesmas realidades ao nosso redor. Segundo Perrenoud, tudo isso contribui para a desestruturação social. “Essa indiferença compassiva está na raiz do desmantelamento do vínculo social, da violência, na raiz das segregações, das exclusões” (PERRENOUD, 2005, p.80). Essas impressões contribuem para a inércia humana que se expressa pela falta de iniciativa para operar mudanças. É nesse sentido que o autor propõe que a base para a educação da solidariedade seja a luta contra a indiferença, a fim de romper com os fundamentos que alimentam essa mesma violência.

A Rede Salesiana de Escolas, enquanto organizadora do saber, também propõe que cada Escola Salesiana acolha seus alunos, possibilitando-lhes por meio das vivências e trocas de experiências cidadãos, fortalecer as iniciativas de todos os envolvidos na construção da Rede de luta pela solidariedade, de tal modo que não seja uma iniciativa isolada de uma ou outra escola, mas uma ação coletiva preconizada pela implantação da Rede.

É coerente pensar que para formar o bom cidadão, deve-se começar por ampliar a visão da solidariedade em seus aspectos de identidade e abrangência. De acordo com Perrenoud (2005), seria a melhor forma de tratar uma educação para a solidariedade. Antes de tudo, eliminar o paradoxo estabelecido com o rompimento do contrato social, pois não é possível educar para a cidadania se não são asseguradas as condições e os espaços para o diálogo e para a educação escolar, pelo que entende o autor. Nesse sentido, torna-se necessário estreitar a ligação entre a educação da cidadania e a solidariedade. Só assim será possível pensar a educação para a solidariedade.

A construção de um projeto educativo participativo, dessa forma, quer ser, no âmbito da Rede, assim como na construção do projeto pedagógico da escola, uma vivência possível e também um resgate da solidariedade.

As escolas da Rede têm presente que as Ciências Sociais têm enorme relevância na formação dos futuros cidadãos. Contudo, mesmo dentro das escolas da Rede, essas ciências têm-se mantido como que distantes ou ignoradas pelos saberes que ali se constroem. De acordo com Perrenoud (2005), a cidadania não terá sucesso se não for construída primeiramente a partir de saberes que mobilizem as pessoas na busca de soluções para os problemas que as cercam. Isso exige de todos os envolvidos com a educação um esforço pessoal, um aprender a cooperar e a conviver que quer dizer competência. Ainda mais, um saber trabalhar em equipe, superando os conflitos e valorizando as tomadas de decisão de toda a equipe, sem se sentirem com isso desprestigiados ou relegados, mas, sobretudo, participantes.

Esse autor ainda nos diz que precisamos “aprender a não demonizar as diferenças”, sabendo conviver com elas, sem fazer delas um conflito, ou por elas sermos dominados. Esta é uma habilidade requerida aos participantes do processo de construção da Rede Salesiana de Escolas, que deseja ser um processo caracterizado pela participação e que pretende colher ao máximo as contribuições de seus integrantes, não obstante suas diferenças.

Religião

A religião, como um componente da pedagogia salesiana da Rede, é entendida como uma atitude de encantamento do educando pelo transcendente. A ação

educativa, desse modo, torna-se mediadora desse aprendizado do educando na relação com a transcendência e nas experiências mais significativas da vida em contexto educativo.

Em muitos momentos da atividade educacional salesiana, fala-se da propensão natural do educando para a interação com o transcendente. Quando essas experiências são significativas, também servem para motivar e fortalecer em outros educandos os mesmos sentimentos. Esses momentos também ajudam a formar bons relacionamentos entre os educandos, fortalecendo as amizades e gerando um ambiente de satisfação e alegria.

A dimensão religiosa não se converte numa alienação do sujeito, das condições dos ambientes e estruturas, mas quer ser um meio, uma possibilidade de revelação das infinitas capacidades da pessoa humana de transcender. Sendo assim, pode-se falar de uma natural e espontânea adesão às expressões religiosas, como quer Scaramussa (1984, p.77):

Aderir com o coração, para a mentalidade de Dom Bosco, significava aderir com a vontade, com a inteligência, com o amor. Conhecer a graça divina era ter uma consciência afetiva que, por sua natureza, levasse o indivíduo a dar-se sempre mais a Deus e a inclinar sempre mais o seu coração para o bem.

No início da história da Educação Salesiana, procurava-se superar os equívocos da instrumentalização da religião; propunha-se fortalecer uma postura religiosa, calcada nos argumentos racionalistas para conferir fundamento e clareza à vivência religiosa. O sentimentalismo, muito comum no âmbito religioso, não encontrava mérito algum nas motivações religiosas de João Bosco. O que ele propunha era um estilo de vivência prática e voltada ao atendimento imediato das necessidades dos educandos.

Nesse sentido, fazia uso dos elementos religiosos, transformando-os em procedimentos educativos acessíveis e essenciais para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, em ritmo de simplicidade, harmonia e simpatia aos jovens. Como afirma Costa (1945, p.15): “Dom Bosco veste a eternidade com as cores que agradam a juventude”.

Cordialidade

Decorre da relação sincera com o transcendente, o princípio da relação pessoal, amorosa e sincera com o outro, que no contexto da educação salesiana foi interpretado como “*amorevolezza*”; uma relação semelhante à relação com o transcendente, superando os limites de uma simples relação temporal, descompromissada, mas convertida numa atitude de expressiva doçura. Com Braido, entendemos que “a doçura da *amorevolezza* não é fraqueza, sentimentalismo, sensibilidade mórbida, mas envolvimento emotivo constantemente iluminado e purificado pela *razão* e pela *fé*” (BRAIDO, 2004, p. 268).

Para Braido (2004), a partir das reflexões de Pietro Stella, outro estudioso do sistema educativo de João Bosco, a “*amorevolezza*” é *amor demonstrado* que pode ser percebido, pois é afetivo e efetivo. É perceptivo e palpável. Braido (2004, p.269) recorre a um outro estudioso, Lemoyne, citando-o nas referências a João Bosco

[...]que os jovens não só sejam amados, mas que eles mesmos saibam que são amados, sentir-se amado é a mais grata satisfação, pois é o sentimento de ter sido reconhecido, de se sentir significativo para alguém que ama e faz conhecer seu amor; é ser importante para o outro; amados naquelas coisas que lhes agradam, participando das suas inclinações.

Em outras palavras, gostando daquilo que os jovens gostam.

No contexto da Educação Salesiana, o conceito de “*amorevolezza*” encontra melhor explicação com a definição dada por Braido (2004, p. 269):

A palavra *amorevolezza* não se identifica com amor, nem indica a virtude teologal da caridade, pertencente ao mundo da revelação cristã. O termo indica mais um cacho de pequenas virtudes relacionais, atitudes ou comportamentos entre pessoas, que se revelam em palavras, gestos, ajudas, dons, sentimentos de amor, de graça e de cordial disponibilidade. É afeto, benevolência, benignidade, solicitude de pais e mães, também espirituais, para com os filhos; de homens e mulheres reciprocamente: cônjuges, noivos, namorados, amantes, amigos; de protetores para protegidos, benfeitores para com os beneficiados, com *amorevolezza*; e semelhantes.

O amor educativo, em estilo salesiano, pode ser mais bem compreendido à luz da Psicologia. Scaramussa (1984, p.108) põe em relevo as contribuições do psicólogo A. Ronco, apresentando algumas reflexões da Psicologia Moderna no que se refere ao afeto:

Familiaridade com os jovens, que significa conviver com eles, descer ao seu nível, fazer as coisas que lhes agradam, confiar neles; cordialidade ou profundidade do afeto: o estilo da convivência com os jovens não é uma simples técnica educativa, mas provém de real e profundo afeto por eles; demonstração do afeto de maneira perceptível ao educando; afeto ativo e sobrenatural pelos jovens, visando o seu crescimento integral; afeto incondicional pelos jovens, que permanece apesar das suas faltas e que se manifesta também na compreensão e na brandura dos castigos; afeto equilibrado e racional, jamais conturbado pelo egoísmo sensual ou por atitudes doentias.

Dentre essas contribuições, a de maior relevância para o nosso debate se refere à *aceitação incondicional*, significando a aceitação do outro no seu modo, seu estilo, sem jamais lhe subtrair o afeto. Em outras palavras, significa procurar compreender o outro em suas variadas manifestações, respeitando-o e dando-lhe condições para que se desenvolva. Essa preocupação era muito presente em João Bosco que, além de prover o

sustento material dos seus jovens assistidos, também proporcionava o crescimento humano, religioso e intelectual de cada um que adentrasse sua casa.

Racionalidade

Aos valores de natureza humana se entrelaçam os religiosos. “Ao lado da santidade, os valores da saúde física e mental, e da sabedoria. Ao lado da catequese, a *educação cívica, moral e científica da juventude*. Ao lado da religião, a *moralidade* e a *ciência*. Ao lado da piedade, a *alegria, o estudo e o trabalho*” (SCARAMUSSA, 1984, 84). Assim se pretende caracterizar o princípio da racionalidade no ambiente da educação salesiana.

Esse princípio pedagógico salesiano refere-se à razão entendida como racionalidade, bom senso e concretude. São elementos integrantes da formação humanística de João Bosco, influenciado pela mentalidade e cultura de sua época, mas que em nossos dias encontra sua aplicação.

Segundo Scaramussa (1984, p.89):

A racionalidade permitia, por um lado, evitar qualquer tipo de sujeição, de pressão emotiva e sentimental, de estranhezas, de artifícios e complicações, e casos de patologia afetiva. Por outro lado, permitia guiar os ânimos com a clareza das idéias e da verdade, num clima de vida familiar, marcado pela normalidade, simplicidade e naturalidade; e habilitava o educador a um amor equilibrado, aberto, racional.

Essa abordagem racionalista tinha em vista garantir um diálogo respeitoso, afetuoso, que propiciasse ao educando tomar consciência de suas responsabilidades, tanto no aspecto pessoal quanto no social.

A aplicação do princípio da racionalidade no projeto educativo da Rede Salesiana de Escolas tem uma ligação direta com a conquista da autonomia do educando enquanto fortalecimento da formação de uma personalidade aberta às realidades do seu contexto e senso crítico diante das realidades econômicas, sociais e políticas que compõem o contexto de vida de cada sujeito.

A unidade relacional desses fundamentos se evidencia em sua inter-relação de forma complementar, de tal modo que interagem nos fins e conteúdos, bem como nos meios e métodos. Na medida em que se inter-relacionam com os fins da educação, essa unidade favorece o pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, social, religioso e afetivo do jovem. De outro lado, referendando o princípio metodológico de sua proposta educativa, privilegia as ações que ativam as potencialidades dos educandos da mente ao coração e dos anseios da vontade aos princípios de fé.

Em João Bosco, a referência didática está explicitada em uma constante preocupação de colocar o educando na base e no centro de sua ação educativa. Essa postura, além de expressar o vigor do pressuposto de sua proposta educativa, revela também o estilo metodológico de conduzir a ação pedagógica corroborada por um clima de sincera liberdade, permitindo aos educandos agirem sem artificialismos, aplicando todo o seu vigor juvenil nas atividades esportivas, culturais, lúdicas e complementares.

CAPÍTULO 3

ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Sobre as entrevistas

Foram entrevistados nove integrantes das equipes escolares de três escolas salesianas do Estado de São Paulo: três diretores, três coordenadores pedagógicos e três professores. Optamos por entrevistar esses integrantes das equipes escolares por entendermos que atendiam aos objetivos propostos.

Como ocorreram as entrevistas:

- 1- Questionamos o diretor de cada escola sobre a possibilidade de fazermos a entrevista e procuramos colocá-lo a par dos objetivos que tínhamos com a investigação.
- 2- Pedimos ao diretor de cada escola que nos indicasse, a seu critério, um(a) coordenador(a) pedagógico(a) e um(a) professor(a); no entanto, para atender exclusivamente aos objetivos da investigação, solicitamos que os entrevistados tivessem pelo menos dois anos de atuação naquela escola.
- 3- Os diretores nos atenderam em seus escritórios para nos concederem as entrevistas; logo em seguida, conduziram-nos aos coordenadores que, após serem entrevistados, apresentaram-nos os respectivos professores para a entrevista. Cada entrevista durou em média quinze minutos.

As entrevistas foram realizadas individualmente e na própria escola dos entrevistados. Todas as entrevistas foram agendadas antecipadamente. No início de cada entrevista, procuramos criar um clima descontraído e tranquilo com os entrevistados e aos poucos fomos introduzindo o assunto, começando pelas questões que se referiam ao cotidiano. Esclarecemos os objetivos acadêmicos da pesquisa e pedimos permissão para gravar as entrevistas, que foram transcritas logo em seguida.

A partir das entrevistas, coletamos e organizamos os dados, estabelecendo os indicadores do discurso para a sua interpretação.

Análise dos dados

Construímos dois quadros, um para cada categoria de análise. O Quadro 1 apresenta a participação da equipe escolar no processo de implantação da Rede Salesiana de Escolas. O Quadro 2 traz o registro das mudanças ocorridas na escola com a implantação da Rede. Desse modo, buscamos atender aos objetivos estabelecidos.

A escolha dessas duas categorias de análise dos dados emergiu a partir da observação das informações extraídas dos entrevistados.

O roteiro de entrevista possibilitou aos entrevistados exporem suas opiniões a respeito do processo de implantação da Rede Salesiana de Escolas e, ao mesmo tempo, apontarem possíveis mudanças ocorridas com esse processo de implantação.

Quadro 1. Participação da Equipe Escolar no Processo de Implantação da Rede Salesiana de Escolas

PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO		
DO1	CO1	PO1
<p>Nós tivemos uma participação na própria coordenação, desde o primeiro momento, em que o Sr. Pe. "X" veio apresentar o projeto da Rede; num encontro que nós tivemos, numa chácara, ele falou de plantar a Rede; ali estavam reunidos direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, professores e alguns líderes de alguns departamentos; então ali ele lançou o grande desafio, alguns funcionários também de apoio, ele lançou o primeiro desafio que era uma Rede.</p> <p>A gente pensava: será que vai dar certo ou não vai? Alguns até questionaram, esse projeto é fundamentado? Não é?</p> <p>Participaram dando sugestões, propondo também alguma reflexão, como aqui, eles fizeram também com os professores, alguns momentos de formação, passaram para eles como seria essa proposta. O projeto pedagógico nosso, ele já existe, o que a Rede vai propor? Ela vai propor esse projeto à nossa escola, e também na Rede, sendo um projeto maior, o que a gente faz em cada unidade, ele vai ser fundamentado num grande projeto, numa grande proposta pedagógica.</p> <p>Senti, também, entre os professores, num primeiro momento, uma certa resistência, mas ficaram na deles, como que - eu não vou entrar na dele, mas também não vou pedir as contas.</p> <p>Teve professor que disse - fantástico! Saindo, uma outra professora me disse - eu venho de uma escola "yx", e fiquei muito feliz de conhecer o material da Rede, porque ele tem "um algo" com que eu já trabalhava numa outra Instituição, eu me sinto muito tranqüila e estou feliz da vida por estar com vocês.</p> <p>Alguns professores que eu tenho, alguns veteranos na casa, disseram - a coisa é fantástica! Hoje, a gente vê que o professor acabou se envolvendo, ele estuda, ele está aprofundando, lendo.</p> <p>Quando convidávamos os pais para apresentação do material, uma grande presença, uma grande participação, dúvidas, conversas e os coordenadores com um potencial para responder. Por quê? Nesses encontros da Rede, tanto regionais como em São Paulo, como nacionais.</p> <p>A gente percebeu, também, que os pais confiam muito nesse projeto nosso, por isso, permanecem conosco.</p> <p>[...]</p>	<p>Parte desse trabalho é participativa, parte é de conscientização e a grande parte, ou grande trabalho, é a formação continuada, porque se o professor não tiver um estudo atualizado, ele não vai entender o porquê dessas mudanças e vai achar que tudo pode ser uma perda de tempo e que vai cair o nível, ou que não vá levar ao ensino. Então, o trabalho nosso aqui, na implantação da Rede, na aceitação do que vem com a Rede, é na formação continuada, mostrando aos professores, para que eles passem para os alunos, com segurança, que não é uma brincadeira, um laboratório, uma experiência que está sendo feita com eles.</p> <p>Cada encontro com os autores foi fundamental no início.</p> <p>Houve, em algumas disciplinas, questionamentos, choques de idéias, conteúdos que foram deslocados do ano, como trabalhar a inclusão de visões, de abordagens que tradicionalmente não eram trabalhadas.</p> <p>O motivo dessa pesquisa de o quanto é democrática a implantação da Rede, eu acredito que algumas coisas são democráticas e que há um tempo para as pessoas que executam o projeto, irem acomodando os pensamentos e irem se adequando, mas outros itens não são democráticos, como a construção do projeto pedagógico da Rede; os ideais são conseqüências de estudos, observações de quem entende, sabe o que quer e está sendo levado ao Brasil. Então, exemplificando, o uso do material didático da Rede, não é democrático.</p> <p>Agora, passa a ser democrático quando as pessoas envolvidas estudam, entendem o porquê de algumas mudanças.</p> <p>Mas porque ele tem uma consciência, uma formação e entende esse projeto como sendo confiável.</p> <p>Identifica-se com ele e aí, deixa de ser uma coisa de cima para baixo e ele passa a construir também o projeto.</p> <p>[...]</p>	<p>É, a gente não foi convidado a participar dessa elaboração de sugestões; então, a gente recebeu esse material pronto, ele chegou um pouco atrasado em nossas mãos. Então, a gente tem que na correria, conhecer o material que vai trabalhar com os alunos. Acho que foi um ponto muito negativo.</p> <p>Nós tivemos vários encontros com os autores, onde eles nos mostraram a forma de trabalho, como eles elaboraram esse livro, esse material da Rede e assim, ficou mais claro para a gente, de como é a proposta da Rede. A partir desse momento, a gente começou a dar as sugestões. Então, a gente foi inserida no processo.</p> <p>A gente não participou desde o início com eles.</p> <p>Nós deveríamos ter mais encontros com o pessoal da Rede, com os professores de outras casas, com o autor e a coordenação em si, também. Estar abrindo espaço, para que a gente pudesse discutir melhor a proposta. Ela é muito ampla, então, a gente demandaria um tempo para conhecer melhor.</p> <p>O aluno agora não é só ouvinte, ele é participante dessa construção.</p> <p>O material da Rede vai contribuir muito com isso, para a formação do cidadão. Porque ele está numa Rede, participante, não só ouvinte, mais.</p> <p>Esse material, vou falar mais da Química que conheço, ele abre espaço para muitas discussões e faz com que o aluno tenha uma visão em geral do mundo; isso é importante. Na verdade é a formação, mesmo, do ser humano, do homem.</p> <p>[...]</p>

PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO		
DO2	CO2	PO2
<p>Porque com a Rede o que foi implantado em primeiro lugar foi o material didático, até por conta da utilização desse material que foi colocado na mão do educador, a primeira pergunta que ele teve que fazer desse material foi: qual a concepção desse material? O que está por trás da elaboração dele?</p> <p>Nesse semestre que passou, nós chamamos todos os pais do Colégio, em reuniões por séries, para que os pais também conheçam as propostas da Rede e o material didático utilizado pelos filhos. Na ocasião, os pais pediram continuação do processo de conhecimento do material.</p> <p>Inclusive, o momento foi pensado, porque o que se percebia é que o pai gostaria de falar, mas que nós não tínhamos o espaço adequado para ouvi-lo falar. Onde então ele falava? Ele falava no pátio e entre amigos. Nossa surpresa foi que, embora nessas reuniões o convite foi aberto, então todos os pais receberam uma carta convite em casa, chamando para aquele momento. Embora não tenha tido uma adesão maciça, o que nós também entendemos, que não era a maioria absoluta dos pais que gostariam de conversar sobre esse assunto.</p> <p>Todos foram convidados. Quem veio? Veio porque queria enfrentar o tema e na ocasião, foi dado o espaço, para que eles intervissem quantas vezes quisessem.</p> <p>Para a Rede ser implantada, há necessidade da socialização da discussão. Porque não é algo que eu possa decretar, dizer que a partir de hoje somos Rede. Rede significa que cada um se sente dentro e cada um dá o próprio assentimento à articulação.</p> <p>Se sente parte, interage. E, querendo ou não, essa socialização para escutar o que você sente, o que você pensa, como você compreende, é necessária, senão não acontece.</p> <p>Eu não acredito que tenha sido um processo autoritário, até porque, como já disse, eu não acho que se cria nada em Rede, porque Rede pressupõe adesão de cada parte.</p> <p>Claro que há pontos que não podem ser, ou não foram socializados; isto também se for perguntar, vamos montar um livro didático... Não é, eu chamo um, dois e três autores, se eu for socializar o livro, com todas as escolas do país. Há processos que não dá para ser totalmente socializado. Mas, por exemplo, a compreensão desse material, o próprio material foi feito em grupo, mas a compreensão sobre ele dá para se ampliar.</p> <p>[...]</p>	<p>Nós, coordenadores, tivemos contato numa reunião de coordenadores em janeiro (a referência a janeiro de 2003), logo que acabou a reunião dos provinciais. Isto é, cinco anos atrás, quando foi lançada a proposta e, isto ainda estava muito fresco, foi colocado pelo Sr. Pe. "X" na época (até então o Sr. Pe. "X" era Provincial dos Salesianos e no momento ele é o Presidente da Rede Salesiana de Escolas). Depois, as coisas foram-se concretizando e tomando corpo e na reunião de coordenadores de janeiro, que eram reuniões da Província, e que continuam ainda, foram mais sistematizadas, foram-se apresentando projetos, os materiais e a partir daí, nossa tarefa foi também de desenvolver isso com os professores.</p> <p>A Rede nesse sentido vem dando, naquilo que enxergo.</p> <p>É um suporte no crescendo, então, se eu fizer uma análise, de como ela (Mathema) orienta agora, pelos encontros que nós temos com a Mathema no Pólo (referência à equipe pedagógica que assessora os Salesianos na implantação da Rede Salesiana de Escolas), nós vemos aquilo que fizemos três anos atrás, e tem uma diferença qualitativa enorme.</p> <p>Isto está acontecendo mais agora, acho que a preocupação deles agora, depois que apresentaram a proposta, o material e tudo mais, a preocupação dos autores agora é estarem mais diretamente com os professores e, conseqüentemente com os coordenadores, para esse trabalho.</p> <p>Acho que cada coisa no seu lugar, no seu tempo. Então, no início num determinado ritmo, agora tem um envolvimento maior, até por conta da necessidade, de você ir aprofundando, nas reuniões de verticalidade de área, por exemplo, que a direção incentiva a trabalhar. Então, há uma participação efetiva da direção na proposta da Rede, inclusive na relação com os pais, quando os pais vêm perguntar como está a caminhada. Na reunião de pais, eles observam, a essa nova conotação, indicando que não é uma coisa nova, mas uma sistematização do que já tínhamos, então, é efetiva a questão da participação da gestão.</p> <p>[...]</p>	<p>Eu acho que no ano que vem, a gente, talvez, tenha uma visão ainda melhor, não é? Porque é quando termina a implantação.</p> <p>Claro, não foi fácil; hoje, estou muito tranqüila, porque eu peguei o primeiro ano de Rede, na quinta série, sexto ano agora, então eu tenho três anos nisso. Então, hoje, eu me sinto muito mais à vontade.</p> <p>Mas, eu sinto assim, a Rede como um desafio para mim.</p> <p>Acho que eu tenho o meu direito de criticar alguma coisa, de elogiar outras e fazer crescer junto, porque acho que é o objetivo de quem está dentro da Rede.</p> <p>[...]</p>

PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO		
DO3	CO3	PO3
<p>Acho que, enquanto processo, se deu como um desafio de uma resposta que precisávamos dar ao contexto da educação, ou seja, ter o material nosso que respondesse às necessidades das demandas dos nossos alunos, do pedagógico, do instrumental que o aluno pudesse ter em mãos, mas que não fosse somente para atingir uma situação pontuada, que ele estaria vivendo naquele momento de sua escola, mas que ele pudesse permear toda a sua vida enquanto estivesse conosco. Acho que o processo se deu por uma necessidade de darmos uma resposta aos alunos.</p> <p>Acho que nós estivemos envolvidos, na medida em que nossos professores e coordenadores estavam sempre presentes nos momentos de reuniões, de programação, de avaliação do material pedagógico junto aos autores. Na nossa escola eu sinto, que não há um “não envolvimento”.</p> <p>[...]</p>	<p>Eu fiz questão de participar de todas as reuniões que aconteceram depois que eu cheguei. Inclusive essas reuniões eram feitas com professores, com os autores e coordenação do Mathema.</p> <p>Uma das tantas questões que nós tivemos aqui entre os professores eram as nossas dificuldades em relação a essa implantação; primeiro, eu acho que faltou um pouco aos professores, uma vez que eu cheguei aqui no finalzinho do ano, era de informação mesmo, informação ao professor de como trabalhar, a proposta mesmo para o professor, elas não estavam muito claras.</p> <p>Os próprios professores entram muito em contato com os autores por meio de e-mail, eles têm esse acesso. Essa é uma coisa boa. Como o material ainda está sendo implantado e não passou por uma revisão, essa troca do professor vai auxiliar, com certeza, os autores no momento que tiverem que fazer a revisão.</p> <p>Mas ainda falta muita informação e divulgação da Rede, do que faz, da proposta, da filosofia salesiana que embasa, porque senão precisaria construir o material, pois têm tantos por aí. Mas para que se construiu? Para trazer aquilo em que você acredita em nível educacional e de formação de pessoas.</p> <p>Quando a gente tem uma direção que se envolve, que vai com a gente nas reuniões pedagógicas, que acompanha todo o trabalho pedagógico da escola, não só de coordenação, dá muito mais segurança e fortalece muito mais o trabalho pedagógico perante os professores, porque sabe que tem uma pessoa sempre presente. A gente tem tido isso aqui com o Pe. “X”, como com outros padres que por aqui passaram. Eles acompanham os encontros e quando têm oportunidade, eles falam mesmo. Conhecem a sua escola, não é um padre, porque está ali só andando no pátio, mas realmente se interessam, participam. Pelo que sei, antes, nenhum ecônomo tinha participado das reuniões pedagógicas, mas agora ele participa.</p> <p>[...]</p>	<p>Desde quando foi implantado teve algumas apresentações em São Paulo, participei de todas elas. Portanto, quando eu vim para cá, não foi uma experiência nova, porque já conhecia, mas o desenvolvimento em sala de aula no primeiro momento foi muito difícil, porque o material foge de todos os outros.</p> <p>Às vezes tem conteúdo que a gente, na Faculdade, nem teve contato. Mas a gente vai se adequando, estudando e eu tenho contato com as autoras do livro de História; então quando eu tenho uma dúvida, um exercício, eu mando para ela e ela manda a resposta para mim.</p> <p>A gente tem envolvimento, reuniões, troca de idéias, às vezes tem alguma coisa que a professora de Português também vai trabalhar, aí a gente pega e acaba encaixando no conteúdo, tanto meu, quanto no conteúdo de Português, Ciências.</p> <p>E eu procuro sempre ir entrando, por que não dá para ficar de fora.</p> <p>[...]</p>

Quadro 2. Mudanças ocorridas na Escola com a Implantação da Rede

MUDANÇAS PERCEBIDAS		
DO1	CO1	PO1
<p>Para nós, como já temos uma caminhada de proposta de projeto pedagógico, esse marco referencial veio fortalecer aquilo que a gente faz. Ele veio direcionar um trabalho que a gente já fazia.</p> <p>A gente fazia um trabalho numa linha certa, com alguma diferença entre uma e outra unidade; agora, esse referencial veio nos ajudar a termos uma linha, um caminho a ser seguido, isto foi importante.</p> <p>Então, o que eu vejo de diferença nas outras Redes, a gente ouve muito dos pais: “eu venho colocar nesse Colégio, porque eu confio no trabalho de vocês; o que me chama atenção é a valorização do humano, o humano eu digo, a espiritualidade que vocês têm, mesmo no meio de outras religiões”; ele falava: “admiro muito que vocês preparam os nossos filhos para um vestibular, que é importante, fundamental, mas com algo a mais!” Eu vi numa entrevista, acho que na Unicamp, disseram: “veio dos Salesianos? Então temos tranquilidade com esse aluno”. Até de ouvir de líderes de outras grandes Universidades que vieram dizer: “veio de Rede Salesiana? Então é algo de diferente, é a mais!”.</p> <p>Ajudou, porque o próprio conteúdo do material da Rede, ele não fica preocupado com a linearidade, por que aprender Física, Matemática ou Química? Eles começam, com exercício no supermercado dizendo: “você com um carrinho no supermercado, o que você vai comprar, o quanto você tem, o quanto custa?”.</p> <p>Não vamos dizer que outros materiais não têm; têm, mas o nosso vem bem marcado com essas situações: tome consciência, faça, e fundamenta-se pelo material da Rede; isso a gente observa bem, tanto da coordenação, professores e dos alunos.</p> <p>A formação continuada deles, com esses autores, deu um potencial para o próprio coordenador ter condições de responder a um pai aquilo que o estava angustiando. E quando alguma angústia era maior, buscava-se orientação.</p> <p>[...]</p>	<p>Mas a característica principal é a didática e como trabalhar os conteúdos; então, a partir do momento em que praticamente todas as disciplinas priorizam a leitura, a compreensão, a produção de textos usando as linguagens específicas da disciplina, aí é que eu vejo como sendo o principal diferencial.</p> <p>Em 2002, mais ou menos, para cá, a reunião pedagógica aumentou a frequência, e o assunto tratado nas reuniões foi de formação continuada. Então, desde as discussões do porquê mudar de bimestre para trimestre, foi uma decisão coletiva, em reunião pedagógica baseada em estudos. As mudanças não chegaram com a Rede. Em 2002, 2003, quando se falava na formação de uma Rede, a coordenação da época e direção da época foi sinalizando, documento de leitura, e a consciência foi sendo formada. Então, quando a Rede chegou em 2005, primeiro ano do material didático, já tinha a estrutura, a escola estava pronta.</p> <p>Em 2005, então, o trabalho interdisciplinar cresceu na reunião com os professores, para que um pudesse conhecer o trabalho do outro. Aumentou a parceria; a cumplicidade entre eles também aumentou, inclusive buscando conteúdos semelhantes para que pudessem falar o mesmo assunto sem redundância, buscando aprofundamento da sua área.</p> <p>[...]</p>	<p>Essa dimensão positiva é pela didática do material, quer dizer, a facilidade; tem em vista o aproveitamento, quer dizer, nessa forma de abordagem, a apreensão do conteúdo flui mais, é por essa questão?</p> <p>O aluno agora não é só ouvinte; ele é participante dessa construção.</p> <p>Então, esse material, vou falar mais da Química que conheço; ele abre espaço para muitas discussões e faz com que o aluno tenha uma visão em geral do mundo, isso é importante. Na verdade é a formação, mesmo, do ser humano, do homem.</p> <p>Eu acho que o maior valor desse material é exatamente isso: ele propicia ao aluno fazer parte do contexto; então, o aluno consegue fazer conexões, ele faz interligações com os assuntos, ele está vivendo como ele consegue, ele está vivendo o seu momento, mas ele consegue ver relações com outras disciplinas, com o social; então, isso é importante. O material da Rede vai contribuir muito com isso, para a formação do cidadão. Porque ele está numa Rede, participante, não mais só ouvinte.</p> <p>[...]</p>

MUDANÇAS PERCEBIDAS		
DO2	CO2	PO2
<p>Então, eu tenho para mim que uma das maiores modificações da Escola Salesiana, com a implantação da Rede, é a compreensão da proposta pedagógica e do seu reflexo que é o material didático.</p> <p>A Rede veio sistematizar uma experiência em Educação, que os Salesianos já possuíam. Nesse sentido, acho que contribuiu muito, para a formação do diretor, porque nós temos a clareza dos princípios básicos da Pedagogia Salesiana e da prática escolar. A Rede consegue articular essas coisas e sistematizá-las, no meu ponto de vista, pois, quando sistematizamos, as tornamos mais claras e mais evidentes.</p> <p>Claro, o material não é perfeito, a proposta também não é, mas eu creio que seja provocativo.</p> <p>Dentre muitos pontos, o que destacaria como grande diferencial em relação a outras instituições é a vertente da formação: formação humanista e formação cristã.</p> <p>Nós chamamos todos os pais do Colégio, em reuniões por séries, para que os pais também conhecessem as propostas da Rede e o material didático utilizado pelos filhos. Na ocasião, os pais pediram continuação do processo de conhecimento do material. [...] inclusive o momento foi pensado, porque o que se percebia é que o pai gostaria de falar, mas que nós não tínhamos o espaço adequado para ouvi-lo falar. [...] Embora não tenha tido uma adesão maciça, o que nós também entendemos, que não era a maioria absoluta dos pais que gostariam de conversar sobre esse assunto. Todos foram convidados. Quem veio, veio porque queria enfrentar o tema e na ocasião, foi dado o espaço, para que eles intervissem quantas vezes quisessem.</p> <p>[...]</p>	<p>As mudanças ocorreram, porque nós pegamos também as grandes mudanças educacionais de linhas metodológicas, não só por conta da Rede dos Salesianos, mas tudo isso veio acrescentar, e agora pode-se trabalhar com um projeto, com a metodologia científica; então, isto veio junto com todo esse processo de mudança das escolas.</p> <p>Agora, houve uma mudança pedagógica, sem sombra de dúvidas. A gente trabalhou muito mais a questão da pesquisa, o aluno investigador; isto não deixa de dar critérios, pontos de referência, mas fica muito mais focada a pesquisa, a busca do registro.</p> <p>O propósito educativo como um todo, ainda na parte de metodologia e acadêmica, acho que é fundamental. Vejo crescer muito. Agora, é trabalho; as pessoas tiveram que estudar, mudar a mentalidade, porque estavam acomodados; acomodados, não; acostumados com uma linha de trabalho; de repente, tivemos um material novo, que dá uma visão interessante de idas e vindas do próprio conteúdo; então, as pessoas tiveram que buscar. Muito interessante, acho que foi um crescimento, um enriquecimento nesse sentido.</p> <p>[...]</p>	<p>O que para mim é mais marcante na Rede é a forma de participação do aluno. [...] A interação do aluno com o material. O educador é, neste momento, eu sinto isto, o mediador.</p> <p>Eu acho que o material, o principal em relação à pedagogia salesiana, naquilo que a gente estudou de Dom Bosco, é essa coisa da aproximação, porque como o aluno participa muito, e muitas vezes a gente fica meio recuada esperando ver o que vai acontecer; então, a aproximação educador/aluno é muito maior. Acho que a autonomia é um dos pontos fortes. De ele se organizar sozinho, claro!</p> <p>Acho que a Rede continua esse trabalho. [...] A gente tinha, sempre teve, só que agora, claro, sendo Rede, a força é maior. [...] Os recursos são maiores, a força é maior.</p> <p>Para mim é uma experiência muito diferente, de tudo que eu tinha vivido até então. Porque é uma maneira de trabalhar muito diferente, mas acho que depende muito da maneira como você encara isso, não é? Eu encarei a Rede, como temos que trabalhar agora, de um jeito diferente. Como? É a experiência que também vai vindo.</p> <p>[...]</p>

MUDANÇAS PERCEBIDAS		
DO3	CO3	PO3
<p>Eu acho que ela provocou uma mudança de mentalidade, ou seja, na educação nós temos um "know-how", reconhecido historicamente, carismaticamente, mas acho que a Rede veio trazer uma mudança na concepção, ou seja, naquilo que se refere à educação enquanto proposta pedagógica, enquanto material didático, enquanto linguagem adequada para se chegar ao aluno; acho que nisso ela forçou uma mudança de idéia na formação de Rede; não cada um ficar atirando para os lados, mas ter uma espinha dorsal que pudesse nortear a ação educativa nossa.</p>	<p>Com o material da Rede ele também precisa estudar, porque ele precisa pensar. Os professores dizem que têm muitas atividades e até falam em pular uma ou outra atividade, porque acham que estava repetitiva, mas quando chegam lá na frente, vão encontrar uma atividade que vai se reportar àquela realizada lá atrás.</p> <p>Todos os professores têm reconhecido que o material é realmente de ponta, que o material faz a diferença, porque eles não trabalham só aqui; eles trabalham em outros lugares com outros materiais.</p> <p>A gente ainda não pode ter resultados porque não completou a implantação, mas existem pontos positivos e negativos. O positivo é que a gente escuta dos alunos, a gente percebe nas famílias quando trazem seus filhos para cá.</p> <p>O pai que conhece nosso trabalho traz seus filhos porque ele sabe, conhece e acredita. O pai que pega o livro e tem condições de analisar e vê como ele é construído e como que ele conduz a área de conhecimento, ele valoriza demais e aí fala: "esta escola eu quero para o meu filho porque não quero que ele seja conteudista, treinando, treinando e não aprenda; eu percebo que esse material faz com que meu filho aprenda"; esse é o ponto positivo, outro ponto positivo, por trabalhar com a construção do conhecimento, faz com que os professores conduzam suas aulas também nessa maneira.</p>	<p>Eu vejo que o material da Rede faz as nossas crianças pensarem muito mais, sabe, a nossa filosofia faz com que as crianças pensem mais.</p> <p>Ele força você a estudar, ele força você a procurar outros caminhos. São dadas outras referências no material para você pesquisar.</p> <p>Acho que isso é importante, porque ele deixa ao professor essa condição de construtor do pensamento.</p> <p>O Colégio cresceu muito. Eu acho que a gente só vai ter uma resposta mais precisa daqui a dois anos, não só de ter a sala cheia de alunos, mas eu vejo nossos alunos como profissionais daqui a alguns anos.</p>

Quanto à participação no processo de implantação da Rede, assim se manifestou o sujeito D01:

Nós tivemos uma participação na própria coordenação desde o primeiro momento em que o Sr. Pe. "X" veio apresentar o projeto da Rede, num encontro que nós tivemos, numa chácara; ele falou de implantar a Rede; ali estavam reunidos direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, professores e alguns líderes de alguns departamentos. Então, ali ele lançou o grande desafio, alguns funcionários também de apoio; ele lançou o primeiro desafio que era uma Rede.

Um outro participante do processo de implantação da Rede, sujeito P03, também se manifestou, dizendo: “Desde quando foi implantado, teve algumas apresentações em São Paulo; participei de todas elas. E eu procuro sempre ir entrando, porque não dá para ficar de fora”.

Na fala do sujeito D01, constatamos de forma clara que houve a participação da equipe escolar desde o início da implantação da Rede, começando com um encontro, que marcou o início de um processo considerado participativo. Na entrevista com o sujeito D01, chamou-nos atenção a seguinte afirmação - “ele lançou o grande desafio”. Esta afirmação indica que a implantação da Rede não foi um processo fácil e certamente demandou esforço e empenho das escolas participantes.

O sujeito D01, continuando sua fala, disse que a equipe escolar também manifestou um questionamento a respeito do embasamento da Rede: “Alguns até questionaram: esse projeto é fundamentado? Não é?”.

O questionamento durante o processo de implantação da Rede indicou que os participantes tiveram oportunidade de debater, concordar ou discordar dos encaminhamentos propostos. Nesse sentido, é um indicativo de que os integrantes da Rede foram envolvidos participativamente em seu processo de implantação. Entretanto, percebemos também algum foco de resistência, que apareceu explicitamente na fala do sujeito D01: “Senti também entre os professores, num primeiro momento, uma certa resistência, mas ficaram na deles, como que - eu não vou entrar na dele, mas também não vou pedir as contas”.

Contrapondo-se ao grupo que manifestara resistência, um outro participante assim se expressou, ainda na fala do sujeito D01:

Teve professor que disse - fantástico! Saindo, uma outra professora me disse - eu venho de uma escola "yx", e fiquei muito feliz de conhecer o material da Rede, porque ele tem "um algo" com que eu já trabalhava numa outra Instituição; eu me sinto muito tranqüila e estou feliz da vida por estar com vocês.

Indagado ao sujeito P01 se ele tinha participado do processo de implantação da Rede, ou se apenas tinha recebido o material para ser aplicado, o sujeito P01, referindo-se à construção do material didático, respondeu:

É, a gente não foi convidado a participar dessa elaboração de sugestões; então, a gente recebeu esse material pronto; ele chegou um pouco atrasado em nossas mãos. Então, a gente tem que, na correria, conhecer o material que vai trabalhar com os alunos. Acho que foi um ponto muito negativo.

Para melhor esclarecimento, o entrevistador recolocou a questão da participação no processo de implantação da Rede, ao que o sujeito P01 disse:

Nós tivemos vários encontros com os autores, onde eles nos mostraram a forma de trabalho, como eles elaboraram esse livro, esse material da Rede, e assim ficou mais claro para a gente, de como é a proposta da Rede. A partir desse momento, a gente começou a dar as sugestões. Então, a gente foi inserida no processo.

O professor, sujeito P01, admitiu que sua entrada no processo de implantação da Rede aconteceu a partir do momento em que houve interação com os autores do material didático.

Participação também é envolvimento, e nesse sentido, um dos coordenadores, sujeito D03, disse:

Acho que nós estivemos envolvidos na medida em que nossos professores e coordenadores estavam sempre presentes nos momentos de reuniões, de programação, de avaliação do material pedagógico junto aos autores. Na nossa escola, eu sinto que não há um “não envolvimento”.

Podemos concluir que a participação no processo de implantação foi sendo gradual e que, no primeiro momento, tratava-se de discutir a implantação, começando pela construção do material didático. Foi perguntado ao sujeito P01 se estava havendo espaço para discutir a proposta educativa da Rede e o material didático, ao que ele respondeu:

Nós deveríamos ter mais encontros com o pessoal da Rede, com os professores de outras casas, com o autor e a coordenação em si, também. Estar abrindo espaço para que a gente pudesse discutir melhor a proposta. Ela é muito ampla; então, a gente demandaria um tempo para conhecer melhor.

Por outro lado, o professor entrevistado percebeu que os responsáveis pela gestão da implantação da Rede, bem como a coordenação pedagógica, poderiam ampliar mais o espaço participativo para se discutir e saber mais a respeito do projeto educativo da Rede. A colocação do sujeito P01 indicou que a articulação dos encontros para aprofundar o debate ainda não era suficiente para atender à demanda.

A observação do professor, sujeito P01, foi feita de forma espontânea e manifestou uma atitude de sinceridade que indica ser um procedimento habitual dos participantes da Rede; isso pode ser verificado na entrevista com outro professor, sujeito P02: “Acho que eu tenho o meu direito de criticar alguma coisa, de elogiar outras e fazer crescer junto, porque acho que é o objetivo de quem está dentro da Rede”.

A participação do aluno no processo foi interpretada pelo sujeito P01 como sendo possível por meio do uso dos materiais didáticos da Rede que possibilitam ao aluno ser agente construtor do seu próprio conhecimento: “O aluno agora não é só ouvinte; ele é participante dessa construção”.

De forma mais clara, o sujeito P01 expôs o que ele estava percebendo na interação com o material didático:

Esse material - vou falar mais da Química que conheço - ele abre espaço para muitas discussões e faz com que o aluno tenha uma visão em geral do mundo; isso é importante. Na verdade, é a formação, mesmo, do ser humano, do homem. O material da Rede vai contribuir muito com isso, para a formação do cidadão. Porque ele está numa Rede, participante, não mais só ouvinte.

O sujeito C01 expressou sua opinião com uma parcela de ambigüidade, considerando que a participação no processo de implantação está relacionada à formação continuada ou em serviço do professor:

Veja bem, parte desse trabalho é participativa, parte é de conscientização e a grande parte, ou grande trabalho, é a formação continuada [...] Então, o trabalho nosso aqui, [...] na implantação da Rede, na aceitação do que vem com a Rede, é na formação continuada.

No seu relato, o sujeito C01 discorreu um pouco mais a respeito do que acompanhou em sua escola: “Houve, em algumas disciplinas, questionamentos, choques de idéias, conteúdos que foram deslocados do ano, como trabalhar a inclusão de visões, de abordagens que tradicionalmente não eram trabalhadas”.

O sujeito P02, ao retratar o relacionamento do aluno com o material didático da Rede, reforçou bastante que essa interação com o material no construir e desconstruir trouxe novas formas de produção do aluno, e nisso, o sujeito enxergou a participação do aluno na construção da Rede.

O processo de implantação da Rede foi considerado por alguns participantes como um desafio e precisou do envolvimento deles para ser levado em frente. O sujeito P02 assim se expressou: “Eu sinto a Rede como um desafio para mim”.

Percebemos que o desafio da implantação da Rede não se reduzia apenas à fala dos professores; pudemos constatar também a mesma observação na entrevista com o coordenador pedagógico, sujeito C03: “Mas ainda falta muita informação e divulgação da Rede, do que faz, da proposta, da filosofia salesiana que embasa”.

Não obstante algumas dificuldades observadas no processo de implantação da Rede, foi ressaltado que havia possibilidade de ajuda aos participantes na medida em que fosse solicitada. Nesse sentido, o sujeito P03 disse: “Mas a gente vai se adequando, estudando e eu tenho contato com as autoras do livro de História; então, quando eu tenho uma dúvida, um exercício, eu mando para ela e ela manda a resposta para mim”.

As incertezas das pessoas de algumas escolas salesianas no começo da implantação da Rede, segundo alguns relatos, não as impediram de se envolver com o processo; inclusive, em sua maioria, permaneceram na escola salesiana. Foi o que pudemos constatar pela entrevista com o sujeito D01: “Senti também entre os professores, num primeiro momento, certa resistência, mas ficaram na deles, como que - eu não vou entrar na dele, mas também não vou pedir as contas”.

Em outro momento da entrevista, o diretor, sujeito D01, assim se manifestou: “Alguns professores que eu tenho, alguns veteranos na casa, disseram - a coisa é fantástica! Hoje, a gente vê que o professor acabou se envolvendo; ele estuda, ele está se aprofundando, lendo”.

Constatamos, durante a análise das entrevistas, que a equipe escolar esteve envolvida no processo de implantação; porém, os integrantes manifestaram suas percepções a esse respeito de formas diferentes. Para uns, a discussão durante o processo de elaboração do material didático revelou o intuito participativo da Rede em sua implantação. Para outros, o convite para a participação das reuniões em que se discutiram os propósitos da Rede foi interpretado como espaço aberto à participação dos integrantes da Rede. Os diretores manifestaram segurança e relativa abertura para acolher as contribuições dos demais integrantes da Rede.

Na observação de vários entrevistados, a abertura, a disponibilidade e a dimensão da parceria deles com os autores dos materiais didáticos foram imprescindíveis para que a qualidade e a atualização do material didático fossem garantidas.

Mudanças percebidas

O roteiro de entrevista também possibilitou aos entrevistados exporem suas opiniões a respeito das possíveis mudanças ocorridas com o processo de implantação da Rede Salesiana de Escolas. Nessa segunda categoria de análise, agrupamos as percepções dos sujeitos, porque achamos que era pertinente observá-las no contexto da fala de sujeitos que exercem as mesmas funções.

Mudanças percebidas pelo Diretor Escolar

A escola, enquanto organização social democrática, está aberta à aquisição de novas forças, e pode concretizar esse princípio no acolhimento das contribuições dos educadores entrantes, bem como dos demais colaboradores. Ao mesmo tempo, é preciso compreender que a organização escolar geralmente convive com dois posicionamentos distintos: o posicionamento conservador e o posicionamento progressista. Essas posturas são evidências manifestas da cultura agregada de cada integrante da comunidade escolar, e não podem ser desconsideradas na implantação dos processos de inovação escolar.

É a partir desse ambiente que cotidianamente a Escola Salesiana procura se equilibrar, por vezes avançando ou estacionando. É necessário ter presente também que a cultura no interior da organização escolar não faz mudanças bruscas. Por isso, faz-se necessário dar um tempo para processar esse caminho de mudança. Como quer Brito (1998), “a cultura é ambígua, possui um caráter contraditório. Assim, ela tanto traz elementos que forçam a inovação, quanto elementos que pressionam pela conservação, dependendo da correlação de forças ali atuantes. E, ainda, nada garante que uma mudança seja para melhor. Portanto, o processo inovador é melindroso e exige, no meu entendimento, a participação de todos os membros da organização, não apenas no âmbito da execução, mas tal participação torna-se essencial, também, nas etapas de elaboração do projeto, bem como da sua avaliação” (BRITO, 1998, p. 149).

A Escola Salesiana em Rede apresenta-se como espaço de convivência e interação de educadores conscientes, conhecedores de seus limites, mas também empenhados e comprometidos com ações educativas que proporcionam avanços e

contribuem para o desenvolvimento da educação enquanto meio para se propor e viver ações participativas.

O sujeito D03, referindo-se à experiência dos salesianos na área da educação, assim se manifestou:

Eu acho que ela provocou uma mudança de mentalidade, ou seja, na educação nós temos um “know-how”, reconhecido historicamente, carismaticamente, mas acho que a Rede veio trazer uma mudança na concepção, ou seja, naquilo que se refere à educação enquanto proposta pedagógica, enquanto material didático, enquanto linguagem adequada para se chegar ao aluno.

No parecer do sujeito D03, o processo de implantação da Rede teria trazido uma mudança de mentalidade que influenciou a educação salesiana, da concepção à produção do material didático.

Para outro diretor, sujeito D02, a mudança ocorreu no sentido da sistematização das experiências feitas pelas escolas salesianas e também contribuiu com a formação do diretor:

A Rede veio sistematizar uma experiência em educação, que os salesianos já possuíam. Nesse sentido, acho que contribuiu muito para a formação do diretor, porque nós temos a clareza dos princípios básicos da pedagogia salesiana e da prática escolar. A Rede consegue articular essas coisas e sistematizá-las, no meu ponto de vista, pois, quando sistematizamos, as tornamos mais claras e mais evidentes.

O aspecto da formação do diretor escolar, por meio da fala do sujeito D01, indicou uma necessidade que até então não tinha sido suprida. O processo de implantação da Rede, articulando princípios básicos da pedagogia salesiana conhecidos pelos diretores,

e somado à experiência prática na escola, indica ter colaborado na formação do diretor escolar.

Ao considerarmos a formação do diretor da Escola Salesiana, sobretudo nessa fase de implantação da Rede, que precisou absorver mudanças nas estratégias da gestão escolar para melhor se adequar ao projeto de construção coletiva da Rede, as considerações de Alonso (1976) se fazem pertinentes. Ao discorrer sobre as diferentes funções da Direção, sobretudo no âmbito da escola, a autora faz notar que essa função passou por mudanças significativas, e pode hoje ser interpretada mais como uma função estratégica. Nesse sentido, o diretor é um hábil articulador que antevê os resultados de como reagirão os professores no desenvolvimento dos objetivos planejados. Ele é o hábil estrategista porque assume que “o grande desafio para o diretor está justamente em alcançar resultados por meio de outros e não pela sua própria realização pessoal, o que nem sempre produz satisfação” (ALONSO, 1976, p. 169).

Ficou obsoleta a figura do diretor escolar, seja da escola pública ou particular, reconhecida quase exclusivamente por sua função de mobilizador dos recursos de subsistência escolar. Hoje, espera-se do diretor escolar, sobretudo da Escola Salesiana, que, assumindo a gestão participativa dos processos educativos, e considerando os recursos da visão estratégica nos seus objetivos e nas suas ações, agilize a implantação da gestão participativa. Nessa perspectiva, a definição clara dos objetivos e o propósito de realização das metas é que vão garantir à Direção a certeza de estar agindo no caminho certo e em diálogo com a comunidade educativa.

A diferença de orientação que havia entre as escolas salesianas pode ser resolvida, segundo o sujeito D01, a partir da adoção de uma mesma linha pedagógica para

todas as escolas salesianas em Rede: “A gente fazia um trabalho numa linha certa, com alguma diferença entre uma e outra unidade; agora, esse referencial veio nos ajudar a termos uma linha, um caminho a ser seguido; isto foi importante”.

A menção ao referencial, feita pelo sujeito D01, indicou que a construção do projeto educativo da Rede possibilitou às escolas salesianas alinharem seus trabalhos que até então se realizavam diferentemente. A partir da implantação da Rede, segundo esse sujeito, os procedimentos foram mudados, estabelecendo linhas comuns de trabalho.

O fato relatado pelo Diretor, sujeito D02, revelou que a Escola Salesiana em Rede tem criado oportunidades aos pais de participarem do seu processo de construção:

Nós chamamos todos os pais do Colégio, em reuniões por séries, para que os pais também conhecessem as propostas da Rede e o material didático utilizado pelos filhos. Na ocasião, os pais pediram continuação do processo de conhecimento do material. [...] Inclusive o momento foi pensado, porque o que se percebia é que o pai gostaria de falar, mas que nós não tínhamos o espaço adequado para ouvi-lo falar. [...] Embora não tenha tido uma adesão maciça, o que nós também entendemos, que não era a maioria absoluta dos pais que gostariam de conversar sobre esse assunto. Todos foram convidados. Quem veio, veio porque queria enfrentar o tema e na ocasião, foi dado o espaço para que eles interviessem quantas vezes quisessem.

Ao relacionar as diferenças operadas com a implantação da Rede, o diretor de uma escola salesiana da Rede assim resumiu o conjunto dessas mudanças: “Dentre muitos pontos, o que destacaria como grande diferencial em relação a outras instituições é a vertente da formação: formação humanista e formação cristã”.

Outra mudança que ocorreu com a implantação da Rede, segundo o sujeito D01, foi em relação à formação do coordenador pedagógico no momento em que ele

começou a fazer contato com os autores do material didático. Desse modo, ele se capacitou para dialogar com os pais: “A formação continuada deles com esses autores deu um potencial para o próprio coordenador ter condições de responder a um pai aquilo que o estava angustiando. E quando alguma angústia era maior, buscava-se orientação”.

Nós percebemos que os diretores, de uma certa forma, vêem as mudanças como oportunidades para compartilhar experiências, unir forças, buscar uma direção comum em função da formação da Rede Salesiana de Escolas. Nesse sentido, o sujeito D03 se manifestou: “Eu acho que ela provocou uma mudança de mentalidade, ou seja, [...] uma mudança de idéia na formação de Rede; não cada um ficar atirando para os lados, mas ter uma espinha dorsal que pudesse nortear a ação educativa nossa”.

Também verificamos na fala do diretor, sujeito D03, que havia uma preocupação com a unidade entre as escolas salesianas. A Rede operou mudanças a partir do momento em que ela ajudou a formar a “espinha dorsal”, o que indica ser a construção do projeto educativo da Rede para orientar as ações educativas das escolas.

Mudanças percebidas pelo Coordenador Pedagógico

No seu ponto de vista, o sujeito C02 colocou as possíveis mudanças ocorridas com a implantação da Rede Salesiana de Escolas dentro do contexto de outras mudanças que vinham ocorrendo no cenário educacional:

As mudanças ocorreram porque nós pegamos também as grandes mudanças educacionais de linhas metodológicas, não só por conta da Rede dos Salesianos, mas tudo isso veio acrescentar, e agora pode-se trabalhar com um

projeto, com a metodologia científica; então, isto veio junto com todo esse processo de mudança das escolas.

O mesmo coordenador, sujeito C02, considerou que houve mudança em relação ao propósito educativo e solicitou o esforço de todos:

As pessoas tiveram que estudar, mudar a mentalidade, porque estavam acomodados, não, acostumados com uma linha de trabalho; de repente, tivemos um material novo, que dá uma visão interessante de idas e vindas do próprio conteúdo; então, as pessoas tiveram que buscar. Muito interessante, acho que foi um crescimento, um enriquecimento nesse sentido.

Na percepção do coordenador, sujeito C01, as mudanças começaram a acontecer a partir de 2005, quando de fato teve início o processo de implantação da Rede Salesiana de Escolas com o material didático. Para esse coordenador, as mudanças ocorreram em vários aspectos:

O trabalho interdisciplinar cresceu na reunião com os professores, para que um pudesse conhecer o trabalho do outro. Aumentou a parceria; a cumplicidade entre eles também aumentou, inclusive buscando conteúdos semelhantes para que pudessem falar o mesmo assunto sem redundância, buscando aprofundamento da sua área.

O sujeito C01 considerou que o diferencial mesmo, em termos de mudança, veio por meio de uma nova Didática: “A partir do momento em que praticamente todas as disciplinas priorizam a leitura, a compreensão, a produção de textos usando as linguagens específicas da disciplina, aí é que eu vejo como sendo o principal diferencial”.

Para o sujeito C03, o reconhecimento do professor em relação ao material didático é que faz a diferença: “Todos os professores têm reconhecido que o material é

realmente de ponta, que o material faz a diferença, porque eles não trabalham só aqui; eles trabalham em outros lugares com outros materiais”.

Mudanças percebidas pelo Professor

Os professores afirmaram que as mudanças que aconteceram com a implantação da Rede Salesiana de Escolas podem ser percebidas por meio do material didático. O professor, sujeito P01, disse:

Eu acho que o maior valor desse material é exatamente isso: ele propicia ao aluno fazer parte do contexto; então, o aluno consegue fazer conexões; ele faz interligações com os assuntos, ele está vivendo como ele consegue, ele está vivendo o seu momento, mas ele consegue ver relações com outras disciplinas, com o social; então, isso é importante. O material da Rede vai contribuir muito com isso, para a formação do cidadão.

Para o sujeito P01, as mudanças se manifestaram por meio das atitudes dos alunos que, ao que tudo indica, conseguiram com o material didático fazer ligações entre os conteúdos estudados nas disciplinas. Segundo o professor, sujeito P01, essas mudanças também foram percebidas naquilo que poderíamos designar interação com o social. O sujeito P01 ainda considerou que essas mudanças aconteceram devido ao posicionamento dos alunos. Segundo ele: “O aluno agora não é só ouvinte; ele é participante dessa construção”.

O que podemos inferir é que o aluno participante do processo se envolve e se compromete.

Na exposição do sujeito P02, o processo de implantação da Rede Salesiana de Escolas tem sido uma experiência nova de trabalho:

Para mim é uma experiência muito diferente de tudo que eu tinha vivido até então. Porque é uma maneira de trabalhar muito diferente, mas acho que depende muito da maneira como você encara isso, não é? Eu encarei a Rede como temos que trabalhar agora, de um jeito diferente.

A implantação da Rede, segundo o parecer do professor, sujeito P03, a partir da utilização do material didático, trouxe mudanças no modo como o professor concebia o conhecimento. Para o professor, sujeito P03, o material didático: “Deixa ao professor essa condição de construtor do pensamento”.

Tudo indica que o sujeito P03 se referia à mudança ocorrida no modo de conceber a construção do conhecimento, o que ficou mais evidente quando ele disse: “Eu vejo que o material da Rede faz as nossas crianças pensarem muito mais, sabe, a nossa filosofia faz com que as crianças pensem mais”.

Essa visão do sujeito P03 é compartilhada pelo professor, sujeito P02, ao narrar sua experiência com uma classe de alunos do segundo ano do Ensino Fundamental: “O que para mim é mais marcante na Rede é a forma de participação do aluno. A interação do aluno com o material. O educador é, neste momento, eu sinto isto, o mediador”.

O professor, no processo de implantação da Rede Salesiana de Escolas, não se confunde com um simples executor de tarefas, ou mero transmissor de conhecimentos. De acordo com os entrevistados, ele assume o atributo de mediador do conhecimento. O

professor constrói junto com o aluno, o que pode ser constatado pela entrevista feita com o sujeito P03:

Eu vejo que o material da Rede faz as nossas crianças pensarem muito mais, sabe, a nossa filosofia faz com que as crianças pensem mais. Percebo que até para a gente mesmo, que trabalha com o material, porque se você não prepara o seu material para vir dar aula, você não consegue dar aula. Ele força você a estudar, ele força você a procurar outros caminhos. São dadas outras referências no material para você pesquisar. Acho que isso é importante, porque ele deixa ao professor essa condição de construtor do pensamento. Isso eu acho que é fundamental, porque você constrói junto com a criança o conhecimento. Então eu acho que esse processo no material da Rede é riquíssimo, porque os nossos alunos se tornam mais críticos, eles se tornam mais abertos à pesquisa.

Segundo informações fornecidas pelos entrevistados, o que se espera da Escola Salesiana é que ela acolha bem os alunos, cuide bem do desenvolvimento e da aprendizagem e também valorize os seus princípios ao longo do processo educativo. As vantagens da proximidade com o aluno, dentro de um estilo salesiano de educar, agora corroboradas e ampliadas pela formação da Rede Salesiana, foram confirmadas pelo sujeito P02:

Eu acho que o material, em relação à proposta salesiana, naquilo que a gente estudou de Dom Bosco, é essa coisa da aproximação, porque como o aluno participa muito, muitas vezes a gente fica meio recuada esperando ver o que vai acontecer, então a aproximação educador/aluno é muito maior.

De acordo com o sujeito P03, ainda não é possível ter uma visão completa das mudanças ocorridas com o processo de implantação da Rede Salesiana de Escolas, pois, segundo ele, uma visão mais precisa só será possível daqui a um ano, quando de fato todos os alunos da Rede de todos os anos escolares estiverem utilizando o material didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, a partir da interpretação dos dados, que o processo de implantação da Rede Salesiana de Escolas no Estado de São Paulo não se caracterizou pela aplicação plena do modelo de gestão democrática participativa, tal como estava descrito na concepção do projeto educativo. Considerando os documentos que forneceram a fundamentação teórica da Rede e a percepção dos sujeitos nela envolvidos, observada pelas entrevistas, pudemos constatar evidências de procedimentos participativos durante o processo de implantação da Rede Salesiana de Escolas.

As evidências de procedimentos participativos foram percebidas nas convocações para reuniões, encontros com os autores dos materiais didáticos, reuniões de coordenadores pedagógicos e reuniões dos diretores escolares. A partir dos relatos dos entrevistados, evidenciou-se um diferencial quanto à questão da participação. O sujeito que desempenha a função da gestão apresentou uma visão mais otimista e mais positiva quando confrontada com a da coordenação pedagógica; a visão menos otimista foi contemplada na fala dos professores.

Nas falas dos entrevistados, notamos entusiasmo, envolvimento e um aceno positivo aos recursos que foram até então utilizados pelos gestores da Rede. No entanto, professores e coordenadores consideraram que faltou, no início, comunicação interna e divulgação do processo de implantação, o que acarretou atrasos e incompreensões.

Nos relatos, os sujeitos entrevistados, quando fizeram referência ao projeto educativo da Rede, associaram-no sempre à elaboração, aplicação e avaliação do material

didático, o que podemos deduzir que a construção do projeto educativo da Rede está sendo concomitante à produção coletiva do seu material didático.

Mereceu destaque a percepção dos sujeitos entrevistados em relação aos valores vivenciados nas escolas salesianas, porque para todos eles, invariavelmente, tais valores são de fundamental importância na construção da identidade do projeto educativo salesiano.

Alguns entrevistados consideraram que ainda não é possível fazer uma avaliação completa da Rede e de seu processo de implantação, visto que o processo ainda está em andamento.

As mudanças ocorridas com o advento da Rede, segundo observações dos entrevistados, propiciaram maior integração da equipe escolar, maior envolvimento com os objetivos da escola em Rede, melhor relacionamento entre os professores e coordenadores pedagógicos de escolas salesianas de diferentes regiões do país, e também, maior sintonia com as contribuições da pesquisa em Educação.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes VV. AA. *A formação de Gestores Escolares para Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação*. São Paulo, SP: Takano, 2002.

_____. *O Papel do Diretor na Administração Escolar*. São Paulo, SP: Educ, 1976.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. 9. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2000.

BRAIDO, Pietro. *Prevenir, não reprimir – o sistema educativo de Dom Bosco*. São Paulo, SP: Salesiana, 2004.

BRASIL, “Lei nº 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, in *Diário Oficial da União*, Ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96, pp. 27.833-27.841.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998. 3v.:il.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. *Escola, cultura e clima - ambigüidades para a administração escolar*. São Paulo, SP: Tese doutorado PUCSP, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONFERÊNCIA DAS INSPETORIAS DOS SALESIANOS DE DOM BOSCO DO BRASIL Ata. Manaus, 3-5 ago. 1982. Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa – Barbacena.

CONFERÊNCIA DAS INSPETORIAS DOS SALESIANOS DE DOM BOSCO DO BRASIL. Ata. São Paulo, 29 jun. 2002. Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa – Barbacena.

COSTA, João Resende. *Sistema Pedagógico de Dom Bosco*. [Apresentado no Congresso Interamericano de Educadores Católicos, São Paulo, 1945].

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia Nacional, 1959.

DOCUMENTO da Rede – 01. *Projeto Pedagógico - marco referencial*. São Paulo, SP: Salesiana, 2005.

DOCUMENTO da Rede – 02. *Plano Orgânico Operativo das Equipes 2004-2008*. São Paulo, SP: Salesiana, 2005.

ENCUENTRO encargados inspectoriales del sector escolar y centros profesionales [de los] miembros de los equipos [da] region America Latina - Inspectorias del Brasil. Porto Alegre, 15/16 octubre, 1998. Arquivo do Dicastério da Pastoral Juvenil – Roma.

ENCUENTRO conjunto de familia salesiana para la escuela [per la] CP salesianos en América. Chaclacayo (Perú): 16/17 enero, 1999. Arquivo del Dicasterio da Pastoral Juvenil – Roma.

ENCONTRO CONTINENTAL AMERICANO DE EDUCAÇÃO SALESIANA, 2 Cumbayá, 2001. Escola salesiana includente em chave evangelizadora. São Paulo: Salesiana, 2001. 134 p. (Cidadão).

FELDMANN, Marina Graziela. *Questões contemporâneas - mundo do trabalho e democratização do conhecimento*. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.) *Políticas Educacionais: o ensino em questão*. Campinas, SP: Papirus, 2003, p.127- 150.

_____ *Estrutura do Ensino de 1º. Grau - da proposta à realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

_____ (org.). *Educação e Mídias Interativas - formando professores*. São Paulo, SP: Educ, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2004.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HOUAISS, A. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*, [CD-ROM]. Versão 2.0, Rio de Janeiro, RJ: Objetiva Ltda, 2006.

INSPETORIAS DOS SALESIANOS DE DOM BOSCO DO BRASIL. Protocolo de justificativa e regulamentação do convênio para formação da Rede Salesiana de Escolas e produção de livros e material didático exclusivos. Brasília: 14 fev. 2003.

JOÃO BOSCO, Santo. *Memórias do Oratório de São Francisco de Sales, 1815-1855*. 3. ed. São Paulo, SP: Salesiana, 2005.

LEMOYNE, Giovanni Battista. *Memorie Biografiche di Don Giovanni Bosco*. Turim, Itália: Scuola tipográfica e libreria salesiana, 1905. V. 5.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola - teoria e prática*. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa - uma abordagem sociológica*. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa *et al.* *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

MACHADO, Nilson José. *Educação: projeto e valores*. 5. ed. São Paulo, SP: Escrituras, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento Dialógico – Como Construir o Projeto Pedagógico da Escola*. 6.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania – O Papel da Escola na Formação para a Democracia*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Educar e Conviver na cultura global - as exigências da cidadania*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

SCARAMUSSA, Tarcísio. *O Sistema Preventivo de Dom Bosco - um estilo de educação*. 3. ed. São Paulo, SP: Salesiana, 1984.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo, SP: Olho d'água, 2001.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. *Os valores em educação - o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, SP: Atlas, 2006.

VEIGA, Ilma Passos A. *Projeto Político-Pedagógico da Escola - uma construção possível*. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ALONSO, Myrtes (Orgs.). *Gestão Educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp Editora, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Um sonho projetual

O despertar do ideal educativo de João Bosco, também conhecido como Dom Bosco, personagem que apresentaremos mais adiante, teve sua origem num sonho ocorrido durante sua infância. Esse homem visionário, ao longo do seu fazer educativo, retornou inúmeras vezes à narração desse sonho, na perspectiva de re-fundação daquela experiência vivida em clima de profundo entusiasmo e paixão educativa.

Tinha apenas nove anos:

Nessa idade tive um sonho, que me ficou profundamente impresso na mente por toda a vida. Pareceu-me estar perto de casa, numa área bastante espaçosa, onde uma multidão de meninos estava a brincar. Alguns riam, outros se divertiam, não poucos blasfemavam. Ao ouvir as blasfêmias, lancei-me de pronto no meio deles, tentando, com socos e palavras, fazê-los calar. Nesse momento apareceu um homem venerando, de aspecto varonil, nobremente vestido. Um manto branco cobria-lhe o corpo; seu rosto, porém, era tão luminoso que eu não conseguia fitá-lo. Chamou-me pelo nome e mandou que me pusesse à frente daqueles meninos, acrescentando estas palavras:

- Não é com pancadas, mas com a mansidão e caridade que deverás ganhar esse teus amigos. Põe-te imediatamente a instruí-los sobre a fealdade do pecado e a preciosidade da virtude.

Confuso e assustado, repliquei que eu era um menino pobre e ignorante, incapaz de lhes falar de religião. Senão quando aqueles meninos, parando de brigar, de gritar e blasfemar, juntaram-se ao redor do personagem que estava a falar. Quase sem saber o que dizer, acrescentei:

- Quem sois vós que me ordenais coisas impossíveis?

- Justamente porque te parecem impossíveis, deves torná-las possíveis com a obediência e aquisição da ciência.

- Onde, com que meios poderei adquirir a ciência?

- Eu te darei a mestra, sob cuja orientação poderás tornar-te sábio, e sem a qual toda sabedoria se converte em estultice.

- Mas quem sois vós que assim falais?

- Sou o filho daquela que tua mãe te ensinou a saudar três vezes ao dia.

- Minha mãe diz que sem sua licença não devo estar com gente que não conheço. Dizei-me, pois, vosso nome.

- Pergunta-o a minha mãe.

Nesse momento vi a seu lado uma senhora de aspecto majestoso, vestida de um manto todo resplandecente, como se cada uma de suas partes fosse fulgidíssima estrela. Percebendo-me cada vez mais confuso em minhas perguntas e respostas, acenou para que me aproximasse e, tomando-me com bondade pela mão, disse:

- Olha.

Vi então que todos os meninos haviam fugido, e em lugar deles estava uma multidão de cabritos, cães, gatos, ursos e outros animais.

- Eis o teu campo, onde deves trabalhar. Torna-te humilde, forte, robusto; e o que agora vês acontecer a esses animais, deves fazê-lo aos meus filhos.

Tornei então a olhar, e em vez de animais ferozes apareceram mansos cordeirinhos que, saltitando e balindo, corriam ao redor daquele homem e daquela senhora, como a lhes fazer festa.

Neste ponto, sempre no sonho, desatei a chorar, e pedi que falassem de maneira que pudesse compreender, porque não sabia o que significava tudo aquilo. A senhora descansou a mão em minha cabeça, dizendo:

- A seu tempo tudo compreenderás.

Após essas palavras, um ruído qualquer me acordou, e tudo desapareceu.

Fiquei transtornado. Parecia-me ter as mãos doloridas pelos socos que desferira e doer-me o rosto pelos tapas recebidos; além disso, aquele

personagem, a senhora, as coisas ditas e ouvidas de tal modo me encheram a cabeça que naquela noite não pude mais conciliar o sono.

Mas quando, em 1858, fui a Roma para falar com o Papa Pio IX, contei então pela primeira vez o sonho que tive na idade de 9 a 10 anos. O Papa mandou-me escrevê-lo literalmente e com pormenores, e deixá-lo como estímulo aos filhos da Congregação, a qual era precisamente o objetivo de minha viagem a Roma. (JOÃO BOSCO, 2005, p. 28).

De inspiração onírica, esta paixão educativa foi-se transformando em realidade e, numa profusão contagiante, que sustentou seu ideal, orientou sua ação e culminou com uma síntese de vida identificada pela educação incondicional aos jovens.

Contextualização da vida e do projeto educativo de João Bosco

O período em que sucede a vida deste italiano piemontês, da região de Turim, inicia-se aos 16 de agosto de 1815, até 31 de janeiro de 1888, quando se encerra a caminhada desse incansável educador dos jovens. A história da Itália, assim como de toda a Europa, passava por grandes transformações, provocadas pela transposição do *Ancien Régime* para a Idade Contemporânea. Podemos destacar algumas mudanças que marcaram esse período e despertaram o ânimo, a coragem e o espírito empreendedor de muitos educadores. Os fenômenos de maior relevância desse período, de acordo com Braidó (2004, p. 17) que merecem destaque são: as rápidas transformações sociais e culturais; a Revolução Industrial; as profundas aspirações à unidade nacional; a conhecida expansão colonial da Europa e o concomitante imperialismo econômico, político e cultural desse período.

Em reação ao fortalecimento da sociedade industrial, surgiram os movimentos reivindicatórios em meio às tensões e conflitos gerados pela miséria e injustiças sociais nesse novo cenário europeu.

Concluída a fase de unificação, a Europa rumou ao seu apogeu, consolidando o Capitalismo, intensificando a Revolução Industrial e acirrando a Corrida Armamentista. Conseqüentemente, eclodiu a necessidade de novos mercados consumidores, dando início à expansão comercial, sustentada por uma significativa estrutura colonialista. Já nesse período, a Europa começa a divisar seu imperialismo com outras grandes nações, como Estados Unidos e Japão.

Desse período de grandes transformações,

[...] emergem grandes orientações de idéias e de ação, divergentes na concepção e na organização, tanto dos destinos individuais quanto das formas de vida associada. Apesar de persistentes forças conservadoras e, às vezes, retrógradas, avançam ideologias novas: liberais, quase em continuidade com a natureza burguesa da Revolução Francesa; democráticas e radicais, semelhantes às suas expressões jacobinas; nacionais e, depois, nacionalistas, de cunho romântico; mais tarde, socialistas de um lado e cristãs-sociais de outro. (BRAIDO, 2004, p.19).

Turim, capital do Piemonte, revive o tempo passado sob o governo da dinastia da Casa de Sabóia. A história política e religiosa, nesse contexto piemontês, mescla-se em função da restauração, com o crescimento das idéias liberais, o surgimento das sociedades secretas, que, de acordo com Braido (2004, p. 19), estavam “decididas a promover movimentos mais radicais em campo político e social de inspiração *DEMOCRÁTICA*”: maçonaria, federações, ligas estudantis, a *jovem Itália* e a *jovem Europa* de G. Mazzini.”. Outros movimentos revolucionários de caráter político, social, nacional, também surgem mais no final desse período.

O governo de então mantinha boas relações com a Igreja, procurando satisfazer o clero em suas conquistas. De acordo com Scaramussa (1984), no período de 1831 a 1849 do governo de Carlos Alberto, havia uma orientação nitidamente religiosa e clerical, com acentuada presença eclesiástica na esfera política, às vezes transformando a religião em complemento da Instituição Política.

Com o crescimento dos movimentos revolucionários impulsionados pelo liberalismo e pelo nacionalismo, pela abdicação do rei Carlos Alberto e as novas orientações de Vítor Emanuel II, os estreitamentos do governo com a Igreja se romperam e o Estado passou a assumir uma função claramente anticlerical.

O quadro socioeconômico da Itália da primeira metade do século XIX era significativamente heterogêneo, com uma estrutura agrícola e artesanal e uma acentuada pobreza em todas as regiões, sobretudo nos campos e nas montanhas. As primeiras mudanças, a partir da segunda metade do século XIX, começaram a ser percebidas com a expansão populacional da cidade de Turim. Segundo Scaramussa (1984), a população de Turim, no ano de 1838, era de 117.072 habitantes e, em 1861, 204.715 habitantes. Segundo Braido, para análise dessas mudanças, é preciso conjugar os diferentes fatores que contribuíram para essas transformações.

Não intervêm somente causas sociopolíticas, mas também econômicas: carestia na montanha e no campo; aumento das fábricas na cidade (fábricas de tecidos, arsenal, moinhos, fábricas de alimentos, de armas, de fumo, de carruagens e carroças); aumento da burocracia e do emprego; expansão da construção civil (com outros postos de trabalho); melhora das comunicações (em 1858 o Piemonte tinha 935 quilômetros de ferrovias contra 100 do Reino de Nápoles e 17 do Estado Pontifício); providências legislativas extraordinárias; iniciativas da administração civil, também para prevenir uma possível crise que poderia acontecer com a transferência da capital para Florença (1865). (BRAIDO, 2004, p.25).

Interpelado por esse contexto, João Bosco assumiu o desafio educativo, o forte apelo dos jovens migrantes mais pobres, semi-analfabetos, explorados como mão-de-obra barata à procura de trabalho, distantes da família, sem teto e sem alimento, que compunham a grande massa dos desamparados da cidade. Scaramussa (1984, p.23), através de uma descrição detalhada, mostra as condições em que viviam esses jovens.

A austeridade e a miséria eram as características comuns. Horários excessivos de trabalho, ausência de segurança, salários de fome, falta de relações contratuais garantidas por uma legislação trabalhista séria e a exploração da mão-de-obra feminina e infantil completavam o quadro.

Nesse contexto histórico sócio-econômico-religioso italiano, inscrevem-se a vida e a ação do piemontês, João Bosco. O contexto da vida real, repleto de semelhança com o cenário do sonho dos nove anos, reaviva, na mente do educador, o itinerário que traçara desde sua infância e, com coerência e empenho pessoal, levará até o fim de sua vida.

REFERÊNCIAS

BRAIDO, Pietro. *Prevenir, não reprimir* – o sistema educativo de Dom Bosco. São Paulo, SP: Salesiana, 2004.

JOÃO BOSCO, Santo. *Memórias do Oratório de São Francisco de Sales, 1815-1855*. 3. ed. São Paulo, SP: Salesiana, 2005.

SCARAMUSSA, Tarcísio. *O Sistema Preventivo de Dom Bosco: um estilo de educação*. 3. ed. São Paulo, SP: Salesiana, 1984.

APÊNDICE B – Valorização do Magistério na construção do PP

De certo modo, existe uma relação direta da produção educacional, desenvolvida no ambiente da escola, com a capacidade formativa dos professores. A qualidade dessa produção depende não só do empenho pessoal e da formação inicial recebida, mas também da qualidade oferecida durante a formação continuada, das oportunidades e dos recursos colocados em função desse objetivo.

O PP mantém sintonia com a valorização do magistério, na medida em que se preocupa, projeta e acompanha a qualidade do que é produzido na escola, contemplando o estabelecimento de parcerias com as instituições encarregadas da formação inicial dos novos professores, abrindo suas portas para o intercâmbio dos saberes produzidos pela prática docente e aqueles produzidos pelas academias com as quais mantém sintonia.

De acordo com o pensamento de Dewey (1959) a respeito da Educação, acreditamos que os professores deverão considerar o significado da formação em constante desenvolvimento, isto é, pensar a própria formação para além das antigas compreensões da reciclagem, da formação para a vida, do treinamento, para assumir a formação, como desenvolvimento contínuo, a partir do contexto no qual desenvolvem a profissão docente.

Os professores, na medida em que exercem a sua função de profissionais da educação, são também cidadãos que reivindicam seus direitos de aperfeiçoamento para melhor desempenharem suas atividades. Nesse sentido, o PP construído em parceria com os professores também contemplará a formação continuada desses autores, a partir de suas necessidades, organizará programas de formação continuada, em sintonia com os

parceiros externos, seja para o incremento, como para o conhecimento daqueles órgãos ou instituições que acompanham e dão apoio à organização escolar. Ao mesmo tempo, a escola, ao desenvolver os seus conteúdos curriculares, não deixará de partilhar, através de suas relações com a sociedade, o próprio desenvolvimento. Ainda no sentido da educação cidadã, diz Padilha (2006, p. 61):

a escola cidadã é a escola que valoriza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. É uma escola que, brigando para ser ela mesma, viabiliza ou luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos e, como ninguém pode ser só, a escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo.

Para que a escola seja construtora da cidadania, é preciso que o ato de planejar e organizar todas as atividades escolares e educacionais também contemple as relações interpessoais que se dão no seu interior, envolvendo os diversos participantes, sem deixar de considerar a diversidade existente na *escola, espaço de contradição que favorece o debate construtivo*. Desse modo de pensar e agir, emana o pressuposto que sustenta a formação para a democracia.

De acordo com Padilha (2006), “planejar” é o estabelecimento de um processo em vista da solução de uma problemática.

Enfim, contribuímos para formar a escola cidadã a partir da nossa atuação centrada no desejo de formar cidadãos autênticos. Nessa perspectiva, preservam-se e respeitam-se os direitos da pessoa, considerando a participação como atitude de formação e conquista da autonomia a que os professores são os primeiros destinatários.

Padilha (2006, p. 67), ao tratar do planejamento educacional na perspectiva da escola cidadã, comenta que o planejamento, ao ser socializado, precisa ser assumido no seu “caráter *ascendente*, isto é, planejar coletivamente e sem hierarquias burocráticas”. No seu entender, o planejamento, sendo construído da base para cima, numa dinâmica dialético-interativa e comunicativa, fortalecendo a tomada de decisão a partir da base, é que vai caracterizar a socialização do planejamento em sentido ascendente. De tal modo que essa dinâmica possa colaborar para a construção de políticas públicas educacionais em diversos níveis. O que nos parece mais significativo é que o planejamento, no seu caráter ascendente, garantiria, na escola cidadã, o trabalho conjunto da dimensão administrativa e da dimensão pedagógica, interagindo reciprocamente, sem dicotomias, para viabilizar os projetos e iniciativas advindas da base, fortalecendo, desse modo, a dimensão coletiva do planejamento.

O movimento *ascendente*, aplicado à fase de construção do planejamento do PP, pelo que se depreende do autor, corroboraria no fortalecimento do processo de democratização da educação, ao mesmo tempo possibilitaria, aos seus participantes, o exercício da cidadania plena.

Acreditamos não ser possível promover a ação educativa sem um embasamento teórico do mundo e do homem. A dimensão de subjetividade que nossos estudos apresentam, a visão histórico-crítica, não são do indivíduo abstrato, mas do sujeito que se constrói na prática e na relação com os demais sujeitos. A formação do sujeito passa pelo aprimoramento da percepção que ele tem de si, do outro e do mundo. A representação que cada pessoa faz é a forma como ela vê e interpreta o mundo. Sendo assim, a educação é uma relação que se estabelece no processo, sendo histórica e também provisória. Por ser provisória, a formação educacional traz, em si, a característica da imprevisibilidade, não porque lhe faltem os recursos da objetividade em seus critérios de

planejamento e programação, mas pela sua característica que é singular e complexa. Pelo fato desse processo acontecer mergulhado nas relações humanas, também tende a ser carregado de expressões subjetivas

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia Nacional, 1959.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento Dialógico – Como Construir o Projeto Pedagógico da Escola*. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

APÊNDICE 3 – Formação por toda a vida

A partir das contribuições mais recentes acerca da formação do professor, percebemos que a formação não está apenas circunscrita à formação inicial, mas estende-se por toda a vida. Para isso, devemos considerar o tempo de vida de uma pessoa como uma ação que constrói conhecimento prático reflexivo e, no caso do professor, acompanha tanto a formação inicial quanto a continuada.

Perrenoud (2005, p. 42), ao tratar da competência e formação dos professores, afirma que os professores precisam mesmo é de uma “nova identidade profissional, um engajamento diferente em seu ofício e em seu estabelecimento de ensino, uma outra relação com o saber e com os alunos”. Segundo o autor, seria um verdadeiro resgate da cidadania do professor a aprendizagem da cidadania pela cidadania escolar. Este seria um grande desafio reservado à formação do professor, que resultaria em muitas mudanças, superadas, apenas, pelas transformações advindas do desejo de uma autotransformação provocada pelo movimento escolar.

Estamos convencidos de que não basta a formação acadêmica para preparar o professor adequadamente. Uma razoável formação inicial acadêmica procura oferecer os elementos básicos do exercício da profissão docente a ser enriquecido com tempos de vivência profissional. No entanto, nenhuma proposta formativa será capaz de preparar bem o professor, se ele não se permitir abrir, não buscar motivação e desejar compartilhar esse processo formativo. Talvez, pelo fato de não se oportunizar a análise crítica para se conhecer o perfil do professor, a imagem que se cria dele, por vez, acaba sendo de um ser fragmentado e incapacitado, por isso mesmo, um potencial candidato à formação. Nesse sentido, a formação seria

entendida como um mero apoio, para o professor continuar atuando no mercado de trabalho.

Atualmente, muito da proposta formativa, está associada ao modelo da competência que, apropriadamente, caracteriza o modelo empresarial. O risco para a educação está na incorporação desse modelo, destituído de realismo político, social e, sobretudo, pedagógico, sem convergência com a comunidade e descontextualizado da vida do professor.

Segundo Feldmann (1983), a Educação Brasileira sempre viveu a transplantação de modelos estrangeiros, tirando a possibilidade da Educação Nacional construir sua proposta formativa. Nesse sentido, a possibilidade da construção do próprio projeto de formação em sintonia com o PP da escola, numa determinada realidade, abre caminho à escola e aos professores para fortalecerem sua autonomia.

Considerando o contexto da sociedade atual, marcado pela diversidade e provisoriade do conhecimento, diferentemente daquele modelo de sociedade industrial calcado em relações pré-estabelecidas, a formação precisou se adequar ao imperativo das novas exigências, ressaltando a importância de novas habilidades como flexibilidade e autonomia, capacidade de tomar decisões, capacidade de trabalhar em equipe, gestão da informação.

Essas alterações no modelo de sociedade trouxeram novas exigências aos agentes educacionais, indicando novos rumos para a formação docente. Nesse sentido, a formação docente passa a ser tratada:

[...] através de um processo de reflexão crítica sobre suas práticas e de construção permanente acerca de sua identidade pessoal, supondo um movimento dialético contínuo entre a teoria e a prática, buscando-se superá-la à luz de novas teorias. É dessa forma que a educação avança e a profissão docente pode ter mais condições de êxito. Ele deve ser, pois, um profissional com competências específicas baseadas em conhecimentos específicos, sendo, portanto, capaz de agir em qualquer situação. (FELDMANN, 2005, p. 29).

A função docente, nesse cenário, se revestiu de novas responsabilidades, sobretudo outorgando-lhe a função de investigador do saber, transformando-o de mero transmissor do conhecimento a um agente ativo, criativo e provocador da refletividade. Nesse sentido, a função docente atual estaria mais bem preparada para atuar como agente pró-ativo do ensino/aprendizagem.

O Programa de Educação Continuada — PEC — apresenta-se como uma experiência concreta de formação continuada. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em parceria com a Pontifícia Universidade de São Paulo e mais duas Universidades paulistas, desenvolveu e implementou, em 2000 e 2001, esse programa conhecido como Programa de Educação Continuada Formação Universitária — PECFU — que tinha, objetivamente, a preocupação da formação, em nível superior, de professores da Rede Estadual. Esse Programa foi pioneiro ao propor aos docentes uma formação que considerasse a aquisição de novos conhecimentos vinculados à prática pedagógica cotidiana. Feldmann, ao publicar os resultados promissores do PECFU, faz notar que esse programa está assentado em três eixos básicos: “a valorização da experiência docente como forma de conhecimento, a articulação entre os saberes da experiência com os de natureza científica adquirida e a aprendizagem mediada por recursos modernos da tecnologia”. (FELDMANN, 2005, p.12).

A escola como lugar da formação, não ocorre no abstrato. Ela se manifesta na ação educativa, na medida em que cada um vai-se construindo como sujeito. Desse modo, não é possível pensar a formação do professor sem considerar o lugar da sua formação e no contexto no qual esta se desenvolve.

Outro aspecto que devemos ter presente, ao considerarmos os modelos de formação é que a formação inicial e a continuada são permeadas pela dialeticidade. Este movimento acompanha o professor a vida toda. Sabemos que, muitas vezes, os próprios professores constroem suas matrizes de referência e, de certa forma, isto acaba determinando o perfil desse profissional, muito mais que em outras categorias. Temos que considerar a contribuição para a formação advinda da convivência com o outro e a partir do outro. Portanto, trata-se de uma formação anterior à escolar. Vale lembrar a observação de Freire (2004, p.103), ao tratar da relação de poder no exercício docente. No seu entender, essa relação existe, porque a educação proporcionada pelo professor não deixa de ser uma luta constante entre o que ele pensa e o que ele ensina, por isso mesmo é necessário fazer com que o construir e o desconstruir formem a atitude básica do educar para poder usufruir dessa luta.

O professor e o processo de globalização

Precisamos aguçar nossos olhares, no sentido de percebermos as contradições existentes e que se impõem na exigência de um professor formado para atender as demandas do mundo contemporâneo, caracterizado pelo processo de globalização. O desafio é captar essas contradições e descobrir até que ponto elas se coadunam com as concepções de formação, aplicadas nos dias de hoje.

Na educação do mundo contemporâneo, encontramos, com frequência, o conceito de imprevisibilidade, como controle não definido, muito embora se trate de algo planejado e coordenado, sem espontaneísmo ou ausência de planejamento.

Compreendemos que, na imprevisibilidade, existe o controle da ação que ocorre na relação com o outro, ainda que não tenhamos o controle do outro. A imprevisibilidade, por não ser determinada, acaba abrindo espaço à criatividade e à interação. A partir disso, cria-se o novo. Uma interatividade que se manifesta em processo e em diferentes contextos. A partir dessas relações, encontramos elementos que cooperam na construção dos nossos referenciais teóricos e explicitam nossa visão de mundo. Enquanto isso, o nosso conhecimento é marcado pela imprevisibilidade, precariedade e provisoriedade. A riqueza dessa dinâmica caracteriza-se em que, sendo as relações não determinadas e não previsíveis, estas se transformam, a cada momento, na possibilidade de um novo acontecimento. Ao mesmo tempo, também se torna uma ação carregada de ambigüidade, que tem forte ligação com a complexidade do mundo contemporâneo.

Antigamente, ao se falar da construção da identidade, falava-se muito da visão psicologizante. Hoje, nos referimos mais à construção da identidade, a partir de uma visão e dinâmica processual, a partir do campo da própria atuação. Num certo sentido, acreditamos que, se não plasmamos o contexto, não nos formamos. Por isso, cientes dessa dinâmica, questionamos acerca dos referenciais, dos valores e do modo de ver o mundo, para compreendermos o lugar de onde falamos.

Boa parte dos professores integrados nesse processo de busca de sua identidade está convencida de que essa descoberta se dá no processo. Por isso, temos o sentimento de que, mais do que a formação docente, é a escola, em seu

fazer cotidiano, que forma o docente. Ao elegermos a escola como um espaço privilegiado de formação, nos apoiamos nas considerações de Feldmann (1983, p.88), que define o ambiente escolar como espaço diferenciado para a construção da identidade dos sujeitos históricos que nela interagem, compartilhando valores, atitudes, sentimentos, conquistas e emoções. Nesse sentido, a formação docente é relacional, considerando a amplitude e a riqueza do ambiente escolar.

Esperamos que os professores e os demais membros da equipe escolar estejam preparados e motivados para muitas mudanças, muitas vezes, adaptando-se a novos recursos e a novas soluções em função da realização dos objetivos planejados e compartilhados.

REFERÊNCIAS

FELDMANN, Marina Graziela. *Estrutura do Ensino de 1º. Grau: da proposta à realidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 3. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2004.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania – O Papel da Escola na Formação para a Democracia*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)