

**Organizadores**

**Patrícia Espíndola de Lima Teixeira**

**Michelle Jordão Machado**

**Marcelo Bonhemberger**

**Camila da Silva Fabis**

(Re)  
Significações  
do

# Ensino Médio

e Protagonismo Juvenil:  
Tessituras Curriculares

(Re)  
Significações  
do

# Ensino Médio

e Protagonismo Juvenil:  
Tessituras Curriculares

# PUCRS

## CONSELHO EDITORIAL EDIPUCRS

**Chanceler** Dom Jaime Spengler

**Reitor** Evilázio Teixeira | **Vice-Reitor** Manuir José Mentges

Carlos Eduardo Lobo e Silva (**Presidente**), Luciano Aronne de Abreu (**Editor-Chefe**), Adelar Fochezatto, Antonio Carlos Hohlfeldt, Cláudia Musa Fay, Gleny T. Duro Guimarães, Helder Gordim da Silveira, Lívia Haygert Pithan, Lucia Maria Martins Giraffa, Maria Martha Campos, Norman Roland Madarasz, Walter F. de Azevedo Jr.

## MEMBROS INTERNACIONAIS

**Fulvia Zega** - Universidade de Gênova, **Jaime Sánchez** - Universidad de Chile, **Moisés Martins** - Universidade do Minho, **Nicole Stefane Edwards** - University Queensland, **Sebastien Talbot** - Universidade de Montréal.

---

Conforme a Política Editorial vigente, todos os livros publicados pela editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDIPUCRS) passam por avaliação de pares e aprovação do Conselho Editorial.

---

Organizadores

Patrícia Espíndola de Lima Teixeira

Michelle Jordão Machado

Marcelo Bonhemberger

Camila da Silva Fabis

(Re)  
Significações

do

# Ensino Médio

e Protagonismo Juvenil:  
Tessituras Curriculares

 ediPUCRS

PORTO ALEGRE

2022

© EDIPUCRS 2022

**CAPA** Camila Borges

**DIAGRAMAÇÃO** Camila Borges

**REVISÃO** Texto Certo

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

---

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

R433

(Re)significações do ensino médio e protagonismo juvenil  
[recurso eletrônico] : tessituras curriculares / Patrícia  
Espíndola de Lima Teixeira ... [et al.] organizadores. – Dados  
eletrônicos. – Porto Alegre : ediPUCRS, 2022.  
1 Recurso on-line (424 p.)

Modo de acesso: <<http://editora.pucrs.br>>  
ISBN 978-65-5623-262-1

1. Ensino médio. 2. Jovens. 3. Educação. I. Teixeira, Patrícia  
Espíndola de Lima

CDD 23. ed. 373

---

**Lucas Martins Kern CRB-10/2288**

**Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.**

Todos os direitos desta edição estão reservados, inclusive o de reprodução total ou parcial, em qualquer meio, com base na Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, Lei de Direitos Autorais.



**Editora Universitária da PUCRS**

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33  
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900  
Porto Alegre – RS – Brasil  
Fone/fax: (51) 3320 3711  
E-mail: [edipucrs@pucrs.br](mailto:edipucrs@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br/edipucrs](http://www.pucrs.br/edipucrs)

# SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	<b>9</b>
<b>APRESENTAÇÃO: ENTRE ENLACES SENSÍVEIS E POTENTES, A DISCUSSÃO DO ENSINO MÉDIO MARISTA A PARTIR DA ESCUTA DOS JOVENS ESTUDANTES: A (RE)SIGNIFICAÇÃO CONJUNTA</b> .....	<b>11</b>
<b>1. “A GENTE VAI DEIXAR O LEGADO”: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA COM JOVENS PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO NOVO ENSINO MÉDIO DO BRASIL MARISTA</b> .....	<b>21</b>
<b>2. “A GENTE REALMENTE TEM ESSE PROTAGONISMO NESTE MOMENTO”: A EXPERIÊNCIA DE PESQUISA COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO DO BRASIL MARISTA POR MEIO DE GRUPOS FOCAIS PRESENCIAIS E <i>ONLINE</i></b> .....	<b>45</b>
<b>3. TRAJETÓRIAS JUVENIS E EDUCAÇÃO: O DESAFIO DE SER JOVEM DIANTE DO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO</b> .....	<b>67</b>
<b>4. GERAÇÃO <i>BLOCKCHAIN</i> E O NOVO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>87</b>
<b>5. EM BUSCA DE UMA NOVA SENSIBILIDADE PEDAGÓGICA PARA A ESCOLA DOS ADOLESCENTES</b> .....	<b>109</b>
<b>6. CURRÍCULO, JUVENTUDES E O NOVO ENSINO MÉDIO: DIÁLOGOS E INTERFACES</b> .....	<b>125</b>
<b>7. ENSINO MÉDIO, TRAJETÓRIAS JUVENIS E VIVÊNCIA CURRICULAR</b> .....	<b>143</b>
<b>8. ENTRE A ESCUTA E A EXPERIÊNCIA: A POTÊNCIA DE RENOVAR A EDUCAÇÃO COM AS JUVENTUDES</b> .....	<b>159</b>

9. PROJETOS DE VIDA NA PERCEÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: ESCOLARIZAÇÃO, TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E EDUCAÇÃO INTEGRAL .....	179
10. JUVENTUDES E PROJETO DE VIDA.....	199
11. A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO E A CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE.....	215
12. O OLHAR DO JOVEM MARISTA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A APRENDIZAGEM.....	233
13. CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA COM BASE EM PROJETOS NOS COLÉGIOS MARISTAS.....	251
14. PERCEÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE A INSERÇÃO E UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: UM RETRATO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL MARISTA .....	269
15. ESCUTA DE SI E DO OUTRO: OS ESPAÇOS DE FALA E A DIVERSIDADE NA ESCOLA .....	285
16. ESCOLAS MARISTAS E O CULTIVO DA ESPIRITUALIDADE.....	303
17. EVANGELIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MARISTA COM AS JUVENTUDES NO ENSINO MÉDIO .....	319
18. O QUE ANDAM CONVERSANDO PELO CAMINHO: POR UM PROJETO EDUCATIVO-EVANGELIZADOR.....	331
19. ANDANÇAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE O OLHAR DO(A) ESTUDANTE ACERCA DO PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) SOCIAL MARISTA NA SUA VIDA.....	361
20. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE COMO EIXO ESTRUTURANTE DO NOVO ENSINO MÉDIO .....	379
21. OFÍCIO DO PROFESSOR E OFÍCIO DO ESTUDANTE.....	395
<b>LISTA DE AUTORES .....</b>	<b>411</b>
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES.....</b>	<b>421</b>

*A educação hoje necessária é uma educação que não apenas não teme a complexidade do real, mas que se esforça de habilitar todos aqueles aos quais se dirige, a habitar esta complexidade e a “humanizá-la”, conscientes de que qualquer instrumento depende sempre da intencionalidade de quem o utiliza.*

**(Pacto Educativo Global.  
Instrumentum Laboris, 2019, p. 8)**



# PREFÁCIO

Num tempo da pressa, que é paradoxalmente também o tempo dos atrasos, nos percebemos na tarefa de constantes ressignificações. Resignificar a vida, as instituições e a educação faz parte de um exercício de articulação do passado, presente e futuro. O que aprendemos com o vivido até o momento? Quais são os nossos horizontes de futuro? Como essas duas perguntas lançam sinais para o nosso fazer no presente?

A atual reforma do Ensino Médio, dentro de um contexto de turbulência, é uma resposta possível da ponte entre o vivido, o futuro ainda difuso e a nossa prática pedagógica. Como toda reforma educacional, ela é ato político-pedagógico e resultado da tensão entre compreensões diferentes do próprio papel da educação, da sociedade e suas correlações de força.

Toda reforma tem a marca do seu tempo e as ressignificações construídas a partir dela e dos dilemas que nos colocamos revelam a forma como nos “inscrevemos” na sociedade, como percebemos o nosso papel e a nossa esperança na educação, nos mais novos (jovens, adolescentes e crianças) e a própria capacidade humana de aprender e fazer o melhor.

É nesse contexto que se insere esta pesquisa, compreendida como uma escuta esperançosa e curiosa daquilo que a realidade

apresenta e esconde ao mesmo tempo. Os 50 autores e autoras, que participaram deste livro, buscaram, a partir de várias “janelas”, olhar para a casa do Ensino Médio e ouvir seus principais moradores e moradoras: os jovens. De cada “janela”, um cômodo específico, um ângulo da casa com seus problemas, possibilidades e, em especial, oportunidades de aprendizagem.

Escutar os jovens na pesquisa que fizemos foi um passo fundamental para desenvolver as tessituras que estamos construindo no novo Ensino Médio. Os jovens não sinalizaram somente seus desejos, sonhos, receios, mas avaliações sobre esta etapa de ensino. Talvez, a principal lição a ser aprendida com eles seja sobre nós mesmos. Por isso, pensar sobre as seguintes questões torna-se essencial: o que os jovens e a educação que oferecemos revelam da nossa sociedade e de nós mesmos? Que contradições, esperanças e possibilidades podemos perceber?

Os artigos deste livro nos contam de parte dessas lições e suas implicações para as ressignificações que estamos construindo. Ressignificações que se traduzem em novas estruturas, arranjos curriculares e estratégias pedagógicas, mas apontam para um desafio um pouco mais exigente: compreender o novo lugar do Ensino Médio e da escola na sociedade contemporânea.

Você encontrará neste livro um aperitivo dos múltiplos olhares e possibilidades sobre as perguntas que os jovens nos ajudaram a fazer, de problemas que eles nos auxiliaram a perceber e da reflexão que fizemos a partir dessas relações. Fica o convite para leitura, aprofundamento dos achados e novas perguntas para nos apoiar nessa “arqueologia” pedagógica sobre a educação que oferecemos, a que precisamos oferecer e sobre nós mesmos.

***União Marista do Brasil***

*Ricardo Spíndola Mariz  
Ir. Natalino Guilherme de Souza*

## **ENTRE ENLACES SENSÍVEIS E POTENTES, A DISCUSSÃO DO ENSINO MÉDIO MARISTA A PARTIR DA ESCUTA DOS JOVENS ESTUDANTES: A (RE)SIGNIFICAÇÃO CONJUNTA**

Este livro é uma tessitura coletiva realizada “a muitas mãos”. Cada um(a) ofereceu suas “agulhas e tecidos” para a composição de uma obra potente e de significativa relevância para o contexto de mudanças atual. Trata-se do trabalho somado por profissionais de distintas áreas – como professores(as), pesquisadores(as), pedagogos(as), psicólogos(as), assistentes sociais, gestores(as) e tantos(as) outros(as) –, de diferentes unidades (colégios, universidades, unidades sociais), de três diferentes Províncias Maristas (Sul-Amazônia, Centro-Sul, Centro-Norte) e da União Marista do Brasil (UMBRASIL). Conta com a parceria de grupos de pesquisas e estudos de universidades como a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

O componente agregador fundamental, a “linha” pela qual foi possível coser tantas reflexões, foi a voz das juventudes. Afirmamos isso pois o livro conta não apenas com a escrita de jovens pesquisadores(as), mas também tem seus textos pensados e fundamentados a partir das opiniões que os(as) jovens do Brasil Marista puderam generosamente ofertar por meio da pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Esse estudo, que gerou uma grande profusão de

dados aqui debatidos, procurou compreender os processos curriculares experienciados nos colégios e unidades sociais Maristas, a partir das percepções dos(as) jovens estudantes do Ensino Médio. Foi um longo percurso, que possibilitou a escuta de 3.089 jovens pelo Brasil Marista.

A obra aqui apresentada demarca a tentativa de culminância desse processo de pesquisa iniciado em 2018 e “alinhavado” nos tempos pandêmicos. Chamamos de tentativa, visto que a amplitude e a riqueza dos dados coletados junto aos(às) jovens, somadas à perspicácia das articulações teóricas e práticas aqui elaboradas, tendem a gerar novos caminhos de investigação e diálogo. A pesquisa científica, assim, vai cumprindo seu papel: dá voz, reverbera, provoca, atualiza conhecimentos, instiga novas investigações. Ela nos impulsiona a estender os achados para a prática, dialogar com esta e, assim, transformar as realidades. Ela nunca termina de verdade, sempre dá margem a novos pontos, a novas costuras.

O livro, conforme sugere seu título, propõe-se a ressignificar o Ensino Médio a partir de olhares sobre o currículo no Brasil Marista pelos(as) jovens. É composto por 21 capítulos escritos por um total de 51 autores(as), que discorrem sobre temas como metodologia de pesquisa, currículo, novo Ensino Médio, projeto de vida, protagonismo, práticas pedagógicas, criatividade, formação continuada, evangelização por meio da educação, dentre outros. A seguir, propusemo-nos a resumir a “textura” de cada um dos capítulos, para o entrelaçamento de ideias, apresentando globalmente o “tecido” aqui produzido.

O primeiro capítulo visa contextualizar no espaço-tempo a pesquisa que embasa esse livro, focalizando os princípios educacionais maristas enquanto memória histórica e atualidade. O texto foi escrito por Patrícia Espíndola de Lima Teixeira, Shirley Sheila Cardoso e Ir. Marcelo Bonhemberger, com objetivo de conduzir o leitor à gênese desse percurso de (re)estruturação pedagógica que engajou mais de três mil estudantes de Ensino Médio do Brasil Marista. Apresenta

a arquitetura do estudo através das investigações quantitativas e qualitativas com os estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. Sob o título *“A gente vai deixar o legado”: contextualização da pesquisa com jovens para a construção coletiva do novo Ensino Médio do Brasil Marista*, o conteúdo aborda a conjuntura que altera as premissas do Ensino Médio brasileiro e o coloca sob o prisma dos estudantes. Para isso, possibilita a tradução de suas aprendizagens, (re)significações, axiomas e perspectivas sobre a educação a partir do “olhar além” e da primazia pedagógica de interlocução. O capítulo acentua o *locus* central das juventudes no coração da missão educativa marista.

O capítulo 2 é intitulado *“A gente realmente tem esse protagonismo neste momento”: a experiência de pesquisa com jovens do Ensino Médio do Brasil Marista por meio de grupos focais presenciais e online* e tem autoria de Adriana Evaldt, Luiz Gustavo dos Santos Tessaro e Patrícia Espíndola de Lima Teixeira. Nele, são apresentadas algumas especificidades dos grupos focais realizados tanto de maneira presencial quanto remota. Os autores abordam, a partir das falas dos jovens, a potência desses espaços de fala metodologicamente fundamentados dentro dos ambientes educacionais. Nas suas manifestações, os estudantes comunicam a importância de terem tido a oportunidade de falar e serem ouvidos, bem como a compreensão dos grupos focais enquanto espaços de representação de seus pares.

O terceiro capítulo debate a condição juvenil na contemporaneidade. Escrito por Giovane Antônio Scherer, Gisele Ribeiro Seimetz e Maurício da Silva César, sob o título *Trajetórias juvenis e educação: o desafio de ser jovem diante do contexto contemporâneo*, objetiva refletir sobre os desafios da crise de caráter estrutural agravada pela pandemia de COVID-19 e seus impactos sobre as juventudes. Os autores analisam a relação entre trajetória juvenil e política de educação, sem se furtarem do posicionamento crítico que envolve a discussão sobre a temática das juventudes, dialogando com esse

tempo histórico através de uma análise não descolada da realidade social vivenciada no Brasil.

De autoria de Rodrigo de Andrade, o capítulo 4 toma por referência o conceito geracional de Carles Feixa e tece um diálogo intitulado *Geração Blockchain e o novo Ensino Médio*. O ensaio discute traços de um novo comportamento geracional que vem solicitando relações horizontais e descentralizadas, cultura colaborativa, valor de uso sobre o valor de troca e a compreensão de não lugar, apresentando compreensões de viralidade, translocalismo e holograma. Assim, a partir da proposta do novo Ensino Médio brasileiro, sinaliza avanços e pontos de atenção diante da cultura *Blockchain*. Para tanto, integra os dados da pesquisa com os estudantes do Brasil Marista constatando que tais comportamentos e cosmovisões já fazem parte do ambiente educacional atual.

O capítulo 5, intitulado *Em busca de uma nova sensibilidade pedagógica para a escola dos adolescentes*, escrito por Roberto Rafael Dias da Silva, defende a necessidade de um exame crítico do processo de ensinar e de aprender ante a predominância de uma intencionalidade utilitarista na educação hoje. O autor aponta para um paradoxo observado na pesquisa com estudantes secundaristas: a escola como lugar de pressão e de ênfase no desempenho e, ao mesmo tempo, de afetos, escuta e acolhimento. Articula tais achados com a sociologia de Bernard Charlot e aponta a urgência de uma nova sensibilidade pedagógica, marcada pela horizontalidade das relações e pela autonomia.

O capítulo 6 tem como autores Andreia Julio Oliveira Rocha, Lucilia Dias Furtado e Matheus Lincoln Borges dos Santos. Nele, debatem sobre *Currículo, juventudes e o novo Ensino Médio: diálogos e interfaces*. Tem como objetivo estabelecer um diálogo entre a reforma do Ensino Médio e os apontamentos das juventudes para que se possa construir interfaces entre a nova arquite-

tura curricular e os anseios dos estudantes. Além disso, retomam o panorama atual do Ensino Médio, seus desafios e perspectivas curriculares, apresentam a nova proposta ancorada na Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018) e dialogam com as percepções de jovens maristas sobre o currículo coletadas na pesquisa.

O capítulo 7, intitulado *Ensino Médio, trajetórias juvenis e vivência curricular*, sob autoria de Igor Adolfo Assaf Mendes e Maicon Donizete Andrade Silva, reflete acerca do Ensino Médio no contexto educacional brasileiro e o seu papel no itinerário formativo dos estudantes, abalizando o lugar do currículo e o seu impacto nas trajetórias juvenis. Com base na pesquisa supracitada e no contexto do Ensino Médio no Brasil atualmente, procuram analisar os dados que evidenciam os desafios e as possibilidades dessa etapa da Educação Básica. Além disso, analisam as opiniões dos jovens estudantes sobre o papel do currículo escolar, bem como sua incidência no itinerário formativo e na preparação para o ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho.

O capítulo 8, *Entre a escuta e a experiência: a potência de renovar a educação com as juventudes*, de autoria de Camila Fabis, Débora Conforto e Lucas Cabral, traz o debate acerca da renovação da BNCC. A partir dessas mudanças, passa-se à compreensão do papel do formador educacional na revitalização da educação, possibilitando uma reconstrução dos espaços-tempos das escolas. Além disso, os autores instigam a otimização de ações que venham a assegurar uma formação integral do discente. Ainda apresentam o protagonismo do aluno frente ao seu projeto de vida, construído mediante escolhas progressivas, entendendo o protagonismo como uma forma de posicionamento no mundo.

No capítulo 9, intitulado *Projetos de vida na percepção de estudantes do Ensino Médio: escolarização, trajetórias formativas e*

*educação integral*, de Michelle Jordão Machado e Roberto Rafael Dias da Silva, são investigados os sentidos atribuídos pelos estudantes secundaristas para a construção de projetos de vida nas escolas, a partir de dados da pesquisa. Os autores articulam esses achados com a literatura pedagógica brasileira no que tange às relações entre projeto de vida e educação integral das juventudes. Problematizam, ainda, temas emergentes a partir das políticas de Ensino Médio vigentes no país.

No decurso do capítulo 10, *Juventudes e projeto de vida*, o autor Bruno Manoel Socher aborda a construção do projeto de vida como traço identitário da educação marista. Discute a necessidade da temática ser entendida como plural (dadas as múltiplas realidades), integral (para além do aspecto profissional) e dinâmica (frente aos contextos voláteis contemporâneos). Questiona, ainda, a lógica do mérito e do desempenho como fundamentais princípios orientadores de escolhas de vida e de futuro. Traz também alguns apontamentos sobre a relevância do trabalho já desenvolvido nas escolas e o anseio pela ampliação das iniciativas por parte dos(as) jovens.

Adriana Justin Cerveira Kampff, Manuir José Mentges e Rita de Cassia Petrarca Teixeira assinam o capítulo 11, intitulado *A construção do projeto de vida do estudante do Ensino Médio e a contribuição da universidade*. Discutem um aspecto importante do projeto de vida, inseparável dele em uma perspectiva integral: a escolha profissional. Apresentam iniciativas da universidade de apoio a essa decisão, fundamentadas em apontamentos da literatura científica sobre a necessidade de o estudante ter conhecimento sobre os cursos para um processo de escolha mais consistente, o que auxiliaria na redução de índices de evasão.

O capítulo 12, escrito por Deborah Villeth Dantas, Letícia da Cunha Silva e Marcela de Paolis, tematiza *O olhar do jovem marista para as práticas pedagógicas e a aprendizagem*. A partir da análise dos resultados da pesquisa anteriormente citada, com enfoque no

bloco temático sobre o currículo e a categoria intermediária “práticas pedagógicas”, integra teoria e dados sobre como jovens percebem seus processos de aprendizagem e como isso se relaciona com as diretrizes já elaboradas.

Ao longo do capítulo 13, *Criatividade e aprendizagem: uma experiência com base em projetos nos colégios maristas*, os autores Evandro Espanhol, Luiz Felipe Sigwalt de Miranda e Waldeneia Aparecida Martins abordam a inovação nos contextos de aprendizagem. Partindo da ótica de que são múltiplas as culturas juvenis, é necessário recorrer à criatividade como ferramenta de inovação e diálogo com os estudantes. Dentro dessa perspectiva de inovação, apresentam um projeto pedagógico o qual oportuniza aos estudantes um momento de aprendizagem por meio de metodologias ativas, indo ao encontro do desenvolvimento estudantil no que tange à autonomia e à criatividade para uma aprendizagem mais significativa.

O capítulo 14, escrito por Murillo de Melo Macedo e Rodrigo Alves Xavier, reflete sobre as *Percepções de estudantes sobre a inserção e utilização das tecnologias no contexto escolar: um retrato do Ensino Médio no Brasil Marista*. Ao olhar para a pesquisa com estudantes secundaristas do Brasil Marista, especificamente para o bloco temático “tecnologias e aprendizagem”, os autores buscam compreender o papel das tecnologias no contexto educacional. Trazem a necessidade de uma maior apropriação destas por todos os agentes educacionais envolvidos para que se tornem, cada vez mais, ferramentas pedagógicas catalisadoras de aprendizados.

No decorrer do capítulo 15, *Escuta de si e do outro: os espaços de fala e diversidade na escola*, os autores Evandro Espanhol, Jury Antonio Dall’Agnol e Marcia Regina de Oliveira abordam os espaços de fala ocupados pelos jovens estudantes, os lugares pelos quais eles transitam ao longo da sua rotina diária, as expectativas que eles carregam e que, muitas vezes, são colocadas sobre eles. Trazem

também aspectos do que é ser jovem a partir das experiências, vivências e contextos desses jovens estudantes. Apontam a prática da interioridade como forma de acolhimento, desenvolvimento de habilidades e estratégias que possibilitam o cultivo do bem-estar frente às realidades atribuladas com as quais os estudantes se depararam nesse estágio de vida.

No capítulo 16, *Escolas maristas e o cultivo da espiritualidade*, os autores Diogo Luiz Santana Galline, João Luis Fedel Gonçalves e Mariana Rogoski Ferreira da Silva trabalham a formação integral no processo educativo dos estudantes, relacionando a vivência da espiritualidade como um dos elementos constitutivos da educação marista. Apresentam alguns resultados da pesquisa que ajudam a compreender as percepções e como os estudantes vivenciam os aspectos relativos à espiritualidade e aos valores no seu cotidiano. A partir disso, abordam ainda a escola como um espaço que promove o cultivo da espiritualidade, seja por meio dos colaboradores que atuam nela, seja por meio de diferentes iniciativas.

O capítulo 17, *Evangelização e educação marista com as juventudes no Ensino Médio*, dos autores José Carlos Pereira, Laura de Fátima Ferraz e Matheus Henrique Alves, aborda a missão de educar e evangelizar os jovens estudantes maristas, partindo do princípio da existência de uma pluralidade de contextos em que estes estão inseridos. Apresentam alguns resultados da pesquisa sobre o projeto de vida dos estudantes, por onde passam, quais suas expectativas e que relação isso tem com o espaço educativo ao qual pertencem. Outro ponto a ser destacado, nesse capítulo, é a forte ligação afetiva por parte dos estudantes com a escola, uma vez que a compreendem como um espaço de construção de vínculos afetivos e socialização.

O capítulo 18, intitulado *O que andam conversando pelo caminho: por um projeto educativo-evangelizador*, de José Jair, Emilin

e Renato, versa sobre as trajetórias juvenis e seus sentimentos. Traz aspectos pertinentes a uma educação evangelizadora, a partir da escuta das vozes juvenis. Aborda, ainda, temas como o projeto de vida, com suas mudanças dinâmicas e readequações para uma formação integral do estudante, a defesa e a proteção da vida. Ressaltam o espaço de protagonismo que o estudante ocupa em sua formação, o qual deve ser fomentado pela atividade de escuta.

No capítulo 19, *Andanças pedagógicas: reflexões sobre o olhar do(a) estudante acerca do papel do(a) professor(a) social marista na sua vida*, de Francisco Geovani Leite, Luís Carlos Dalla Rosa e Simone Weissheimer Santos, é discutido o ofício de professor, sob a perspectiva e visão estudantil, emergindo a importância da sua representação e ligação emocional com os estudantes. Dialoga ainda sobre o reconhecimento e a contribuição do professor para a potencialização e a dinamização do projeto pessoal de vida. Por fim, discute sobre a justiça intergeracional, focada na ecopedagogia, a partir de um olhar educativo e democrático, sensível aos apelos emergentes na atualidade.

O capítulo 20, das autoras Deysiane Farias Pontes, Marcella de S. C. Rayol Gomes e Sheila Couto Caixeta, aborda *A formação continuada docente como eixo estruturante do novo Ensino Médio*. Ao relacionar a BNCC e a reforma do Ensino Médio com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, o texto aponta para a centralidade do estudante e do professor como responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dentro do ambiente escolar. Nesse processo, a formação continuada entra como ponto relevante para auxiliar docentes nessa transição de paradigmas e enfrentamento dos desafios escolares. É feito um recorte da pesquisa identificando o que jovens desejam para o novo Ensino Médio e traz olhares dos professores sobre a Formação Continuada Marista.

O último capítulo, *Ofício do professor e ofício do estudante*, de Janete Cardoso, Carla Spagnolo e Larisa Bandeira, instiga o pensamento sobre as distintas identidades práticas do professor e do estudante. Versa sobre os vínculos que levam ao acompanhamento do processo de ensino e o acolhimento aos espaços de escuta, o qual demonstra a experiência das dificuldades, das apreensões e dos anseios que perpassam o ofício do estudante. Provoca, ainda, a pensar os ofícios de ambos os atores do espaço educativo em meio aos tempos pandêmicos, momento no qual uma série de certezas passam a ser questionadas.

Estimamos que o resultado de tantos alinhavos possa contribuir para pensar as práticas que, de fato, promovam, potencializem, eduquem, acompanhem e cuidem das vidas dos(as) jovens no contexto desafiador em que vivemos. Desejamos, ainda, que esta publicação possa convocar você, leitor(a), a fazer suas próprias costuras, a partir da sua realidade. Boa leitura!

**Grupo de Pesquisa do  
Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista**

*Ir. Marcelo Bonhemberger  
Patrícia Espíndola de Lima Teixeira  
Luiz Gustavo Santos Tessaro  
Adriana Evaldt  
Fredri Henrique Kunzler  
João Pedro Demarchi Catarino*

## **“A GENTE VAI DEIXAR O LEGADO”: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA COM JOVENS PARA A CONSTRUÇÃO COLETIVA DO NOVO ENSINO MÉDIO DO BRASIL MARISTA**

Patrícia Espíndola de Lima Teixeira  
Shirley Sheila Cardoso  
Marcelo Bonhemberger

Deixar legado. Foi com essa expressão que diferentes jovens manifestaram seus sentimentos e entendimentos ao participarem da investigação sobre suas percepções acerca do Ensino Médio. Legado é uma forma de entregar algo valioso como herança. Nesse caso, a herança que esses jovens participantes do estudo *Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista* consentem é, diante da conjuntura que altera as premissas do Ensino Médio brasileiro, traduzir suas aprendizagens, (re)significações, significantes, axiomas e perspectivas futuras sobre a educação.

Com seu legado, os jovens aprendentes nos ensinam que pensar a educação é pensar a vida em seu histórico, seu momento presente e projetos futuros. Antevem que futuro não é algo dado, mas algo assumido que se constrói no agora. Por isso, a reconstrução da proposta de Ensino Médio Marista vem abarcando o (re)visitar das raízes, a análise dos fenômenos contemporâneos, para que, em conjunto com adolescentes e jovens, modelem-se novos horizontes dialógicos.

Contar com a expertise acadêmica no desenvolvimento de pesquisas científicas com juventudes é privilegiar a prática de processos éticos e metodológicos exigentes que ensejem dados estratégicos baseados no conjunto de evidências reveladas pelos jovens participantes. Por suas estruturas teóricas e análises conceituais, as abordagens científicas oferecem meios eficazes de engajamento e escutas das juventudes em procedimentos precisos. Com isso, o diálogo leal com os jovens e com o que nos indicam vem suscitando encontros de discussões e formações entre docentes, gestores, jovens e familiares, para que, na rede cooperativa, os achados da pesquisa com os estudantes do Ensino Médio Marista sigam como construção coletiva com a audácia pedagógica de *olhar além* (BARBA, 2021), para as arquiteturas curriculares advindas no (re)desenho do novo Ensino Médio.

## 1 Os jovens em contextos escolares: um olhar sobre os sujeitos

*Eu acho que essa questão de conversar com o outro, de entender a opinião do outro, de se posicionar, é essencial, ainda mais que somos jovens, nós estamos naquela fase de realmente mudar de opinião e descobrir quem nós somos, descobrir o que a gente quer e... afinal a escola é pra gente, então a gente tem que conversar a respeito da escola. E vamos falar do Ensino Médio, afinal, estamos no Ensino Médio. Ainda mais que tem diversidade de ideias, de pensamentos, de ideias... o que torna essencial (Estudante de Ensino Médio de Unidade Social)<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> Os excertos do posicionamento dos participantes da pesquisa apresentados no presente artigo integram o banco de dados Observatório Juventudes PUCRS – pesquisa *Vamos falar do Ensino Médio?*.

A pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista* parte de uma construção coletiva de educadores maristas com o propósito de olhar esses jovens sujeitos em contextos escolares. O projeto nasceu da necessidade de problematizar as realidades juvenis nas escolas maristas, bem como a emergência de pensar um currículo emancipatório, democrático, significativo e consoante com o projeto de vida dos estudantes jovens.

Outro motivador para o trabalho foram as políticas curriculares emergentes para implantação do novo Ensino Médio a partir da Lei 13.415 (BRASIL, 2017) e, logo posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), que proponham novos contornos curriculares para a escolarização juvenil.

Nesse escopo, olhar o currículo do Ensino Médio foi um imperativo no contexto da pesquisa, uma vez que as juventudes, ao serem escutadas e problematizadas, subtraem elementos e análises importantes para pensar o currículo, a escola, a relação com o conhecimento escolar, os contextos sociais e, acima de tudo, seu modo de ser e estar no mundo. Essa perspectiva se ancora no conceito de educação integral, tão caro na pedagogia marista, em que as oportunidades formativas escolares são pensadas considerando o desenvolvimento integral do jovem, sua realidade, sua cultura, projeto de vida e mundo do trabalho.

A educação integral, dessa forma, preconizada na legislação e nos fundamentos do Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010) dispõe de conhecimentos com sentido e que sejam propulsores de transformação, produção de conhecimento, vivência de valores, participação dos jovens, desenvolvimento da autoria, construção de repertórios e, acima de tudo, proposição de projetos de vida. Moll e Leclerc (2021, p. 17) referenciam esse entendimento quando dizem que educação integral se refere à abrangência de múltiplas dimen-

sões e liberdades constitutivas que possibilitam o desenvolvimento humano. Sendo assim,

A “integralidade” pressupõe dedicação pessoal e coletiva dos sujeitos às escolhas que compõem seu percurso formativo. É por meio da ampliação das situações de escolha, isto é, pela ampliação de oportunidades, que se estabelece a integralidade da política (MOLL; LECLERC, 2021, p. 26).

Essa compreensão de educação integral é sustentada a partir de concepções na pedagogia marista e busca referência nesses elementos, reconhecendo na diversidade e singularidade dos sujeitos jovens o princípio do processo educativo, alicerçado nas múltiplas linguagens, na diversidade e na interação com os sujeitos. Nessa perspectiva, a ação educativa é reconhecida como direito e oportunidade para todos, numa proposta de processos educativos emancipatórios.

Identificamos também esse entendimento na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (MEC, 2018), quando dispõe do entendimento de que a educação básica deve primar pelo desenvolvimento humano na sua integralidade:

Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (MEC, 2018, p. 14).

Esse conceito de educação integral se articula com a construção intencional de práticas educativas capazes de promover aprendizagens significativas que se vinculem aos interesses dos estudantes e aos desafios do mundo contemporâneo, considerando as múltiplas linguagens e as diferentes concepções de juventudes e seu potencial de criar novas formas de ser e estar no mundo.

Nesse intento, o grupo de trabalho (GT) do Ensino Médio, considerando a reflexão acerca da atualização do currículo, na realidade complexa que é o Ensino Médio e suas finalidades e o diálogo com os interlocutores do processo – os jovens estudantes –, propôs uma pesquisa na qual dados quantitativos e qualitativos pudessem subsidiar a nova proposta de Ensino Médio no Brasil Marista.

O projeto de pesquisa é fruto de um olhar cuidadoso sobre o currículo do Ensino Médio, uma vez que a educação marista, no contexto do Ensino Médio, busca promover uma formação humana-cristã aliada às excelências acadêmica, científica e tecnológica. Isso implica superar as visões economicistas e tradicionais da sociedade e propor caminhos viáveis e humanos do conhecimento escolar, sendo ele socialmente relevante e significativo aos mais variados contextos e necessidades.

O escopo inicial da pesquisa foi gestado na Província Marista Sul-Amazônia, que, em parceria e discussão com o GT do Ensino Médio da UMBRASIL com representantes das gerências educacionais e sociais e coordenações pedagógicas das três Províncias Maristas, amplia seu repertório de reflexão mediante a necessidade de olhar o contingente de jovens do Brasil Marista. Essas parcerias se somaram à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e à Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), através da atuação do Grupo de Pesquisa do Observatório Juventudes PUCRS/ Rede Marista que esteve na orientação científica e coordenação dos trabalhos, contando com a participação do Observatório das

Juventudes PUCPR e com o Grupo de Estudos em Juventude e Políticas Públicas PUCRS ao longo de todo o processo.

Para compreender a incidência do estudo *Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*, é preciso conhecer a amplitude territorial e administrativa da União Marista do Brasil (UMBRASIL). Criada em 2005 e sediada em Brasília/DF, é a associação das Províncias Maristas no Brasil, unidades administrativas denominadas Centro-Norte, Centro-Sul e Sul-Amazônia. Trata-se de uma organização jurídica de direito privado, sem fins lucrativos que, baseada nos princípios e valores cristãos, representa, articula e potencializa a presença e a ação marista no Brasil (UMBRASIL, 2020). Com visão estratégica e colegiada, a UMBRASIL empreende ações e projetos comuns, existentes e futuros, que geram conectividade e possibilitam resultados otimizados e compartilhados, impulsionando uma grande sinergia entre as pessoas, incidências, projetos, serviços e produtos. Para isso, organiza-se principalmente em comitês, comissões e grupos de trabalho que pensam, planejam e discutem projetos comuns.

Entre outubro de 2018 e setembro de 2019, o grupo de pesquisa realizou a coleta de dados quantitativos e qualitativos junto aos estudantes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio de escolas e unidades sociais das Províncias Maristas do Brasil, seguindo, em 2020, na análise dos achados, elaboração e difusão do relatório de resultados. A participação dos jovens estudantes em todas as etapas da pesquisa proporcionou construções interinstitucionais e intergeracionais, fundamentais para os *insights* que os dados geram.

As falas dos estudantes durante a pesquisa qualitativa vêm ao encontro da pedagogia de interlocução que esteve na gênese da proposta do novo Ensino Médio do Brasil Marista e pode ser destacada na identidade educacional do carisma:

*Você não se sente aluno do Marista, você se sente marista. Eu acho que essa conexão que o Marista traz com os alunos, de incorporar todos em uma família é muito marista [...]. Claro, tem defeitos como qualquer coisa, mas quando você para pra observar você sente que é uma educação mais feita com alunos do que pra alunos, e isso é muito importante (Estudante de Ensino Médio de Colégio).*

Referenciados e validados pelo processo conjunto e pelos próprios resultados da pesquisa, torna-se possível aprofundar a compreensão dos fenômenos juvenis a partir da realidade vivenciada pelos próprios jovens estudantes. Suas respostas, analisadas detalhadamente, ressaltam o imprescindível lugar de fala das juventudes do Ensino Médio Marista. Perceber, nessa interlocução, os elementos contribuintes para a implementação da proposta curricular do Ensino Médio Marista pode tornar ainda mais assertivo e qualificado o contexto educacional dos(as) nossos(as) jovens.

## **2 A construção pedagógica com adolescentes: a primazia da interlocução a partir da pesquisa**

Do ponto de vista pedagógico, a adolescência não se restringe a uma etapa transitória do psicodesenvolvimento, sendo discutível caracterizá-la em generalizações ou definindo-a abstratamente. Para além das transformações corporais, construções pessoais, aquisição de competências sociais e escolhas profissionais, mesmo em contextos aparentemente homogêneos, as trajetórias adolescentes são diversas e variáveis. Reconhecer as adolescências em suas pluralidades, experimentações, paradigmas próprios de socialização, tematizações, problemáticas, engajamentos, lugares e não lugares permite uma compreensão mais integrativa dos fenômenos da adolescência (LEHALLE, 2011).

Ademais, como membro reconhecido pelo espaço escolar em seus direitos de educação e cidadania<sup>2</sup>, interlocuções com adolescentes a partir de pesquisas possibilitam o compromisso histórico com cada jovem em si, para que este possa assumir seu lugar nas construções coletivas, como sujeito único e comunitário. Os adolescentes participantes do estudo *Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*, em diferentes momentos, revelaram sua contribuição histórico-educativa.

*Foi interessante poder trazer muitas opiniões, ver vários pontos de vista do que todo mundo aqui acha dessa comunidade marista, dentro dessa escola, dentro desses grupos sociais, imagino que todos que estão aqui vieram por querer mesmo que a sociedade tenha um futuro promissor, que as pessoas pensem mais no futuro, que a gente tenha uma sociedade mais desenvolvida em pensamento, em questão de sociedade mesmo, de tratar melhor o próximo, de ter essa coisa de respeito e cidadania, foi muito interessante participar e poder ver todos esses, todas essas mentes pensantes focadas em um único assunto, em um único projeto, então foi muito bom (Estudante do Ensino Médio de Colégio).*

Os principais interlocutores da pesquisa do Ensino Médio encontram-se inseridos em múltiplos contextos dos colégios e unidades sociais das três Províncias Maristas do Brasil. Para melhor conhecê-los e compreendê-los, a pesquisa partiu da questão chave: quais as percepções dos(das) jovens estudantes de Ensino Médio sobre o currículo vivenciado nos colégios e unidades sociais Maristas do Brasil? A investigação desdobrou-se em seis tópicos:

---

<sup>2</sup> Para melhor aprofundar-se nos direitos de adolescentes e jovens, sugere-se consulta ao Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013).

1. Como acontecem os processos de construção da autonomia, da participação e do protagonismo nos processos educativos no Ensino Médio e em outros espaços da vida social?
2. Como são vivenciadas as relações de autoridade e quais os espaços de diálogo e de escuta existentes nas escolas?
3. Como as culturas juvenis e os aspectos relativos às diversidades (de gênero e étnico-raciais) são trabalhados no cotidiano escolar e quais são as suas possibilidades de visibilização?
4. Qual a percepção dos estudantes sobre a presença e o uso das tecnologias da informação no processo de aprendizagem e das relações escolares?
5. Como os estudantes percebem o trabalho sobre o projeto de vida ao longo do Ensino Médio?
6. Quais as percepções e como os estudantes vivenciam os aspectos relativos à espiritualidade e aos valores no seu cotidiano?

Na sequência de construção metodológica, buscou-se a articulação entre teoria e método, pensando na gênese de uma pesquisa ao encontro dos fenômenos adolescentes. Com isso, a operacionalização visou estratégias de investigação nos ambientes educacionais, partindo da realidade cotidiana de jovens do Ensino Médio (MELO; MAIA FILHO; CHAVES, 2016).

As análises heterogêneas e multifacetadas oportunizaram a identificação mais direta de inquietações e questionamentos do pensamento juvenil, em uma perspectiva dinâmica que desafia formas e limites, tradições e novidades. Essa perspectiva baseia-se na premissa de que, para compreender, é necessário conhecer (DAYRELL; CARRANO, 2014).

Coadunando com Pais (2003), no papel dos pesquisadores, procurou-se ir além do sentido comum, evidenciando-se novas compreensões acerca dos fenômenos investigados, sobretudo no

que dizem respeito às proposições e mudanças necessárias para que as instituições escolares possam (re)pensar seu currículo e práticas.

Para tal, o estudo de metodologia mista iniciou através de investigação quantitativa de delineamento transversal e descritivo (SAMPLERI; COLLADO; LUCIO, 2013), em que se pode compor um cenário mais amplo das vivências adolescentes.

A etapa quantitativa se desenvolveu através de um questionário *online* autoaplicável respondido pelos(as) estudantes de Ensino Médio que se enquadram no escopo da pesquisa (1º, 2º e 3º anos). O questionário foi encaminhado, entre outubro e novembro de 2018, para cada escola, que designou um educador responsável para o acompanhamento das turmas em seu preenchimento<sup>3</sup>.

Foram convidados a participar todos(as) os(as) estudantes, não havendo nenhum tipo de escolha prévia ou randomização, caracterizando uma amostra não probabilística acidental (COZBI, 2003). A amostra final abarcou cerca de 21% dos estudantes de Ensino Médio do Brasil Marista, equivalente à coleta de 3.089 jovens respondentes em diferentes regiões do Brasil.

Para o roteiro do questionário quantitativo *online*, foram organizados os seguintes blocos de questões, investigando os seguintes dados:

- **Currículo:** Mudanças do Ensino Médio, proposta do novo Ensino Médio, motivações pelos itinerários formativos, atributos de uma escola de Ensino Médio, motivações para cursar o Ensino Médio, aprendizagem, atributos docentes, assuntos de debate, livros didáticos, aulas a distância e turno integral;

---

<sup>3</sup> Os(as) estudantes foram convidados(as) a responder o questionário sendo garantidos o anonimato e a confiabilidade das informações reveladas, conforme critérios éticos estabelecidos nas Resoluções n. 466 e n. 510 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012; 2016). Destaca-se que, aos responsáveis dos estudantes com menos de 18 anos, foi apresentado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), por meio do qual foram informados sobre os objetivos e encaminhamentos da pesquisa. Somente em caso de concordância dos responsáveis é que o(a) estudante pôde participar.

- **Autonomia, participação e protagonismo:** Espaços de participação e protagonismo na escola, participação política, atuação e mobilização social;
- **Relações de autoridade, diálogo e escuta:** Diálogo diante das dificuldades, espaços de escuta na escola, posicionamento diante de assuntos relacionados a essa temática;
- **Tecnologias e aprendizagem:** Internet e atividades escolares, recursos digitais contribuintes ao estudo;
- **Culturas juvenis e diversidades:** *Bullying* e diversidades, posicionamento diante de assuntos relacionados a essa temática;
- **Espiritualidade e valores:** Espaços e momentos para o cultivo da espiritualidade na escola, posicionamento diante de assuntos relacionados à temática.

Os dados geraram dezenas de tabelas estatísticas, gráficos e listagens presentes no relatório final, revelando percepções abrangentes das juventudes sobre as temáticas pontuadas. Dentre alguns aspectos, destacam-se: 74,49% dos estudantes manifestando sua concordância sobre o espaço escolar como promotor de participação e protagonismo; 90,46% concordando em ser amigo de alguém com opiniões e crenças diferentes; 59,31% concordando que no colégio há espaços de escuta de ideias, sugestões e aspirações; 47,45% afirmam conversar sobre suas dificuldades escolares com os próprios colegas e amigos de colégio.

O *bullying* foi apontado como indicador elevado relativo às características físicas: 59,31% afirmam já ter sofrido e 87,68% afirmam já ter visto alguém sofrer. 74,88% dos estudantes das três províncias concordam que a escola contribui para pensar no projeto de vida, sendo que, entre o gênero feminino, 76,79% sinalizam a realização pessoal como fator preponderante ao projeto de vida e, no gênero masculino, 84,72% objetivam sucesso e competência.

A partir dos dados quantitativos analisados, verificou-se a importância de investir no aprofundamento qualitativo de algumas questões. A investigação qualitativa *a priori* reconhece que os fenômenos sociais não se resumem à observação estática da exterioridade, e sim da apreensão de seus significados. Assim, os resultados da pesquisa advêm da manifestação dos adolescentes ao pensarem estratégias e geração de novos conhecimentos sobre seu universo juvenil, através da interlocução e autonomia dos participantes (MELO; MAIA FILHO; CHAVES, 2016).

Organizou-se dez grupos focais entre as três províncias maristas, em que os estudantes pudessem externar suas percepções e crenças a partir de uma entrevista dirigida. Oito grupos ocorreram de modo presencial e dois grupos focais foram realizados virtualmente, de forma síncrona<sup>4</sup> (BORDINI; SPERB, 2011). No total, 80 estudantes de Ensino Médio de 16 unidades do Brasil Marista integraram os grupos focais.

Em grupo focal, enfatizou-se a compreensão do fenômeno estudado do ponto de vista do grupo, consistindo na interação entre os participantes, o pesquisador e o observador, objetivando colher dados a partir da discussão focada em tópicos diretos e focais. Para tanto, o grupo focal compreende um processo de constituição das percepções, atitudes e representação social, proporcionando um ambiente interativo e dialogal.

Os blocos de aprofundamento do questionário dirigido destacaram três aspectos: trajetórias juvenis, escola e currículo. A análise dos achados qualitativos ocorreu com a equipe de pesquisadores dos Observatórios Juventudes da PUCRS e PUCPR, em atividades remotas, durante os efeitos e as decorrências da pandemia do vírus da COVID-19, principalmente entre os meses de março e abril de 2020. Optou-se em realizar a análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiazzi (2016).

---

<sup>4</sup> Os grupos focais ocorreram no segundo semestre de 2019.

A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e a análise de discurso (MORAES; GALIAZZI, 2016).

O método é descrito como um processo iniciado com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Essas unidades podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelos pesquisadores. Após, realiza-se a articulação de significados semelhantes em um processo de categorização. Nesse processo, geram-se vários níveis de categorias de análise. A abstração teórica é alcançada pelos pesquisadores em um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Ao final, são gerados metatextos analíticos que compõem os textos interpretativos (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Ao grupo de pesquisadores na análise de conteúdo qualitativo coube:

- Ler os materiais transcritos de forma global;
- Rer ler o conteúdo, identificando a essência das falas;
- Categorizar as unidades de falas de acordo com o conteúdo que abordam;
- Analisar e sistematizar as informações, recortando os excertos de falas nucleares;
- Em conjunto, identificar as categorias iniciais do conteúdo das respostas dos(as) estudantes;
- Desenvolver o banco de dados e criar estratégias de divulgação dos achados provinciais;
- Cruzar os dados entre as três Províncias Maristas, considerando colégios e unidades sociais.
- Identificar o público-alvo deste relatório técnico-descritivo;

- Discutir a melhor forma de apresentar os achados, com clareza, transparência e objetividade;
- Definir os redatores e revisores do presente relatório técnico-descritivo;
- Validar o texto e *design* final do relatório;
- Organizar a publicação e lançamento nacional.

O relatório final<sup>5</sup> apresenta as macrocategorias e categorias intermediárias de análise, conforme descrição:

- 1. O jovem hoje:** Vivências e trajetórias juvenis, participação e protagonismo, lugar de fala;
- 2. Representações da escola:** Sentidos e significados da escola, ofício do professor e ofício do estudante, espaços de escuta e de diálogo, experiências com diversidade na escola, representações na escola, projeto de vida;
- 3. Currículo:** Novo Ensino Médio, práticas pedagógicas, tecnologias e aprendizagem, itinerários formativos;
- 4. Evangelização:** Cultivo da espiritualidade.

O relatório global da pesquisa do Ensino Médio apresenta uma exploração descritiva dos dados levantados junto aos adolescentes e vem se somando às demais iniciativas pedagógicas e curriculares das escolas e unidades sociais maristas. Não pretende esgotar todas as discussões possíveis, e sim possibilitar novos olhares e cruzamentos com estudos e iniciativas nos mais abrangentes e diversos espaços para além dos empreendimentos maristas. O intento é seguir em

---

<sup>5</sup> O texto pode ser acessado em: <http://www.umbrasil.org.br/portfolio/vamos-falar-sobre-o-ensino-medio/>; o vídeo do lançamento pode ser acessado através do canal de YouTube da União Marista do Brasil: [http://www.youtube.com/watch?v=mW\\_SmSDo6R4](http://www.youtube.com/watch?v=mW_SmSDo6R4). Acesso em: 17 jan. 2022.

itinerário de acompanhamento propositivo e em acordo com a educação integral, sobretudo na complexidade de um mundo em constante transformação.

### **3 O que a participação das juventudes impulsiona no cenário de Ensino Médio Marista?**

Diante dos objetivos da pesquisa, ressalta-se a relevância da instituição de ensino nos processos de construção de autonomia cognitiva e atitudinal, socialização, engajamento e protagonismo de vida juvenil. Os participantes do estudo revelaram o espaço fundamental de expressão e participação ativa no desenvolvimento integral que a escola assume em suas existências.

Na perspectiva de emancipação, princípios éticos e cidadãos, destaca-se a articulação entre o respeito às diversidades sociais sem anular a personalidade e singularidade dos ritmos, percepções e saberes próprios. Contudo, os adolescentes apontam para a necessidade de ampliação da consciência inclusiva e formulação de estratégias junto à comunidade educativa como um todo. Evidenciou-se os impactos sociais vivenciados e problematizados nos ambientes escolares, principalmente quando os jovens sinalizam desigualdades econômicas e sociais, pluralidade e emergência no debate acerca da cor/raça/etnia como base de valores humanos e a equidade de direitos entre os gêneros.

O estudo traz um dado necessário a ser tematizado para as (re) configurações do Ensino Médio: o ofício docente como aspecto central na construção de uma pedagogia de interlocução com adolescentes. Professores foram destacadamente apontados como atores inspiradores, mediadores, proximais e em quem os jovens depositam confiança e afeto: *"eu acho que o professor representa uma ponte"*.

Muitos docentes foram nominados como diferenciais influências na vida e nas escolhas presentes e futuras. O fator vincular não

esteve relacionado à idade docente, mas ao planejamento, prazer profissional, investimento afetivo e intelectual como motor das aulas. Práticas pedagógicas consideradas rígidas, arbitrárias e/ou com esvaziamento didático implicaram críticas e sugestões de transformações das habilidades humanas e metodológicas.

*A figura do professor pra mim é muito importante. Eu entrei aqui na escola, já sabia o que eu queria fazer, a profissão que eu queria seguir, mas aí eu conheci a professora de Geografia e pra mim é uma das melhores aulas. [...] Eu fico muito triste quando eu tenho que faltar aula no dia que tem Geografia, é uma das minhas melhores matérias, uma das melhores professoras e hoje, depois de eu já saber o que eu queria fazer, mudei de ideia, eu quero ser professora de Geografia (Estudante de Ensino Médio de Unidade Social).*

Amplamente, os adolescentes evidenciaram o professor como profissional que, para além do desenvolvimento dos conteúdos da área ou disciplina, constrói vínculo dialogal, de olhar e escuta ativa. A personalização do ensino relacional entre docentes e estudantes evidenciou a qualidade e significância atribuída à aprendizagem do adolescente.

Outro ponto de destaque refere-se aos aspectos de acolhimento e de espírito de família, valorizados nas falas como um diferencial de ensino. Os adolescentes atribuíram à escola, não raras vezes, a descrição de “segunda casa”, denotando o sentido de pertencimento. Como as respostas antecederam o período pandêmico, os jovens exemplificaram o tempo cronológico que fisicamente estavam em ambiente escolar.

*E isso é uma coisa que eu me impressionei assim dentro do colégio, porque todos os funcionários, professores, coordenação, tipo... eles te conhecem, eles sabem quem tu é, independente de que tem tipo dois mil alunos lá dentro, sabe? E isso é uma coisa que me espantou, porque eu achei*

*tipo, ah eu vou ser ninguém ali... E tipo, todo mundo te conhece e te dá oi, sabe teu nome, é muito estranho, mas é essa coisa de família mesmo que seja enorme (Estudante de Ensino Médio de Colégio).*

Vale apontar ressalvas trazidas pelos adolescentes sobre recursos tecnológicos digitais como facilitadores da comunicação e aprendizagem:

*Então eu sou realmente dessa opinião de que se a tecnologia fosse usada de forma adequada, como a união entre professores saberem utilizar a tecnologia, alunos saberem utilizar a tecnologia, os estudos seriam muito melhores (Estudante de Ensino Médio de Colégio).*

Os adolescentes participantes da pesquisa abordaram a necessidade de equilíbrio e discernimento na articulação da tecnologia para fins didáticos, acentuando as múltiplas metodologias integradas ao conhecimento desenvolvido e socializado.

Os adolescentes tematizaram o projeto de vida como relevante à educação escolar. Não obstante, sugerem proposições de iniciativas que contemplem decisões cotidianas, principalmente no percurso profissional – que claramente gera angústia e ansiedade nos adolescentes no Ensino Médio. Sobretudo os estudantes que finalizam a Educação Básica apontam a constante pressão pessoal, familiar, escolar e social em que se encontram imersos no campo das escolhas profissionais.

Quanto às especificidades da identidade institucional Marista, quanto à religiosidade e cultivo da espiritualidade, de modo geral, parece característico dos colégios e unidades sociais o respeito à pluralidade religiosa:

*Acho que os próprios educadores, principalmente os professores, sempre tentam nos passar essa questão de não se importar só com o trabalho, com as coisas materiais, mas se importar com nosso espírito (Estudante de Ensino Médio de Colégio).*

Os adolescentes participantes refletiram sobre o carisma, a missão e a história de Champagnat e destacaram o conhecimento dos valores maristas no cotidiano escolar.

#### **4 A juventude no coração e no olhar marista**

Os anos de 2020 e 2021 apresentaram contextos emergenciais no que tange o ensino como um todo, abarcando as proposições e (re)modelagens do Ensino Médio. A pesquisa com os estudantes do Ensino Médio Marista, ocorrida entre 2018 e 2020, nos colocou no prenúncio e imprevisibilidades do cenário global da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2. É impreterível ter, diante de nós, as inúmeras carências e desafios acerca da educação e do cuidado com a vida das juventudes que a contemporaneidade vem revelando.

Se olharmos para a História, crianças e jovens são enormemente impactados pelas realidades pandêmicas. A peste bubônica, por exemplo, foi uma das primeiras pandemias documentadas, conhecida como a praga de Justiniano. No século VI, essa peste tirou em torno de 20 milhões de vidas, deixando órfãs muitas crianças e adolescentes. A Europa, nos séculos XIV e XV, foi tomada pela varíola, sendo as crianças as principais vítimas. Pesquisas e vacinas contribuíram para a mitigação dos agravos e erradicaram a propagação do vírus natural, em 1980.

No contexto hodierno, fomos afetados de modo planetário pela COVID-19. Estudiosos vêm afirmando que o coronavírus não se restringe a uma pandemia, e sim é uma sindemia. Tal conceito foi

utilizado, no século XIX, pelo médico Merrill Singer e está associado à sinergia, referindo-se à interação dos danos que tornam a população ainda mais vulnerável aos efeitos pandêmicos. Educação, economia, saúde, assistência, entre tantas áreas, produzindo e agindo pela garantia dos direitos da vida e do desenvolvimento.

Por que trazer esse contexto nesse momento em que estamos implantando o novo Ensino Médio Marista? Porque, em trânsitos históricos incertos, atmosferas de desesperança costumam ser ingredientes traiçoeiros e obscurantistas. À vista disso, recordamos o *locus* dos jovens dentro da educação marista, com esses dois paradigmas: o coração e o olhar.

Partimos do princípio de que os jovens, desde a origem, estão presentes no coração da educação marista. O próprio fundador do instituto, Marcelino Champagnat, quando iniciou sua jornada de educação com as juventudes mais vulneráveis, era um jovem de 28 anos de idade que visava responder as vicissitudes dos contextos sociais nas decorrências de múltiplas revoluções. Champagnat, exercendo a função de coadjutor da paróquia de La Valla, teve ao seu redor três jovens<sup>6</sup> que foram decisivos na concretização do seu sonho. Esse grupo foi partícipe na construção coletiva de um paradigma educacional, em sua época, que remodelou o fazer pedagógico com jovens<sup>7</sup>.

Para que as juventudes estivessem no coração da educação marista, foi preciso um olhar sensível para além das circunstâncias. Diante dos cenários circundantes, manteve a ótica sociotransformadora e atraiu muitos que se identificaram com esse “olhar além”: da educação centrada na escuta, na presença e no serviço. Olhar além

<sup>6</sup> São eles: Jean-Marie Granjon, Jean-Baptiste Audras e Jean-Baptiste Montagne.

<sup>7</sup> Na carta n. 59, à rainha Marie Amélie, Champagnat realiza uma breve explicação sobre as razões que o animaram a fundar a Sociedade de Irmãos para o ensino, escrevendo: “Elevado à dignidade sacerdotal em 1816, fui enviado a um município do cantão de Saint-Chamond (Loire). O que constatei com meus próprios olhos nesta nova situação, com relação à educação dos jovens, me lembrou das dificuldades que, por falta de professores, eu mesmo experimentara na idade deles” (UMBRASIL, 2019, p. 225).

exige acolher e respeitar as juventudes em seus valores e limites, enxergar as novas vulnerabilidades e situações emergentes, e a elas responder com audácia (BARBA, 2021).

Da gênese do carisma educacional marista aos contextos complexos em que o (re)desenho do Ensino Médio se implanta, urge conservar os princípios identitários nucleares ao que se propõe enquanto educação com as juventudes (UMBRASIL, 2010):

- Educação de qualidade como direito fundamental;
- Ética cristã e busca do sentido da vida;
- Solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura da paz;
- Educação integral e a construção das subjetividades;
- Infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta;
- Multiculturalidade e processo de significação;
- Corresponsabilidade dos sujeitos da educação;
- Protagonismo infantojuvenil como forma de posicionamento no mundo;
- Cidadania planetária como compromisso ético-político;
- Processo educativo de qualidade com acesso, inclusão e currículo em movimento.

Esse legado que os jovens participantes do estudo referem deixar aponta para a tradição e a inovação, características de arquiteturas curriculares contínuas que miram no horizonte, sem se distrair dos aspectos educacionais fundantes dirigidos por um *ethos* propulsor de uma nova humanidade. Visa impulsionar pedagogias que integrem competências acadêmicas, ético-estéticas, tecnológicas e políticas de modo orgânico que formem integralmente os jovens (UMBRASIL, 2019).

Tendo em vista os contextos da pesquisa com jovens para a construção coletiva do novo Ensino Médio do Brasil Marista, reconhece-se o caráter transversal e integrador que o estudo proporcionou através do estabelecimento do diálogo com as universidades Maristas, sobretudo nos espaços construídos pelo GT do Ensino Médio da UMBRASIL com a parceria dos Observatórios de Juventudes. O legado juvenil propiciado pelas investigações desses núcleos clarifica e qualifica as tomadas de decisões da instituição, cumprindo, assim, seu propósito e essência educacional em consonância com o sonho de Champagnat (UMBASIL, 2021).

#### 4 Considerações finais

A pesquisa com os estudantes do Ensino Médio do Brasil Marista indica ter alcançado seu objetivo geral de diagnosticar e compreender os processos curriculares nos colégios e unidades sociais maristas, por meio do levantamento das percepções, vivências e opiniões dos(as) jovens estudantes.

A densidade dos dados obtidos a partir da pesquisa *Vamos falar de Ensino Médio? Os/as jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista* apresentou ampla riqueza de conteúdo e expansão de análises, possibilitando um mapeamento e entendimento inicial dos contextos e percepções dos estudantes.

Por meio do princípio pedagógico de interlocução com os adolescentes do Ensino Médio, o processo soma-se às demais iniciativas do Brasil Marista, possibilitando embasamentos e estruturas estratégicas e executivas para o redesenho de um currículo orgânico, sistemático e integrativo.

Afora as contribuições nas modelagens curriculares implicadas nas políticas educacionais para o novo Ensino Médio, a participação dos jovens estudantes seguirá ressoando como legado oriundo dos princípios pedagógicos da identidade institucional marista. Dessa

forma, é possível encarar as dinâmicas complexas e ambíguas da contemporaneidade, colocando a condição juvenil e cada jovem em si na centralidade dos processos e percursos e assumir a herança histórica e inovadora da educação, em responsabilidade proveniente da pedagogia do serviço e da coletividade que transpassa os tempos.

## Referências

BARBA, E. S. *Com Marcelino, olhar além...* Mensagem do Irmão Superior-Geral aos Maristas de Champagnat no dia de São Marcelino Champagnat. Roma, 6 jun. 2021. Disponível em: [https://champagnat.org/wp-content/uploads/2021/06/Champagnat2021\\_ErnestoSanchez\\_PT.pdf](https://champagnat.org/wp-content/uploads/2021/06/Champagnat2021_ErnestoSanchez_PT.pdf) Acesso em: 31 ago. 2021.

BORDINI, G. S.; SPERB, T. M. O uso dos grupos focais on-line síncronos em pesquisa qualitativa. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 3, p. 437-445, set. 2011.

BRASIL. *Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990*. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 6 jul. 2021.

BRASIL. *Lei n. 12.852 de 5 de agosto de 2013*. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 6 jul. 2021.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 5 maio 2020.

COZBI, P. C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). *Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos, currículos*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-134.

LEHALLE, H. Psicologia da Adolescência. In: VAN ZANTEN, A. (coord.). *Dicionário da Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 26-30.

MELO, A. S. E.; MAIA FILHO, O. N.; CHAVES, H. V. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 1, p. 153-159, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 15 maio 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012*. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/reso466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/reso466_12_12_2012.html). Acesso em: 13 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016*. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acessado em: 22 jul. 2021.

MOLL, J.; LECLERC, G. F. E. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2016.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia de Pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). *Cartas de Marcelino J.B. Champagnat*. Brasília: UMBRASIL, 2019. Disponível em: [https://umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Cartas-de-Marcelino-Champagnat\\_WEB\\_FINAL.pdf](https://umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Cartas-de-Marcelino-Champagnat_WEB_FINAL.pdf). Acesso em: 23 out. 2021.

UMBRASIL. *Ensino Médio do Brasil Marista: perspectivas e possibilidades de arranjos curriculares*. Brasília: UMBRASIL, 2020.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). *Matrizes Curriculares do Brasil Marista*. Brasília: UMBRASIL, 2019. Disponível em: <https://umbrasil.org.br/portfolio/matrizes-da-educacao-basica-versoes-atualizadas/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). *Posicionamento do Brasil Marista sobre a Educação Integral e a Dimensão Socioemocional*. Brasília: UMBRASIL, 2021.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: UMBRASIL, 2010. Disponível em: <https://colegiosmaristas.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Educativo-do-Brasil-Marista-1.pdf>. Acessado em: 23 jun. 2021.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os (as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

# **“A GENTE REALMENTE TEM ESSE PROTAGONISMO NESTE MOMENTO”: A EXPERIÊNCIA DE PESQUISA COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO DO BRASIL MARISTA POR MEIO DE GRUPOS FOCAIS PRESENCIAIS E *ONLINE***

Adriana Evaldt

Luiz Gustavo Santos Tessaro

Patrícia Espíndola de Lima Teixeira

## **1 Considerações iniciais**

O grupo focal (GF) é uma técnica de coleta de dados comum em estudos predominantemente qualitativos, utilizada em pesquisas e em intervenções sociais (ALMEIDA, 2016; SOUZA, 2020). Por meio do GF, intenta-se acessar as percepções e as compreensões de um grupo de pessoas sobre uma determinada temática, por meio de interação discursiva e com a moderação feita por um pesquisador (ALMEIDA, 2016).

Esse método científico de coleta de dados se caracteriza por proporcionar debates abertos sobre temas de interesse comum – determinados pelo escopo da pesquisa – de maneira democrática: dá visibilidade às variadas vozes, sem diferenciação ou privilégios a pessoas ou a posicionamentos particulares (GASKELL, 2003; KEIL, 2015). Assim sendo, o GF é uma ferramenta potente na pesquisa com juventudes, na medida em que pode proporcionar a criação de

espaços horizontais de escuta e de participação ativa nos processos (FREITAS *et al.*, 2016).

O protagonismo juvenil integra a potência da interação pedagógica. Porém, não raro, esse protagonismo é desestimulado ou suprimido dos espaços familiares, educacionais e sociais. Segundo Dayrell e Carrano (2014), isso ocorre quando o jovem estudante não é ou não se sente convidado a opinar e a participar da construção dos espaços onde circula, não sendo, pois, validado como interlocutor.

Correspondem a essa análise as concepções educacionais que fomentam aprendizagens significativas e disruptivas de condicionamentos imitativos e generalistas. Na perspectiva de uma pedagogia dialógica, cada pessoa é um ser em si e um ser em relação ao outro e ao ambiente. Nessa abordagem, os estudantes são engajados em processos educativos descentralizadores, como agentes e não como reagentes (FERNÁNDEZ, 2001). Tanto a consciência quanto a práxis destacam a primazia dos sujeitos em suas potências qualitativas, propulsoras de autoria de pensamento, de dinamicidade, de criatividade, bem como de espírito crítico, propositivo e transformador (ANTUNES, 2002). Adolescentes e jovens são contribuintes em seus múltiplos saberes, com (re)significações da vida em comum. Assim, a complexidade educativa conjuga as autonomias individuais, as participações comunitárias e o sentimento de pertença na vida humana, como tríade do desenvolvimento dialógico e democrático (MORIN, 2002).

A partir dessas considerações socioeducacionais é que se entende o uso do GF como ferramenta na pesquisa “Vamos falar sobre o Ensino Médio: os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). O estudo teve uma abordagem metodológica mista, de etapa quantitativa e qualitativa, sendo, nessa

última, utilizados os GFs como técnica de coleta de dados. A etapa qualitativa é o foco deste capítulo.

A utilização de GF na referida pesquisa se justificou, pois, não só como um meio de levantamento de informações, mas também como uma opção em privilegiar a fala dos jovens, a partir de suas vivências, em um contexto de participação coletiva. Além disso, o GF contribuiu de forma positiva para o estudo, porque contou com a participação dos jovens estudantes em um momento fundamental de transformações do panorama da educação nacional, com a proposta do Novo Ensino Médio, conforme a Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017). Sendo assim, a melhor maneira de buscar compreender o que vinha mais ao encontro das readequações e das reestruturações do Ensino Médio era ir diretamente aos sujeitos que seriam impactados pelas mudanças, escutando as adolescências por elas mesmas.

Diante do exposto, este capítulo objetiva relatar a experiência com GFs presenciais e *online* na pesquisa com jovens do Brasil Marista, apresentar as opiniões dos participantes e discutir as potencialidades e os desafios dessa técnica aplicada ao trabalho com as juventudes. Para tanto, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa (MINAYO; COSTA, 2018). Pode-se afirmar que o texto foi composto por uma dupla perspectiva: a dos pesquisadores e a dos jovens. A escrita traz aspectos da percepção daqueles que conduziram os GFs, por meio de relatos de experiência (DALTRO; FARIA, 2019), permeados de opiniões dos adolescentes sobre como perceberam-se e sentiram-se ao participar do GF (presencial ou *online*), opiniões essas analisadas mediante a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Para a escrita deste capítulo, foram utilizados, como referenciais teóricos em juventudes, autores como Juarez Dayrell, Paulo Carrano e José Machado Pais. Esses pesquisadores compreendem cada jovem enquanto sujeito social (DAYRELL, 2003) e de direitos (DAYRELL; CARRANO, 2014), cujo processo de socialização se dá, inclusive, por

intermédio das relações com a escola e com o trabalho (DAYRELL, 2007, 2016); sujeito esse que manifesta um desejo de participação e de protagonismo (PAIS, 2005). As abordagens trazidas pelos referidos autores como premissa educativa coadunam com os princípios e com as diretrizes das políticas públicas brasileiras em promoção da autonomia e da emancipação dos jovens (BRASIL, 2013). Foi diante dessa perspectiva que o GF foi escolhido, por se tratar de uma iniciativa dialogal e, portanto, promotora das juventudes nas singularidades e nas coletividades.

## **2 O GF na pesquisa com jovens do Brasil Marista**

Nesta seção, apresentamos brevemente algumas especificidades dos GFs realizados na pesquisa com jovens estudantes de Ensino Médio da Brasil Marista (UNIÃO MARISTA DO BRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). Os grupos ocorreram nas três províncias maristas – Província Marista Sul-Amazônia, Província Marista Centro-Sul, Província Marista Centro-Norte. Pelas especificidades provinciais, os GFs foram organizados pelos pesquisadores dos Observatórios Juventudes da PUCRS e da PUCPR, do Grupo de Estudos em Juventudes e Políticas Públicas (GEJUP) e em parceria com o GT do Ensino Médio da UMBRASIL.

No total, ocorreram dez GFs, dos quais oito foram presenciais e dois *online*, realizados entre junho e setembro de 2019. Os GFs foram sistematizados da seguinte maneira: a) dois grupos focais presenciais em duas cidades-polos, uma em região metropolitana e outra no interior, em que se reuniram representatividades juvenis de oito colégios categorizados pela regionalidade; b) três grupos em unidades sociais, dois presenciais e um *online*; e c) cinco grupos em capitais brasileiras, sendo quatro presenciais e um *online*.

Para a realização dos GFs, os pesquisadores contaram com a importante parceria das gerências e das gestões pedagógicas locais. Os encaminhamentos ocorreram através de orientações específicas, via carta digital às equipes das unidades, com premissas relacionadas a: quantidade e diversidade dos estudantes; agenda, organização e estrutura local; além de comunicação com os familiares e livre aderência dos adolescentes à pesquisa em grupo focal. O documento discorria sobre os seguintes pontos: a) continuidade da pesquisa qualitativa; b) considerações para a realização da pesquisa em grupo; c) orientações para o dia da realização do GF; e d) disponibilização dos contatos dos pesquisadores responsáveis nas universidades.

Para compor um GF que representasse a pluralidade das juventudes presentes no colégio, recomendou-se uma composição que contemplasse as diversidades étnicas, econômicas, socioculturais e de gênero, assim como as pessoas com deficiência, entre outras realidades presentes na comunidade escolar. Recomendou-se a participação de 7 a 9 estudantes, considerando-se a proporcionalidade entre estudantes do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano.

Dos encaminhamentos relacionados ao espaço-tempo, definiu-se uma sala silenciosa, com garantia de conexão digital estável nos casos dos grupos *online*, com boa possibilidade acústica. O espaço foi organizado com cadeiras em círculo, com placas em papel-ofício com numeração relativa à quantidade de adolescentes participantes. Esse procedimento objetiva uma melhor sistematização das transcrições dos áudios coletados, a partir da fala dos estudantes, sem identificá-los pelo nome, cumprindo com a prerrogativa dos termos éticos de sigilo de pesquisa. Quanto ao tempo, a média esteve em 2 horas de discussão, havendo flexibilidade acordada com os familiares de pelo menos 15 minutos posteriores, para eventuais situações de atraso.

Antecedendo a realização oficial dos GFs nas províncias, organizou-se um pré-teste com adolescentes de Ensino Médio de uma unidade marista, considerando-se as mesmas orientações às unidades participantes. Os estudantes puderam colaborar não somente para as discussões, mas também para a validação e para a (re)construção de cada uma das questões do questionário estruturado. Somente a partir dessa análise detalhada dos jovens acerca da estruturação do conteúdo, da forma e da temporalidade, é que os pesquisadores definiram os procedimentos.

Ao todo, participaram dos GFs 80 estudantes, com a equidade de 40 meninas e 40 meninos. Essa etapa qualitativa envolveu 13 colégios e três unidades sociais. Desses jovens, 55 eram estudantes dos colégios e 25 das unidades sociais. Os adolescentes tinham entre 14 e 18 anos, sendo 16 anos a média de idade<sup>1</sup>. De acordo com os protocolos éticos, foram coletados os termos devidamente assinados – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Cada GF foi facilitado por dois pesquisadores: um moderador e um observador (UNIÃO MARISTA DO BRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). O moderador foi responsável por favorecer a interação do grupo e por conduzir as perguntas do questionário estruturado, respeitando a temporalidade das respostas. O observador coletou os áudios e fez apontamentos textuais. Não foram armazenadas imagens, nem mesmo nos grupos *online*.

Quanto às questões levantadas nos GFs, essas visavam a responder ao objetivo geral do estudo, que era “compreender os processos curriculares experienciados nos colégios e nas unidades sociais maristas, a partir das percepções dos(as) jovens estudantes do Ensino

---

<sup>1</sup> Os dados de idade e sexo, bem como as falas citadas ao longo deste capítulo, foram retirados do banco de dados do Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista.

Médio” (UNIÃO MARISTA DO BRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 7). O Quadro 1 apresenta as dezenove questões, organizadas em três blocos de aprofundamento. Trata-se de um questionário com perguntas abertas, as quais fomentaram respostas elaboradas e com foco nos objetivos do estudo.

**Quadro 1** – Questões abordadas nos GFs, divididas por blocos de aprofundamento

Bloco	Questão
Trajetórias juvenis	1. Nome; idade; o que gosta de fazer?
	2. Relate um pouco sobre como é o seu cotidiano.
	3. Com quem você mora? Como é sua relação com essas pessoas?
	4. O que é ser jovem hoje?
Escola	5. O que a escola é para você?
	6. Relate uma experiência positiva e outra negativa aqui na escola.
	7. O que o professor representa para você?
	8. Como é ser estudante?
	9. Quais os espaços de diálogo que existem na escola? Você acha isso importante?
	10. Como são trabalhadas as diversidades nesta escola? (Raça, gênero, social, religiosa, pessoas com deficiência...).
	11. Você se sente representado(a) por algum grupo dentro da escola? (Grêmios Estudantil, Pastoral Juvenil Marista, Voluntariado Marista, Líderes de turma, Pré-conselhos...). De que forma você gostaria de ser representado(a)?
	12. Como é vivenciada a espiritualidade nesta escola?

Bloco	Questão
Currículo	13. Que assuntos você acha que podem ser trabalhados (ou mais trabalhados) no Ensino Médio?
	14. Relate a experiência da melhor aula que você já teve.
	15. Como você acha que aprende melhor?
	16. Como é a vivência da tecnologia em sala de aula? Contribui para sua aprendizagem?
	17. Como a escola vem ajudando você a pensar seu projeto de vida e futuro?
	18. Como foi para você participar deste grupo focal?
	19. Como foi para você participar desta entrevista em modalidade <i>online</i> ? (Somente para grupos ocorrendo em modalidade remota).

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base no relatório gráfico da pesquisa da União Marista do Brasil, do Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista e do Observatório das Juventudes PUCPR (2020).

Posteriormente à transcrição dos áudios, optou-se pela análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), como metodologia que possibilita a emergência de novas compreensões a partir do fenômeno. Esse processo analítico é descrito no relatório da pesquisa (UNIÃO MARISTA DO BRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

Neste capítulo, a fim de conhecer as opiniões dos jovens estudantes sobre a participação no GF presencial ou no *online*, são discutidas as afirmações motivadas pelas questões 18 e 19 (Quadro 1).

### 3 Relato de experiência com GFs presenciais

Nesta seção, encontram-se os aspectos que dizem respeito à experiência com GFs que foram realizados de modo presencial no decorrer do ano de 2019. Na pesquisa com estudantes do Brasil Marista, foram realizados oito GFs nessa modalidade, distribuídos

nas três províncias do Brasil Marista. As unidades que integraram o estudo qualitativo foram articuladas pelo GT do Ensino Médio da UMBRASIL.

Em relação à dinâmica, os alunos estavam sentados em círculo com os pesquisadores, o que garantiu uma melhor visão panorâmica uns dos outros. No que diz respeito aos registros das falas e às observações a serem feitas, ficou acordado que, antes de iniciar, cada aluno informaria o número o qual o identificava para registro dos GFs, gravado somente por meio da voz.

Buscou-se destacar, no início, a questão do sigilo, para que os estudantes pudessem se sentir seguros para responder às perguntas com sinceridade e sem preocupações. De início, os estudantes estavam ainda um pouco constrangidos em iniciar as suas falas; porém, com os primeiros questionamentos exploratórios, voltados para as suas trajetórias juvenis, eles foram se sentindo mais à vontade para dialogar, até mesmo entre eles. A partir do segundo bloco de questionamentos, os estudantes, em sua maioria, estavam bastante participativos, principalmente por se tratar de perguntas que abordavam diretamente a sua relação com a escola e com os professores. Foi bastante perceptível o quão significativo o colégio era na vida dos seus estudantes, uma vez que os estudantes, em suas falas, definiram-no como um lugar de pertença, valorizando-o como sua “casa”, isto é, um espaço familiar.

As respostas dos alunos, referentes às perguntas realizadas nos três blocos, foram transcritas em um primeiro momento. Posteriormente, por meio do processo suspensivo da leitura flutuante e analítica, foi possível unitarizar os fenômenos evidenciados e organizá-los em categorias iniciais, intermediárias e macros, para a (re)construção dos metatextos, conforme a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016).

No que diz respeito à participação dos estudantes nos GFs, a questão 18 traz as seguintes categorias: ser ouvido e protagonizar mudanças; oportunidade de dialogar e ouvir a opinião dos colegas; experiência significativa; valorização e reconhecimento por ter sido escolhido(a); responsabilidade pela representação dos(as) outros(as) estudantes; e, por fim, apreço pelo movimento de mudança.

Partindo da valorização do espaço escolar, citada anteriormente, e das oportunidades que o colégio traz, os alunos destacaram o GF como contribuinte para a afirmação do estudante enquanto interlocutor válido, uma vez que o grupo focal pôde estimular diálogos e escuta entre os colegas, fatores que são um desafio para a sociedade atual. É possível observar isso na fala a seguir, representativa da categoria “oportunidade de dialogar e ouvir opinião dos colegas”:

*Eu achei extremamente importante, como eu disse, é... eu acho importante essa representatividade, essa, esse lugar de fala que a gente tem... já que... no cotidiano nem sempre a gente tem esse espaço, mas que... sentar aqui e ouvir opiniões diferentes e refletir sobre coisas que, que já passaram ou que a gente vive hoje em dia é muito bom... (Estudante de Colégio).*

Entre as características destes GFs, é possível destacar que, em sua maioria, os estudantes tinham um desejo muito grande de falar, de colocar as suas opiniões e de se expressar. Existia ali um forte impulso de serem escutados e um sentimento de reconhecimento, por estarem participando de uma pesquisa cujo objetivo era justamente compreender os processos experienciados nas unidades, a partir das percepções desses jovens, tendo como perspectiva o planejamento do novo Ensino Médio. Quando questionados sobre a sua participação no GF, eles se manifestaram sobre o quão importantes se sentiam em protagonizar mudanças, sobre a possibilidade de dialogar com

outros colegas que não conheciam. Além disso, eles reconheciam a sua responsabilidade em estar representando outros tantos colegas dos colégios e das unidades sociais. A seguinte frase, representativa da categoria “ser ouvido e protagonizar mudanças”, exemplifica isso:

*[...] a gente se sente importante, porque a gente está dando a nossa visão... que as coisas são feitas para nós; então, é importante que nós sejamos ouvidos. Eu acho que é muito legal da parte de vocês virem perguntar isso para nós. Então, a gente realmente tem esse protagonismo neste momento (Estudante de Colégio).*

Além das características em comum, existem também alguns aspectos de diversidade entre os grupos focais realizados. Entre esses aspectos, é possível apontar a diferença entre os colégios, levando em consideração as cidades onde eles estão localizados, questões urbanas que influenciavam diretamente a rotina dos alunos, perspectivas de futuro e planos de vida. Enquanto uns se viam em rotinas atarefadas, com atividades somente dentro do colégio, outros dividiam o seu tempo entre as atividades de dentro e de fora do espaço educativo. Alguns estudantes, por exemplo, além dos estudos, também realizavam atividades remuneradas, esportes, cursos extracurriculares, entre outros. Um dos GFs em específico apresentou uma caracterização diferente dos outros. Os estudantes se manifestavam de forma mais sucinta, utilizando-se de poucas palavras para responder às perguntas e, por vezes, ficando até mesmo em silêncio. Foi necessária a intervenção constante dos pesquisadores para instigar a fala; porém, os pesquisadores se mantiveram atentos ao limite de respeito e à vontade dos alunos em expor ou não as suas opiniões.

Independentemente das semelhanças e das diferenças entre os GFs presenciais, destacou-se, por parte dos alunos, uma visão

positiva da participação na pesquisa. Na categoria “ser ouvido e protagonizar mudanças”, é possível destacar a característica anteriormente citada, por meio da fala a seguir:

*É muito legal ver que o que a gente tá dizendo importa e vai importar pra alguém. [...] Ver as mudanças que a gente tá trazendo é uma forma de reconhecimento e é muito legal. Então, eu acho que mais momentos como esse deviam acontecer (Estudante de Colégio).*

Houve também falas que qualificaram a experiência como significativa em suas vidas. As falas que foram representativas dessa categoria expressaram principalmente sentimentos como gratidão, surpresa e prazer pela oportunidade vivida. As falas organizadas na categoria “valorização e reconhecimento pela escolha” trouxeram o orgulho e a honra por terem tido a oportunidade de falarem e de serem ouvidos. Essa categoria estava muito associada a outra: “responsabilidade pela representação dos(as) outros(as) estudantes”. Nessa categoria, os participantes reconheciam em si um papel de trazer no GF a voz de outros que não estavam ali. Sinalizaram, por fim, em falas que constituíram a categoria “apreço pelo movimento de mudança”, que os agradava saber da existência de ações de transformação no ensino.

É possível ver a importância dada pelos estudantes à pesquisa, assim como o forte anseio por mais momentos como esses, de forma a serem valorizados, ouvidos, podendo expressar-se cada um ao seu modo, seja por meio de palavras, seja por meio de risadas, ou até mesmo de momentos de silêncio. A riqueza que os GFs presenciais trouxeram para a pesquisa de maneira qualitativa é imensurável, o que colabora para que essa técnica de coleta de dados seja utilizada em demais pesquisas futuras.

#### 4 Relato de experiência com GFs *online*

São abordados, nesta seção, aspectos relativos à experiência com GFs realizados de maneira remota. Os GFs *online* (também chamados de virtuais ou mediados por computador ou eletrônicos) caracterizam-se pela utilização de dispositivos (*smartphones*, *notebooks*, entre outros) conectados à internet, os quais, por meio de *softwares* de videochamada, permitem a interação entre pessoas em diferentes locais por meio de vídeo e de voz (BORDINI; SPERB, 2011, 2013; MINEIRO *et al.*, 2019).

Experiências narradas na literatura científica já demonstravam o potencial dos GFs *online* com jovens (FOX; MORRIS; RUMSEY, 2007). Na pesquisa com estudantes do Brasil Marista, foram realizados dois GFs nessa modalidade, conduzidos por pesquisadores do Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista. Optou-se pela atividade remota em função de alguns fatores. Primeiramente, o investimento de tempo e de recursos, considerando-se a territorialidade continental do país, visto que os pesquisadores se encontravam no Sul, e os estudantes, no Nordeste, e já haviam sido realizadas viagens para a realização de alguns GFs presenciais.

Além disso, entendeu-se que a modalidade remota poderia enriquecer os dados coletados presencialmente, podendo, pois, significar um somatório importante à pesquisa, na medida que seria feita em ambiente virtual, espaço de interação habitual para alguns jovens. Os estudantes que aceitaram o convite de participar do GF *online* se encontravam no espaço físico do colégio. Eles estavam reunidos em círculo em torno de uma mesa, diante de um computador com câmera, microfone e conexão com a internet. Utilizou-se o *software* Skype for Business, considerando as limitações de acesso a *softwares* de teleconferências e de reuniões digitais no período que antecedeu a pandemia da COVID-19 em 2020. Na sala escolar, permaneceram apenas os estudantes, os quais interagem remotamente com os dois pesquisadores, um na função de moderador, e o outro, na de observador.

Quanto à dinâmica da realização de GFs *online*, cabe salientar alguns desafios. Dado que todos os estudantes estavam no mesmo ambiente físico, foi necessário acordar previamente que cada aluno precisaria informar o seu número antes de falar (número esse também indicado sobre a mesa), para fins de identificação na gravação. O registro das falas foi captado localmente pela equipe de comunicação da unidade, por meio de gravadores de voz, o que garantiu a qualidade do áudio.

Necessitou-se, antes do início formal do grupo, de uma reconfiguração da disposição espacial dos estudantes em ambos os GFs. A distância e a amplitude da sala geravam *delay* e sobreposição, dificultando a audição através dos recursos tecnológicos. Orientados pelos pesquisadores, os estudantes aproximaram-se do computador, o que facilitou a escuta compreensiva. Em um dos GFs, houve momentos em que foi preciso realizar uma pausa, a fim de que o ruído externo à sala diminuísse. A conexão digital por vezes oscilava. Os próprios estudantes percebiam o tempo de aguardar a estabilidade e/ou de reiniciar a chamada. Nesses momentos, era notório o desejo dos adolescentes em contribuir e em seguir com a entrevista. Todos se mostraram ativos e resolutivos diante do funcionamento tecnológico.

Na perspectiva dos pesquisadores, o formato de GF *online*, com os estudantes na mesma sala, pareceu facilitar um clima dialogal, congregador e menos artificial no encontro, comparativamente a uma realidade em que cada um estivesse em um computador específico e em um espaço diferente. Contudo, as dificuldades técnicas citadas sugerem, além da gravação local, a escolha por espaços com qualidades acústicas adequadas e com pouca presença de ruído exterior, além da utilização de microfones externos, que circulassem no grupo. Possivelmente, GFs em que cada participante está em um local diferente, utilizando seu próprio dispositivo eletrônico, poderiam minimizar tais problemas técnicos; entretanto, supõe-se que, dessa

forma, haveria a perda da interação e da socialização que ocorrem em coletividade. Salienta-se, todavia, que, durante momentos em que se impõe o distanciamento social (como a pandemia vivida em 2020 e prosseguida em 2021), essa parece ser a opção emergencial, considerando os protocolos sanitários e o cuidado com a saúde de todos os envolvidos.

A garantia de gravação apenas da voz pode ter contribuído para a redução de possíveis receios quanto à identificação pessoal dos participantes, receios esses que, muitas vezes, podem permanecer, mesmo diante dos esclarecimentos prévios e da assinatura de termos de assentimento. Além de mais confiança no anonimato, a modalidade *online* também pode ter favorecido um senso de liberdade, o qual facilita uma abordagem mais aberta de temas potencialmente sensíveis e, com isso, beneficia a relação entre participantes e pesquisadores (FOX; MORRIS; RUMSEY, 2007). Esse fator, evidentemente, também pode ser obtido em modalidades presenciais.

Os GFs *online* foram, portanto, experiências interessantes e desafiadoras aos moderadores e observadores. Os grupos focais ocorreram em um momento anterior à pandemia – por conseguinte, as videochamadas ainda não eram tão comuns – e acabaram sendo uma grata novidade para o grupo de pesquisadores. Havia certo ceticismo inicial quanto à qualidade das interações e um temor em relação aos aspectos técnicos envolvidos; não obstante, todos os potenciais empecilhos puderam ser minimamente superados.

Convivia-se também com outro receio: o risco de não aderência dos estudantes a uma proposta *online*. Hipoteticamente, o convite a responder perguntas provocadas por pessoas desconhecidas, e ainda de maneira remota, poderia encontrar alguma resistência. Para verificar esse aspecto e para compreender como havia sido a experiência para os jovens, acrescentou-se uma questão sobre esse tema (questão 19, conforme o Quadro 1). As respostas a esse

questionamento dadas pelos participantes foram categorizadas de acordo com os procedimentos da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Chegou-se, pois, a três categorias finais, as quais expressam opiniões sobre a experiência de participar de um GF *online*: “facilitador da comunicação”, “preparação para a vida” e “comunicação dinâmica”.

A categoria “facilitador da comunicação” agregou opiniões que sinalizaram a experiência como positiva e como promotora de diálogo, apesar da distância e de eventuais problemas técnicos no começo, os quais solicitaram uma adaptação inicial. O trecho seguinte sintetiza os principais aspectos dessa categoria:

*Acho que a experiência foi muito boa. Não vi nenhuma dificuldade por vocês estarem do outro lado do país, mas virtualmente com a gente. Eu acho que não tirou; acabou que a gente não deixou de falar nada, a gente não se sentiu desconfortável por causa disso. Eu acho que a experiência foi muito boa (Estudante de Colégio).*

Salienta-se também que o fato de os alunos estarem juntos, entre seus pares, foi pontuado como um dos aspectos que auxiliou na sensação de informalidade do encontro. Os estudantes compreenderam que, desse modo, puderam falar mais livremente. Em relação à categoria “preparação para a vida”, os participantes atribuíram à experiência o sentido de que ela os teria habilitado para futuras ocasiões que requisitarão a mediação de recursos digitais. Um estudante afirmou: “vão ter muitas situações, em algumas profissões tem muitas situações, em que você precisa entrar em contato com pessoas de outras regiões via online, e eu gostei muito da experiência, porque eu nunca tinha participado de algo assim” (Estudante de Colégio).

A categoria “comunicação dinâmica” compreendeu falas que sinalizaram a facilidade que as ferramentas de videochamada representaram para a comunicação no quesito tempo, oferecendo um processo mais ágil para a realização dos GFs. Na fala de um dos estudantes: *“foi uma coisa, assim, mais dinâmica; contribuiu com a agilidade do processo do tempo de cada um, de todos os envolvidos”* (Estudante de Unidade Social).

Os jovens participantes foram, pois, unânimes em apontar os GFs *online* como experiências significativas, seja como uma preparação para o futuro, seja como uma forma de contribuir para as suas perspectivas sobre o presente, levando a um protagonismo desses jovens. Suas opiniões corroboram o uso da técnica remotamente como uma ferramenta válida na pesquisa em juventudes, pois está alinhada à opção pedagógica de trabalho com jovens pela via do fomento ao protagonismo e à escuta, o que valida esses jovens como sujeitos sociais com desejo de participação (DAYRELL, 2003; PAIS, 2005; DAYRELL; CARRANO, 2014).

## 5 Considerações finais

Objetivou-se, neste capítulo, relatar a experiência com GFs presenciais e *online* na pesquisa com jovens do Brasil Marista, apresentar as opiniões dos participantes e discutir as potencialidades e os desafios dessa técnica aplicada ao trabalho com as juventudes. Constatou-se que, em ambas as modalidades, houve uma avaliação positiva dos pesquisadores e dos sujeitos da pesquisa. Os estudantes entenderam esse como um momento para serem ouvidos e participarem das mudanças, bem como para conhecer as opiniões de seus pares. Eles apontaram que os GFs constituíram uma experiência significativa, a qual os valorizou e trouxe a responsabilidade de representarem outros jovens estudantes. No seu entendimento, a pesquisa sinalizou um apreço da instituição marista pela mudança, com convite ao protagonismo

juvenil. A modalidade *online* não representou um empecilho para a participação: ela demonstrou-se dinâmica, facilitadora da comunicação e uma preparação para situações futuras de vida.

Acredita-se que os GFs *online* podem ser uma ferramenta complementar em pesquisas qualitativas ou mistas (como ocorreu na pesquisa com estudantes do Brasil Marista), principalmente, em momentos em que, por variadas razões, a distância possa ser um entrave. Todavia, é preciso destacar que o aspecto virtual dos encontros não parece substituir completamente o encontro real do pesquisador com os participantes. Há aspectos que não são apreendidos nesse formato, como as percepções do pesquisador que adentra o campo de estudo, que se envolve com as pessoas, que caminha nos espaços e que é sensibilizado esteticamente pelo ambiente em que se insere.

Todas essas questões precisam ser levadas em conta no momento da opção metodológica por GFs *online*, de forma que se considerem todos esses fatores e que não se eleja a modalidade virtual apenas pela funcionalidade ou pela supressão de investimentos. Sabe-se, contudo, que a escassez de recursos para o financiamento em pesquisa no país na atual conjuntura pode justificar o uso da modalidade remota, sem a qual alguns estudos podem ser inviabilizados. Sugere-se, se possível, uma mescla entre a coleta de dados *online* e a presencial em futuros estudos, conforme a experiência aqui narrada, a fim de possibilitar novos avanços nas discussões metodológicas, especialmente no contexto pós-pandêmico, quando, sem dúvida, poderão ser mantidas experiências educacionais e científicas de interação híbridas.

Há uma potência a ser explorada nos GFs, principalmente quando a temática de estudo interessa diretamente a população participante e quando os dados são levados em conta na proposição de mudanças. Esse modelo, é possível dizer, apresenta características que se aproximam de uma pesquisa-intervenção. No caso da pesquisa com

estudantes do Brasil Marista, os dados impactaram diretamente esses sujeitos, visto que os achados do estudo contribuíram para as reestruturações curriculares no Ensino Médio. Os GFs assim pensados são uma ferramenta estratégica de fomento do protagonismo juvenil de maneira factível, pois eles se revelaram como um espaço de engajamento e de anseio por uma transformação da realidade, não apenas uma escuta passiva.

O uso de GFs é coerente com o que a pesquisa em juventudes aponta (DAYRELL, 2003; PAIS, 2005; DAYRELL; CARRANO, 2014) e com a própria legislação do país (BRASIL, 2013), que visa à promoção e ao desenvolvimento integral de cidadãos, com direito à participação social e à representatividade, na lógica da construção de uma sociedade democrática. Esse uso vai ao encontro da forma marista de pensar o trabalho com jovens, a qual entende o protagonismo como um princípio ético, político e institucional e vê o jovem como interlocutor direto, capaz de planejar, executar e avaliar (REDE MARISTA, 2018). A visão marista entende a urgência da adoção de novos paradigmas de escuta ativa e de encorajamento de adolescentes como agentes de transformação – sobretudo, os mais vulneráveis –; paradigmas esses que respondam criativamente aos apelos desses sujeitos (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 2017).

## Referências

- ALMEIDA, R. Roteiro para o emprego de grupos focais. In: ABDAL, Alexandre et al. (org.). *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo*. São Paulo: SESC São Paulo/CEBRAP, 2016. p. 42-59.
- ANTUNES, C. *Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BORDINI, G. S.; SPERB, T. M. O uso dos grupos focais *online* síncronos em pesquisa qualitativa. *Psicologia em Estudo*, v. 16, n. 3, p. 437-445, 2011.

BORDINI, G. S.; SPERB, T. M. Grupos focais *online* e pesquisa em psicologia: revisão de estudos empíricos entre 2001 e 2011. *Interação em Psicologia*, v. 17, n. 2, p. 195-205, 2013.

BRASIL. *Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40-52, 2003.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J. Prefácio. In: FILGUEIRAS, C. A. C.; MEDEIROS, R. (org.). *Jovens, trabalho e políticas públicas*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2016. p. 7-10.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-134.

FERNÁNDEZ, A. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FOX, F.; MORRIS, M.; RUMSEY, N. Doing synchronous online focus groups with young people: methodological reflections. *Qualitative Health Research*, v. 17, n. 4, p. 539-547, 2007.

FREITAS, A. P. et al. Intervenção com adolescentes por meio de grupos focais: uma estratégia de democratização escolar. *Revista Conexão UEPG*, v. 12, n. 3, p. 546-557, 2016.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 64-89.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. *Caminhemos como família global!* Mensagem do XXII Capítulo Geral. Colômbia, 2017. Disponível em: [https://www.champagnat.org/shared/bau/Document\\_XXI\\_General\\_Chapter\\_PT.pdf](https://www.champagnat.org/shared/bau/Document_XXI_General_Chapter_PT.pdf). Acesso em: 18 jan. 2022.

KEIL, I. M. Grupo focal: algumas notas sobre questões práticas. *Revista Debates*, v. 9, n. 1, p. 49-59, 2015.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018.

MINEIRO, A. A. C. et al. Grupos Focais Presenciais e Virtuais: Semelhanças e Desafios. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD - ENEO, 10., 2019. *Anais [...]*. Fortaleza: UFCE, p. 1-11.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2016.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

PAIS, J. M. Jovens e cidadania. *Sociologia, problemas e práticas*, v. 49, p. 53-70, 2005.

REDE MARISTA. *Posicionamento Juventudes: nosso jeito de compreender e atuar junto aos jovens contemporâneos*. Porto Alegre: Rede Marista, 2018. Disponível em: <https://rede.marista.org.br/sobre/posicionamentos-institucionais>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SOUZA, L. K. Recomendações para a realização de grupos focais na pesquisa qualitativa. *Psi UNISC*, v. 4, n. 1, p. 52-66, 2020.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/ REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os (as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.



## TRAJETÓRIAS JUVENIS E EDUCAÇÃO: O DESAFIO DE SER JOVEM DIANTE DO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Giovane Antonio Scherer  
Gisele Ribeiro Seimetz  
Maurício da Silva César

Trajetórias são construções históricas que se fazem em todos os momentos da vida humana, envolvendo múltiplas dimensões e experiências, sendo concebidas nas teias das relações sociais estabelecidas ao longo do tempo. Tais trajetórias são construídas em todo e qualquer momento histórico, estando relacionadas com a ideia de percursos, realizada por todos os sujeitos que fazem história e auxiliam na construção do tempo histórico de que fazem parte. As juventudes constroem suas trajetórias com uma particularidade: essas se consolidam na busca de autonomia diante de uma conjuntura que impõe diversos desafios para esse processo. Nesse sentido, o objetivo do presente capítulo é contribuir para a reflexão acerca das trajetórias juvenis, compreendendo seus desafios contemporâneos, especialmente diante de uma crise de caráter estrutural, agravada na conjuntura contemporânea pela pandemia de COVID-19.

Para tanto, busca-se dialogar com os dados da pesquisa coordenada pelo Observatório Juventudes PUCRS, que tinha como objetivo “compreender os processos curriculares experienciados nos colégios e unidades sociais Maristas, a partir das percepções dos(as) jovens es-

tudantes do Ensino Médio” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 7). O capítulo tece algumas reflexões tendo como base as falas das/os jovens tanto nos grupos focais como nos resultados da análise dos questionários *online* autoaplicáveis respondidos pelas/os estudantes de Ensino Médio. As linhas que seguem analisam a relação entre trajetória juvenil e política de educação, sem se furta do posicionamento crítico que envolve a discussão sobre a temática das juventudes, realizando esse diálogo que envolve um tempo histórico datado, o que implica uma análise que não está descolada da realidade social que o Brasil está vivenciando – de pandemia –, cujo cenário político demarca ainda mais agravantes.

Sobre a pesquisa, este eixo de análise envolve as trajetórias juvenis que dizem respeito desde a complexidade sobre “ser jovem” até questões relacionadas a elementos “cotidianos” que revelam o debate a ser realizado levando em consideração os desdobramentos que a realidade vai materializando, revelando as principais angústias e desafios para as/os jovens entrevistadas/os. Os questionamentos sobre as “trajetórias juvenis” são transversais à pesquisa, ao mesmo tempo que estão já no primeiro momento de realização dos grupos focais, mais voltados para aproximação com os sujeitos participantes.

A discussão será centrada nas trajetórias juvenis, demarcando esse lugar de heterogeneidade de incertezas impostas ao momento presente, seguindo a análise em relação aos processos de educação e se contrapondo ao modelo formal, exclusivamente voltado para o mundo do trabalho. Destacam-se as possibilidades de identificar os espaços de protagonismo e de resistências vivenciados pelas juventudes, sendo possível identificar nas falas das/os jovens esses movimentos. É desse complexo de relações e processos sociais que se identificam, nos projetos de vida, as contradições entre o que se

deseja pela própria juventude e o que a sociedade de modo geral elabora de expectativas para esse segmento social.

## **1 Trajetórias Juvenis: Heterogeneidade de Percursos em Tempos de Incertezas**

*Ser jovem é o grande desafio...* Assim inicia uma das falas de um/a jovem entrevistada/o na investigação, demonstrando o contexto complexo no qual se inserem as juventudes no tempo presente. Em uma época em que as desigualdades sociais e violências, de todas as naturezas, ampliam-se, especialmente potencializadas por um contexto pandêmico, analisar as trajetórias juvenis, e tudo que a elas se relaciona, constitui-se em uma necessidade. Para a análise, mostra-se fundamental realizar o exercício de abandonar as “lentes adultocêntricas”, de cunho positivista, que, em grande parte das vezes, são acionadas para analisar tais trajetórias, uma vez que, segundo um dos jovens entrevistados *“nós [jovens] não temos uma sociedade pronta para dialogar com a juventude, aberta às nossas sugestões, à nossa participação”*. Para Góis (2013), o adultocentrismo pode ser definido como um conjunto de ideias e atos preconceituosos dirigidos a jovens, que são frequentemente infantilizadas/os, uma vez que a juventude, enquanto um estado de incompletude, necessita ter o seu comportamento tutelado constantemente e é um grupo visto como objeto e não como sujeito da ação.

A compreensão de trajetórias juvenis – nesse sentido – precisa estar calcada em diversos pressupostos para que as juventudes sejam compreendidas para além de visões que não dialogam com as reais necessidades e desejos desse segmento social. Um dos pressupostos fundamentais na perspectiva da compreensão de trajetórias juvenis se constitui na necessidade de contrapor a ideia da juventude como uma fase preparatória para a vida adulta, como um “vir a ser” fundamentada na passagem e incompletude.

A ideia da juventude como um momento de *passagem*, ou *fase*, é algo muito presente em diversos espaços, porém, tem-se a necessidade de questionar: *qual o momento da vida humana não se calca em uma transitoriedade?* A vida de todas as pessoas é construída de diversos momentos, experienciados pelos sujeitos de múltiplas formas, congregando dimensões *singulares* (que compõem a história de vida de cada um), de elementos que são *particulares* (que relacionam aos marcadores sociais que o compõem, tendo relações com base em questões étnico-raciais, de gênero, identidade sexual, dentre outros elementos); sendo atravessados por dimensões *estruturais* (que dizem respeito ao modelo econômico vigente). Em nenhum momento do seu desenvolvimento, a complexidade da vida humana é passível de ser enquadrada em fragmentos, em uma perspectiva *etapista*.

A juventude, sendo assim, constitui-se como um processo durante o qual são vivenciadas múltiplas transformações – tanto no sentido biológico como social –, em que ocorre o desenvolvimento intenso da autonomia do sujeito caracterizando-se de inúmeras formas, como a “possibilidade de venda da sua força de trabalho, constituição de novas relações afetivas e familiares, desenvolvimento de processos identitários”, no que diz respeito à construção de autonomies (SCHERER, 2017, p. 90-91). Evidentemente, tais processos de constituição de autonomies não podem ser compreendidos por uma perspectiva homogênea, uma vez que a juventude compõe um grupo diverso (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007), sendo necessário compreender os múltiplos elementos que compõem as trajetórias das juventudes, e, conforme Groppo (2016), fazer uma intersecção com outras categorias sociais e condicionantes históricos.

A compreensão da juventude como um processo que não pode ser apreendido de forma homogeneizada se constitui em importante elemento na análise desse segmento social e de suas trajetórias de

vida. Tais afirmações não desconsideram a necessidade de estabelecer parâmetros etários, especialmente na perspectiva de construção de ações concretas, em termos de políticas públicas<sup>1</sup>, para esse segmento social, compreendido como sujeito de direitos. Considerando a existência do direito à juventude, legalizado no Brasil pela Lei n. 12.852 (BRASIL, 2013), que dispõe sobre o Estatuto da Juventude (EJUVE), são consideradas jovens as pessoas entre 15 e 29 anos. Tal estatuto se constitui como um importante marco na luta para todas/os as/os jovens brasileiros; além de indicar uma série de direitos que esse segmento social possui, reconhece legalmente a necessidade de ações específicas para sujeitos nessa faixa etária (SCHERER, 2018).

A juventude, nessa perspectiva, é compreendida como um momento de vida que se relaciona à construção de autonomias, o que se torna extremamente desafiador atualmente. As trajetórias das juventudes no contexto contemporâneo são marcadas por uma heterogeneidade que se relaciona com os múltiplos elementos que compõem o universo juvenil, sendo que a sua análise se mostra como um grande desafio pela necessidade de não se limitar por compreender esse segmento social *em si mesmo*, descolado do contexto sócio-histórico que incide nas relações sociais que são estabelecidas entre os sujeitos na sociedade em seu atual estágio.

Pais (2006) refere que – nas décadas imediatas às do pós-guerra – as transições para a vida adulta assemelhavam-se às viagens em estrada de ferro nas quais as/os jovens, dependendo da sua classe social, gênero e qualificações acadêmicas, tomavam diferentes comboios com destinos previamente determinados, sendo que as oportunidades para mudar de destino ou trajeto eram limitadas. Posteriormente, as transições vivenciadas por jovens eram mais

---

<sup>1</sup> Constituem-se em políticas de ação que visam atender necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea, e requer deliberada decisão coletiva regida por princípios de justiça social que, por sua vez, deve ser amparada por leis garantidoras de direitos (PEREIRA, 2009).

comparadas a viagens de automóvel, uma vez que o condutor se encontra em condição de selecionar o seu itinerário de viagens em um vasto número de alternativas, em função da sua experiência ou intuição. Porém, atualmente, não são mais as condições do motorista que garantem uma condução ajustada a rotas predeterminadas.

A metáfora abordada por Pais (2006) faz uma alusão ao contexto atual, quando os sujeitos – aparentemente – possuem inúmeras possibilidades de escolhas entre diversas atividades referentes ao mundo do trabalho, porém, devido às transformações societárias das últimas décadas, que acarretam o acirramento das condições de trabalho, essas “escolhas” acabam sendo escassas em meio a uma conjuntura cada vez mais precarizada. Evidentemente, dependendo, especialmente da classe social, tais possibilidades de construção de trajetórias juvenis se tornam cada vez mais reduzidas.

Isso se confirma ao analisar as falas das/os jovens participantes da pesquisa, sendo que, para estudantes dos colégios privados, o período da juventude está relacionado com “aproveitar a vida” e “autoconhecimento”, já para estudantes de unidades sociais<sup>2</sup> a “preparação para o futuro” foi a preocupação mais mencionada com relação à concepção de “ser jovem”. Esses resultados estão diretamente vinculados ao debate de classe social, uma vez que a concepção de juventude ligada à preparação para a vida adulta se revela mais desafiadora para as juventudes que venciam um contexto de vulnerabilidade social, sendo mais complexa e dificultosa a inserção laboral desses segmentos sociais.

A esse respeito, Dayrell (2016, p. 7) afirma que:

---

<sup>2</sup> As Unidades Sociais da Rede Marista são espaços voltados para crianças, adolescentes, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social, geralmente localizados em territórios com altos índices de violência.

O trabalho faz as juventudes! Essa constatação, aparentemente óbvia, revela uma faceta da realidade brasileira na qual milhões de jovens se inserem desde muito cedo no mundo do trabalho, interferindo diretamente na forma como se constroem socialmente como jovens, interferindo nas relações que estabelecem com a família, com os amigos, delimitando o tempo livre e o lazer, disputando o tempo da escola, dentre outras consequências! Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil.

O que fica evidente na análise das falas das/os entrevistadas/os na pesquisa é o contexto de tensão e medo com relação ao futuro, que está diretamente vinculado a essa inserção no mundo do trabalho, muitas vezes de maneira bastante precária. As/os jovens, quando questionadas/os acerca do que é *ser jovem* na atualidade, têm suas respostas centralizadas também na associação de “futuro” e “pressão”. Outras expressões aparecem em evidência, como “amadurecer”, “exaltação dessa fase da vida”, “adquirir responsabilidades”, “desafio e risco”, “conquistas a autonomia”, “decepções”, “desafios e compromissos” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 39). Nesse sentido, observam-se, de forma nítida, os desafios da construção de autonomias diante de tempos de enormes questionamentos para esse segmento social. As falas das/dos jovens também revelam a pressão presente nas trajetórias juvenis, como *“tem muita pressão para o nosso futuro, tem muita pressão para o que a gente vai ser, como a gente vai chegar lá”* (Estudante de Colégio).

Tal conjuntura repleta de pressão tende a ser agravada, principalmente diante de uma perspectiva, cada vez mais, de maior de desemprego e precarização das relações de trabalho em que vive a juventude brasileira de forma intensa, acentuada diante de uma crise

sanitária. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) expõe a maior concentração de desemprego para as juventudes, sendo que indica, no terceiro trimestre de 2020, a existência de cerca de 14 milhões de pessoas desempregadas no Brasil; desse total, 69,8% estão na faixa etária de 14 a 39 anos (IBGE, 2020). Assim, muitas/os jovens enfrentam grandes dificuldades em se inserir no mercado de trabalho, acessando atividades laborais precárias que proporcionam com pouca ou nenhuma estabilidade.

Esse cenário afeta transversalmente todas as juventudes, inclusive os segmentos com maior escolarização. Para Alves (2013), as transformações do mundo do trabalho precarizado impactam a massa flutuante de trabalhadores denominado “precariado”, que cresce. Essa camada é constituída por jovens empregadas/os e desempregadas/os do novo mundo do trabalho, recém-graduadas/os e com alto nível de escolaridade, mas que não consegue inserir-se em relações laborais estáveis, sendo contratadas/os em formas atípicas e instáveis de vínculos trabalhistas, que disfarçam as relações empregatícias (ALVES, 2013). O precariado se encontra exposto a uma incerteza crônica, tendo pela frente uma vida de desconhecidas incógnitas em relação à sua inserção no mundo do trabalho e acesso a direitos (STANDING, 2014), uma vez que possui seus direitos flexibilizados e desmantelados.

De modo implícito ou explícito, as juventudes ouvidas pela pesquisa, independente da sua inserção em colégios privados ou unidades sociais, revelam angústia com relação ao futuro e a esse contexto, em particular diante de um cenário bastante instável presente em sua inserção laboral. As demandas para as juventudes na contemporaneidade têm mudado, principalmente no que se refere ao mundo do trabalho, o que gera inúmeras tensões e inseguranças. Nos grupos focais, evidencia-se a preocupação de “precisar” decidir o que será do resto de suas vidas, levando a inúmeros questionamentos.

Conforme Abramo (2007, p. 79):

A juventude, vista como categoria geracional que substitui a atual, aparece como retrato projetivo da sociedade. Nesse sentido, condensa as angústias, os medos assim como as esperanças, em relação às tendências sociais percebidas no presente e aos rumos que essas tendências imprimem para a conformação social futura.

O segmento juvenil sente grande responsabilidade pelos rumos do futuro, ao mesmo tempo que recai também sobre jovens o encargo, a culpa pela não adequação às expectativas das quais não participaram. Então, ser jovem é também construção social, que perpassa distintos processos sócio-históricos de inúmeras maneiras diferentes. As trajetórias de vida constituem um contínuo processo de desenvolvimento em todos os momentos, escolhas, mudanças de rumo e percepções são sempre uma constante, pois a vida humana constitui um processo social (SCHERER, 2017). Pensar nas trajetórias de vida implica compreender que os percursos são trilhados pelos sujeitos, também socialmente, sendo que existem inúmeras situações cujos rebatimentos podem se dar no todo daquela pessoa ou daquele grupo social específico, de modo que é fundamental também atentar às expressões de resistências e superação.

No eixo “vivências e trajetórias juvenis” da pesquisa, encontram-se as questões de 1 a 4 do roteiro de entrevista de grupo focal, buscando identificar “o jovem hoje”. Além das percepções mais gerais apresentadas anteriormente, busca-se entender as relações mais cotidianas, constitutivas das trajetórias das pessoas entrevistadas. Quando questionadas/os sobre o que gostam de fazer, afirmam: praticar esportes; ler; assistir filmes, séries e televisão; escutar música; e estar com amigos/as, nesta ordem quanto à incidência das respostas.

Quando se referem ao seu cotidiano, o envolvimento com as atividades escolares mostra-se massivo em relação ao restante das atividades; para 62% das/os jovens participantes dos grupos focais, a escola é central. Ao serem questionadas/os sobre o cotidiano, as/os jovens referem que este é pautado por atividades escolares (40%), seguido de atividades extracurriculares (22%)<sup>3</sup>. Evidencia-se, num contexto de formação voltada para o trabalho, o não acesso ao lazer como parte fundamental do desenvolvimento desses sujeitos, reforçando ainda mais a “pressão” em tempo integral para as expectativas de “futuro”, tão mencionadas ao longo das entrevistas realizadas.

Observa-se que as trajetórias de vida são perpassadas por diferentes esferas da vida social, de modo que o dado apresentado se destaca enquanto uma preocupação de jovens entrevistadas/os, uma vez que também questionam a finalidade dessa formação, os conteúdos e a aplicabilidade prática ao longo da vida (como educação sobre uso do dinheiro, cálculo de juros, tarefas de reparos domésticos, dentre outros). Esse cenário de questionamento ao atual modelo de ensino passa a ter um importante agravamento no atual cenário de pandemia, principalmente para a realidade brasileira, em que seus rebatimentos têm se revelado avassaladores.

O cenário geral no Brasil é bastante complexo e ainda demandará muita pesquisa; centrado em dados gerais sobre educação, o Relatório INESC (2021) aponta que houve uma redução de orçamento em 2020 em relação ao do de 2019 e redução de orçamento desses dois anos em relação aos anos anteriores. Dentre as ações com recursos cortados ou zerados mal planejados estão: EJA, bolsas permanência e a realização do ENEM na pandemia (provocando

---

<sup>3</sup> As outras respostas para a questão 2 referem-se a descanso e entretenimento no final de semana (12%), cotidiano dividido entre escola e tempo livre em casa (11%), atividade física como parte do cotidiano (10%), trabalho como parte do cotidiano (5%), de um total de 111 respostas (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

uma abstenção inédita de 50%) e com previsão de não realização em 2021. Se não houvesse tais cortes orçamentários – sem considerar possibilidades de aumento –, poderia haver a redução da distância no ensino para estudantes que não contam com acesso à internet, por exemplo (INESC, 2021).

Nesse panorama, ainda não sabemos dados reais sobre a evasão escolar, uma vez que muitas crianças e adolescentes foram obrigados a contribuir com a renda familiar, tendo assumido atividades laborais, que certamente competem com a vida escolar (INESC, 2021, p. 34).

Os dados analisados não estão descolados da realidade social em que esta juventude está inserida, ao mesmo tempo que demarcam um tempo histórico pré-pandemia, de modo que é possível identificar mudanças significativas desde já. Assim, as trajetórias juvenis são constituídas em meio a inúmeros desafios, especialmente em tempos pandêmicos, que agudizam as angústias com relação a um futuro marcado de incertezas. É importante considerar que, apesar do contexto de mundo incerto, as trajetórias juvenis são também construídas por meio de resistências, na perspectiva da construção de projetos de sociedade calcados em compromissos coletivos ou como demonstra a fala de uma jovem participante:

*[...] tem um compromisso muito grande com a nossa geração de tentar promulgar as mudanças que queremos e, também, o compromisso histórico com aqueles jovens que já lutaram tanto para que hoje a gente tenha conquistado algo.*

Nesse sentido, o próximo item tratará do papel da educação na perspectiva da formação integral juvenil.

## 2 A Educação nas Trajetórias Juvenis: Desafios Contemporâneos

Na construção de trajetórias juvenis, muitos são os elementos que as compõem e que impactam em seus processos de consolidação. Dentre esses elementos, a educação se constitui como uma mediação fundamental para o desenvolvimento humano, e parte essencial nas trajetórias juvenis. A educação consiste em um processo de formação cultural do ser, sob a forma individual e/ou coletiva, oportunizando ao ser humano desenvolver a capacidade de formar conhecimentos e interagir no mundo (HIRO, 2011). A educação, na concepção de Freire (1996), é um elemento fundante na constituição da autonomia humana como uma forma que possibilita ao ser humano a discussão corajosa de sua problemática, com diálogo constante com o outro e em uma perspectiva crítica.

Compreendida como um direito social, a educação se consolida a partir de diversas bases legais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assim como o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). Essas garantem e reafirmam, legalmente, a educação como um direito social que oportuniza o pleno desenvolvimento das pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

São várias as acepções e funções atribuídas à educação e à escola. Segundo Amado (2011), a educação fundamenta-se em uma jornada de aperfeiçoamento realizada por membros de uma comunidade humana com a ajuda e o apoio de outras pessoas que fazem parte da mesma comunidade, promovendo o desenvolvimento individual, social e cultural, oferecendo a todos um patrimônio comum (espiritual, material, entre outros muitos), que vale a pena ser transmitido.

Ao pensarmos a educação numa acepção mais ampla do que simplesmente à da escolarização, entende-se que outros espaços sociais, tais como as associações, os grupos informais, as redes online, os coletivos culturais, artísticos e esportivos, entre outros, constituem-se como lócus em que os jovens também aprendem e se socializam através dos processos ali desenvolvidos (LACERDA; AMARAL, 2018, p. 92).

A educação possui natureza complexa, servindo também como mecanismo de socialização entre professores, estudantes, familiares e comunidade escolar, indo além dos processos relacionados à escolarização. Nesse sentido, a pesquisa evidencia que a juventude compreende o espaço escolar para além de um lugar de “transmissão de saberes”. Com base no número de ocorrências das categorias que expressam a opinião das/os estudantes sobre “o que a escola é para você”, é possível perceber que a maior parte das/os jovens considera a escola como “espaços de construção de vínculos afetivos e socialização”, seguido de um “espaço de formação integral do ser”.

Com relação à construção de vínculos afetivos e de socialização, mostra-se fundamental compreender a escola como um espaço de vivências múltiplas que possibilitam a compreensão do outro em todas as suas diversidades. A fala de uma jovem participante da pesquisa é ilustrativa quando refere que *“não existisse escola, como que as pessoas iam socializar com as outras? Como que elas iam descobrir a diversidade? Como que elas iam descobrir as etnias? Entendeu? Isso que eu acho que é a escola”*.

Em uma sociedade que cada vez mais carrega consigo sementes de intolerância, mostra-se fundamental o exercício do convívio com as diferenças, em uma perspectiva da valorização das experiências diversas, sendo um aspecto extremamente valorizado pelos jovens nos grupos focais. Como discute Netto (2007), a igualdade opõe-se à desigualdade, nunca à diferença; à diferença o que se opõe é a

indiferença, sendo que é necessário que os indivíduos sociais se desenvolvam explicitando as suas autênticas diferenças: imprescindível para a igualdade social.

Em relação ao convívio com a diferença na escola, o Relatório Gráfico da Pesquisa (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020) questionou as/os participantes se haviam sofrido *bullying* e se tinham visto episódios de *bullying* por características físicas, opiniões diferentes, dificuldade de aprendizagem, condições econômicas, gênero, religião, cor da pele, orientação sexual e etnia. Dos que sofreram *bullying*, a maioria relata tê-lo enfrentado pelas seguintes situações: características físicas (59,31%); opiniões diferentes (43,95%); dificuldade de aprendizagem (28,01%), condições econômicas (13,37%), questões de gênero (12,81%), religião (11,74%), cor de pele (9,98%), orientação sexual (8,09%) e etnia (5,31%). Os dados apontam para a necessidade do fomento do debate às diversidades, compreendendo a convivência como as diferenças e a tolerância enquanto elementos essenciais para o enfrentamento a toda e qualquer situação de discriminação. Nesse sentido, é papel da educação trabalhar com a diversidade, compreendendo as suas relações e mediações com a lógica da valorização do outro, dialogando com a perspectiva de direitos humanos, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, pelo Parecer CNE/CP n. 8/2012 (MEC, 2012).

Outro aspecto valorizado pelas/os jovens entrevistadas/os diz respeito à valorização da *educação integral*; segundo Maurício (2009), a educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, sendo que esta integralidade se constrói por linguagens diversas, em variadas atividades. A educação integral se contrapõe à tendência de redução da educação à qualificação profissional, muito presente em tempos de massificação do ensino.

O acirramento das condições de existência imposto pela lógica do capital, a exigência de melhor qualificação para o mundo do trabalho, acarretou competição e concorrência generalizadas em diversas esferas da vida, apontando para uma necessidade maior tempo de formação e permanência na escola (SCHERER, 2020), sendo essa, em grande parte das vezes, uma redução da preparação para o mercado de trabalho.

As falas das juventudes e o conteúdo dessas nas respostas evidenciam a necessidade de construção de um projeto de ensino que possa colocar em pauta questões do tempo presente, buscando uma formação que faça múltiplas mediações com a realidade concreta, na perspectiva de cumprir com o objetivo maior de um projeto formativo: de contribuir com o desenvolvimento humano, em uma direção crítica. Isso não significa desconsiderar a importância de pensar as trajetórias laborais e a preparação para inserção profissional enquanto elementos importantes no âmbito da inserção laboral juvenil.

As juventudes entrevistadas demonstram sua preocupação com uma educação de qualidade, sendo que essa serve como ferramenta na construção do pensamento crítico e tem como centralidade o desenvolvimento integral dos sujeitos (SCHERER, 2018). Além disso, evidencia-se a importância da construção de canais de participação juvenil nos processos educativos, uma vez que:

Ter voz mais ativa em seus processos educativos, que sejam ouvidos em suas realidades e trajetórias, que possam ser levados a transformar a realidade escolar da qual fazem parte e não sejam apenas meros agentes passivos de algo que já lhes vem predefinido. E isso não somente no âmbito do cotidiano escolar, mas também da construção das políticas públicas de educação e da efetivação desta como direito inalienável (LACERDA; AMARAL, 2018, p. 102).

Nessa realidade, mostra-se como de extrema importância a construção de instrumentos de participação das juventudes nos processos educativos, em uma perspectiva contrária da lógica *adultocêntrica*. As/os jovens participantes da pesquisa evidenciam esse aspecto, sendo que a maior parte das/os participantes da investigação ressaltou, ao serem questionadas/os sobre como foi participar do grupo focal, a sensação positiva ao serem ouvidas/os e protagonizar mudanças. A participação, na perspectiva do protagonismo juvenil, constitui-se como elemento essencial na perspectiva do trabalho com juventudes. O real protagonismo juvenil pode ocorrer quando são desenvolvidas, por exemplo, atividades centradas na noção de que os jovens são colaboradoras/es e partícipes nos processos educativos que com elas/es se desenvolvem (ABRAMO, 2007), e não em ações prescritivas de uma participação baseada na noção da ação individual.

A educação, no âmbito das trajetórias juvenis, é elemento fundamental na perspectiva da contribuição da construção de projetos de vida. Enquanto um direito fundamental que deve ser exercido na lógica da integralidade, possibilita reflexão acerca do tempo presente e dos desafios cotidianos, levando em consideração a voz das juventudes. Ela é um instrumento de grande potência na perspectiva que pode fazer florescer possibilidades junto com as juventudes, em tempos áridos e repletos de desafios.

### **3 À Guisa de Conclusão**

Diante de um contexto com diversas formas de violências e desigualdade social ampliadas pela pandemia mundial de COVID-19, ser jovem é um desafio complexo. Mesmo com alguns avanços materializados com o Estatuto da Juventude (EJUVE), conquistado diante de muitos processos de lutas que reconhecem legalmente a juventude como um segmento social sujeito de direitos, há a necessidade de

ações específicas na faixa etária entre 15 e 29 anos. As juventudes ainda se depararam com ideias negativas e preconceituosas de que a juventude seria como uma fase de maturação biológica, uma perspectiva etapista de preparação para se inserir no mercado de trabalho, ou, ainda, preparação para a vida adulta, como um “vir a ser”, com uma imagem de incompletude que compõem o adultocentrismo.

Na construção e consolidação das trajetórias juvenis marcadas pela heterogeneidade, a educação tem fundamental papel de mediação para desenvolvimento, construção de autonomia, elaboração de conhecimentos, formação cultural individual e coletiva em uma perspectiva crítica. Em meio a inúmeros desafios, dentro de um contexto de mundo incerto agravado pelos tempos pandêmicos, é papel da educação discutir as situações de *bullying* que ocorrem e são observadas na escola e, no convívio com a diferença, ultrapassar e combater questões que envolvam qualquer tipo intolerância e preconceitos por características físicas, opiniões diferentes, dificuldade de aprendizagem, condições econômicas, gênero, religião, cor da pele, orientação sexual, etnia, entre outros.

Os processos educativos devem levar em consideração a voz, a efetiva participação das juventudes no convívio com as diferenças, a valorização das experiências diversas na perspectiva de possibilitar a construção de projetos de ensino e de sociedade. Essa construção de projetos deve colocar em pauta questões do tempo presente, fazendo múltiplas mediações com a realidade concreta e principalmente que atenda aos interesses desse segmento social e esteja em consonância com a perspectiva dos direitos humanos. Pensar as trajetórias juvenis no contexto contemporâneo é tecer, junto com esses sujeitos, possibilidades de construção de projetos de vida e futuro, sendo a educação, em uma perspectiva crítica, elemento central nesse processo.

## Referências

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *In: FÁVERO, O. et al. (org.). Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 73-92.

ALVES, G. A. P. Crise Estrutural do Capital, Maquinofatura e Precarização do Trabalho: a questão social no século XXI. *Textos & Contextos*, v. 12, n. 2, p. 235-248, dez. 2013.

AMADO, J. Ciências da educação: que estatuto epistemológico? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, p. 45-55, jan. 2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

DAYRELL, J. Prefácio. *In: FILGUEIRAS, C. A. C.; MEDEIROS, R. (org.). Jovens, trabalho e políticas públicas*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2016. p. 7-10.

ESTEVES, L. C.; ABRAMOVAY, M. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. *In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E.; ESTEVES, L. C. (org.). Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: UNESCO; MEC, 2007. p. 19-54.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓIS, J. B. H. A (difícil) produção da intersectorialidade: comentários a partir de ações públicas para a juventude. *Textos & Contextos*, v. 12, n. 1, p. 128-141, jan./jun. 2013.

GROPPO, L. A. *Juventudes: Sociologia, cultura e movimentos*. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2016.

HIRO, C. D. Uma trincheira chamada educação: o papel da educação no contexto da luta de classes. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 11, n. 125, p. 69-76, out. 2011.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (INESC). *Um país sufocado: Balanço do Orçamento Geral da União 2020*. Brasília: INESC, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *PNAD Contínua: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2020*. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 1 fev. 2022.

LACERDA, M. P. C.; AMARAL, M. F. Juventudes e direito à educação: aproximações a um tema complexo. In: PERONDI, M. et al. (org.). *Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos: onde estamos? Para onde vamos?* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 89-104.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: Mauad, 2009. p. 53-68.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Parecer CNE/CP n. 8/2012*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10389-p-cp008-12-pdf&category\\_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-p-cp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 jan. 2022.

NETTO, J. P. Desigualdade, pobreza e Serviço Social. *Em Pauta*, n. 19, p. 135-170, 2007.

PAIS, J. M. Buscas de si: Expressividades e Identidades Juvenis. In: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (org.). *Culturas Jovens: novos mapas do afeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 07-24.

PEREIRA, P. A. P. *Política Social: temas & questões*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHERER, G. A. *Juventudes, (In)segurança e políticas públicas: a proteção social no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2017.

SCHERER, G. A. Ponto de partida ou de chegada? Reflexões em torno da construção do estatuto da juventude e os desafios à sua implementação. In: PERONDI, M. et al. (org.). *Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos: onde estamos? Para onde vamos?* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 63-88.

SCHERER, G. A. Notas sobre juventude, classe social e política. *Argumentum*, v. 12, n. 1, p. 22-31, jan./abr. 2020.

STANDING, G. O precariado e a luta de classes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 103, p. 9-24, maio 2014.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/ REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os (as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

# GERAÇÃO *BLOCKCHAIN* E O NOVO ENSINO MÉDIO

Rodrigo de Andrade

## 1 Introdução

Em 2017, a proposta do novo ensino médio movimentou instituições educacionais de todo o Brasil no sentido de adequarem suas propostas de ensino. Entre essas instituições, os colégios e as escolas sociais maristas de todo o Brasil optaram por realizar uma grande escuta de seus estudantes para compreender suas percepções e experiências. Ocorre que esta geração de estudantes do ensino médio demonstra características próprias de quem nasceu e cresceu num mundo hiperconectado.

Tomando por referência o conceito de Geração  $\beta$  ou *Blockchain*, descrito por Carles Feixa, o presente ensaio visa demonstrar alguns elementos constitutivos desse novo fenômeno geracional, presentes nos resultados da pesquisa realizada pelo Brasil Marista como forma de contribuir no debate sobre as abordagens e metodologias que poderão ser adotadas no ensino médio.

Partindo da descrição do conceito geracional *Blockchain* de Carles Feixa, essa análise destaca algumas características da juventude contemporânea, bem como do contexto sociocultural na qual está inserida. Na sequência, lança luz sobre alguns resultados da pesquisa

realizada pela União Marista do Brasil (UMBRASIL) para ilustrar como os estudantes e as estudantes do ensino médio demonstram traços de um novo comportamento geracional, a saber: relações horizontais e descentralizadas, cultura colaborativa, valor de uso sobre o valor de troca, não lugar, viralidade, translocalismo e holograma. Por fim, algumas considerações a partir da proposta do novo ensino médio brasileiro buscam problematizar seus avanços e pontos de atenção, quando relacionados à cultura *Blockchain*.

## 2 A Geração *Blockchain*

No início dos anos 2000, ao desbravar a emergente relação entre cultura juvenil e cultura digital, o antropólogo catalão Carles Feixa foi pioneiro ao utilizar o termo “Geração @ (arroba)” (FEIXA, 2000) para descrever as principais características da primeira geração a chegar à juventude no século XXI. Em 2014, o autor trouxe à luz um novo conceito, o da “Geração # (*hashtag*)” (FEIXA; FERNÁNDEZ-PLANELLS; FIGUERAS-MAS, 2016), da qual fazem parte aqueles e aquelas que se tornaram jovens em meados de 2010, em plena era hiper digital ou da web 2.0. Mais recentemente, em 2021, Feixa (2021) adotou um novo signo, o  $\text{B}$  ou *Blockchain*, oriundo da web 3.0 ou semântica para designar a geração jovem dos anos 2020.

Segundo o autor, a geração que chega à juventude em meados de 2020 é a primeira nascida em um mundo realmente global, que desconhece a vida sem internet e que foi escolarizada quando os smartphones já haviam ganhado popularidade. Trata-se, portanto, de uma geração hiperconectada, transdigital e nativa da chamada web 3.0, caracterizada por “uma confusa amalgama de fenômenos que incluem a transformação da rede em big data, a inteligência artificial, a internet das coisas, a web 3D, a personalização da internet etc.” (FEIXA, 2021, p. 6).

Por ter crescido num contexto de recessão econômica marcada principalmente pela crise financeira internacional de 2008 e chegado à juventude em meio a um cenário pandêmico e impactado pelos efeitos das mudanças climáticas e o levante de uma nova onda conservadora, autoritária e xenófoba, a geração jovem que inaugura a terceira década do século XXI apresenta um profundo sentimento de injustiça, mas também pouca perspectiva em relação ao próprio futuro e o da sociedade na qual está inserida. Pela primeira vez na história, recorda o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2013, p. 45):

[...] toda a categoria dos diplomados enfrenta uma alta probabilidade, a quase certeza, de só obter empregos *ad hoc*, temporários, inseguros e em tempo parcial, pseudoempregos de estagiários falsamente rebatizados de treinamento.

A vigilância e a fiscalização indiscriminadamente disseminadas como estratégias de segurança impuseram um permanente estado de desconfiança em relação aos jovens, historicamente considerados como perturbadores da ordem social estabelecida. Os espaços de lazer foram quase que completamente comercializados e massificados, impondo o anonimato à multidão de frequentadores.

A juventude torna-se a idade da moda, na forma de adoração de imagens, antienvelhecimento, um paradigma de inovação tecnológica e experimentação social. Ao mesmo tempo, os jovens de carne e osso veem como se consolidam os cortes sociais, educacionais e trabalhistas instaurados durante a crise, são excluídos da tomada de decisões e generalizam-se as tentativas de censurar ou controlar a rede sob o pretexto de combater as *fake news* (FEIXA, 2021, p. 10).

Expulsos do espaço público e tendo seu lugar identitário invadido, os jovens e as jovens são tomados por uma sensação de não lugar.

Diante de um cenário hostil, a partir do qual o futuro se apresenta incerto, encontram refúgio no mundo digital. Por terem pouco a perder, tornam-se mais combativos e, a partir das redes sociais, seus habitats naturais, adotam estratégias de conexão em blocos, gerando assim uma inteligência coletiva com função social, colaborativa e de enfrentamento. Daí a designação de “geração ₿ (*Blockchain*)”.

Se aplicarmos os conceitos de web semântica e *blockchain* à geração juvenil atual, podemos relacioná-la ao contexto socioeconômico de saída da crise, à busca de novos nichos econômicos em redes colaborativas, ao escambo ou à troca de serviços como alternativa à economia monetária, à deslocalização das culturas juvenis e à crise da própria noção de juventude (FEIXA, 2021, p. 9).

De acordo com Iñigo Molero Manglano (2018, p. 147), assessor em comunicação e tecnologia *Blockchain* da plataforma espanhola de *crowdfunding*, EthicHub<sup>1</sup>, um *Blockchain* ou cadeia de blocos:

[...] é um conjunto de computadores (ou servidores), chamados de nós, que estão conectados em uma rede e usam o mesmo sistema de comunicação (um protocolo) para validar e armazenar as mesmas informações registradas em uma rede P2P [*Peer-to-Peer* em inglês]. Este desenho permite que todas as informações cadastradas sejam gravadas no *blockchain* de cada um dos computadores participantes da rede e, por isso, a capacidade coletiva da rede de computadores garante que as informações não possam ser modificadas. Além disso, algoritmos criptográficos com-

---

<sup>1</sup> A EthicHub é uma empresa social espanhola que conecta grupos de pequenos agricultores de todo o mundo com o financiamento necessário para trabalhar suas terras e vender suas safras em mercados diretos. Seu objetivo é melhorar as condições de vida de pequenos agricultores por meio do aumento da produtividade e de uma cadeia de suprimentos mais justa. Disponível em: <https://www.ethichub.com/es/>. Acesso em: 27 set. 2021.

plexos conectam os blocos que são gerados no *blockchain*, validando as operações e garantindo a integridade dos dados nele registrados. Em outras palavras, dispomos de um grande banco de dados onde os registros são imutáveis e que dá às partes envolvidas a certeza de que estamos de acordo com os registros .

Num exercício alegórico, esse sistema baseado na confiança descentralizada e em rede, no qual “a verdade (estado confiável do sistema) é construída, alcançada e fortalecida pelos próprios membros” (FEIXA, 2021, p. 7), torna-se um símbolo do comportamento juvenil contemporâneo. Com efeito:

[...] o *Blockchain* também tem sido chamado de “tecnologia da verdade” porque nunca antes duas pessoas que não se conhecem, nem precisam confiar uma na outra, podem concordar que um registro é real e que, além disso, é o mesmo para ambos. Para citar algumas características que são atribuídas à invenção, podemos citar algumas de suas propriedades associadas: Transparência, rastreabilidade, imutabilidade dos registros, segurança, eficiência, global e... descentralização. Acima de tudo, a descentralização, que é o que possibilita, através de um software engenhoso, o restante das características mencionadas (MANGLANO, 2018, p. 146).

Tal qual ocorre na tecnologia *Blockchain*, os jovens e as jovens da contemporaneidade “já não buscam a verdade numa entidade superior, senão nas redes de confiança mútua construídas por eles e elas” (FEIXA, 2021, p. 9). Em outras palavras, a cultura juvenil 3.0 tende a ignorar sistemas de mediação ou autoridade hierárquica, privilegiando relações horizontais e descentralizadas.

Uma das contradições dessa geração é que, por viverem permanentemente conectados costumam se apresentar mais narcisistas

e individualistas, ao mesmo tempo em que, pelo fato de estarem em rede, nutrem um sentimento de pertencimento à tribo que os torna mais solidários e comprometidos. Unidos pela tecnologia e pela cultura colaborativa, esses jovens se caracterizam por seu desejo de transformar valor de troca em valor de uso e por se conectarem em blocos como estratégia de produção de valor em face da anomia social vigente e de resistência aos poderes corporativos.

Para tornar mais evidente as tendências comportamentais da cultura juvenil *Blockchain*, Carles Feixa (2021, p. 14) toma como exemplo alguns movimentos de protesto desencadeados nos últimos anos: #FridaysForFuture, #MeToo, #BlackLivesMatter e as várias manifestações ocorridas em diversos países ao longo de 2019. Apesar de responderem a fatores locais e nacionais específicos, esses movimentos buscaram visibilidade e conexão transnacional por meio da sua viralização nas redes sociais. Nesse novo método de ação sociopolítica da juventude, “os estímulos viajam de maneira independente de suas causas; as causas podem ser locais, mas o alcance de suas inspirações é global; as causas podem ser globais, mas seus impactos são moldados e direcionados em âmbito local” (BAUMAN, 2013, p. 124). Uma interessante imagem utilizada por Bauman (2013) para ilustrar esse tipo emergente de manifestação, mais horizontal e lateral, é o de um enxame. Segundo o sociólogo polonês, assim como os enxames de abelhas, por exemplo, os agrupamentos e alianças políticas da atualidade são criações efêmeras, fáceis de acontecer, mas difíceis de manter por tempo suficiente para se institucionalizarem e construir estruturas duradouras. Funcionam sem sede, sem burocracia, sem líderes, são criados e dissolvidos quase que espontaneamente e com muita facilidade.

Outros traços da geração *Blockchain* podem ser aferidos a partir da observação dos movimentos sociais contemporâneos. O primeiro deles trata de um novo conflito intergeracional pois, pela primeira

vez na história, os jovens sabem mais do que os adultos sobre uma inovação central para a sociedade (TAPSCOTT, 1998, *apud* FEIXA, 2021). O segundo diz respeito ao não lugar juvenil, visto que a juventude tem se tornado mais um estilo de vida do que uma fase etária, possibilitando o assédio ao espaço-tempo, outrora exclusivo dos jovens. O terceiro se refere à viralidade temporal, ou seja, uma vida digital livre de dualismos *online-offline* e pessoa-máquina, pois os “adolescentes e jovens não têm problemas em combinar espaços-tempos hiperconectados com espaços-tempos de desconexão, cronotopos hiperdigitais e cronotopos analógicos” (FEIXA, 2021, p. 11). O quarto denota o translocalismo de uma geração de nativos digitais e migrantes territoriais que têm se posicionado contra a imposição de muros que demandam o medo do outro – racismo, xenofobia, homofobia, misoginia, etc. – e buscado a experiência de lugares transfronteiriços, a exemplo do que ocorre a partir da tecnologia *Blockchain*. Por fim, o quinto e último traço da cultura juvenil contemporânea, segundo Carles Feixa (2021), corresponde à criatividade holográfica de uma geração formada por verdadeiros caçadores de tendências, capazes de prefigurar a sociedade e a tecnologia do futuro.

#### Quadro 1 – Características da Geração Blockchain

	<b>Geração ₿ (Blockchain)</b>
<b>Período</b>	Nascimento: entre 1995 e 2005 Infância: nos anos 2000 Adolescência: após 2010 Juventude: a partir de 2020
<b>Contexto</b>	Web 3.0 Capitalismo pós-crise de 2008 Pandemia
<b>Significante</b>	Blockchain: medida criptográfica Interconexão

	<b>Geração ß (Blockchain)</b>
<b>Significado</b>	Pós-digitalismo Deslocalização Transexualidade Fake News
<b>Traços</b>	Conflito intergeracional Não lugar Viralidade Translocalismo Holograma

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

### 3 *Blockchains* no Ensino Médio

Os resultados da recente pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio?* (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR), realizada no âmbito do Brasil Marista, tornam ainda mais tangíveis algumas características da denominada geração ß, descrita por Carles Feixa. Para compreender os processos curriculares experienciados nos colégios e escolas sociais maristas a partir das percepções de estudantes do Ensino Médio, o estudo entrevistou 3089 jovens de 62 unidades maristas de educação básica de todo o país entre os anos de 2018 e 2019, coletando impressões estudantis sobre a condição juvenil contemporânea, representações da escola, currículo pedagógico e evangelização.

Observando os resultados da pesquisa sob o prisma conceitual de Feixa, sem o compromisso de manter a segmentação adotada no relatório da referida pesquisa, alguns dados saltam aos olhos ao corroborarem elementos constitutivos da categorização geracional *Blockchain*.

### 3.1 *Relações horizontais e descentralizadas*

Dentre os estudantes entrevistados, 59,15% concordam que dialogar com pessoas da mesma idade é mais fácil do que com adultos. Isso pode não soar como novidade visto que, ao longo dos tempos, o choque de culturas geracionais sempre gerou obstáculos na relação entre jovens e adultos. Contudo, quando essa informação é combinada com outros dados da pesquisa, torna-se mais evidente como as relações horizontais e descentralizadas tem maior peso para a juventude *Blockchain* do que para as gerações anteriores.

Para a maioria dos jovens, 47,45%, os principais interlocutores diante de algum problema enfrentado na escola são os próprios colegas. Entre pares, defendem que “ninguém é melhor que ninguém, todos nós somos iguais” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR 2020, p. 58), como afirma um dos estudantes entrevistados. Espaços formais de escuta estudantil, como o grêmio, a pastoral e a coordenação pedagógica somam pouco mais de 5% das respostas, corroborando a tese sobre a atual preferência geracional por interlocuções informais e não hierarquizadas. Emerge daí uma verdadeira crise das instituições em seu modelo tradicional, pois suas estruturas formais e hierárquicas, bem como seus processos burocráticos, tendem a ser ignorados pela juventude.

A escola, como parte desse modelo institucional tradicional, não pode ter a soberba de acreditar ser um relicário imune a esse fenômeno. Apesar do ambiente escolar ainda ter o apreço dos jovens, fica perceptível que não são seus sistemas organizacionais os responsáveis por isso. A socialização é a principal motivação do estudante em relação ao ambiente educacional: 73,35% dos entrevistados afirmam que estar inserido em algum grupo e ter amigos é algo que os motiva a cursar o ensino médio.

Sobre a possibilidade de algumas aulas serem por Ensino a Distância (EAD), antes mesmo da sobrecarga de atividades à distância decorrentes do isolamento social durante a pandemia, 58% dos entrevistados já não simpatizavam com a ideia. Esse dado demonstra uma prevalência do desejo de socialização sobre o interesse pelo aprendizado. Isso torna-se ainda mais latente quando se considera a opinião qualitativa dos estudantes sobre o significado da escola para eles. Dentre as cinco principais respostas, o interesse exclusivo pela aprendizagem figura apenas na terceira posição, estando todas as demais vinculadas a fatores como socialização, formação integral, espírito de família e acolhimento (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

### 3.2 *Cultura colaborativa*

Os dados quantitativos da pesquisa parecem não corresponder à cultura colaborativa da geração *Blockchain*, principalmente quando se observa que, dentre as cinco opções dadas para responder à pergunta sobre o estilo de aula que melhor propicia o aprendizado, os 'trabalhos em grupo' ficaram em último lugar (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). Entretanto, nos resultados qualitativos existem diversos indícios a partir dos quais elementos constitutivos da cultura colaborativa se sobressaem.

O primeiro deles é o que parece justificar o desinteresse dos estudantes por atividades escolares em grupo. Um dos depoimentos estudantis traz a seguinte afirmação:

*E a parte negativa não tem muito o que falar, eram os grupos que tinham por que gerava muito estresse com alguém que tu nem conhecia direito, aí tinha que fazer grupo. Às vezes, a pessoa não vinha na aula, faltava, vacilava, é isso (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 58).*

Esta fala indica a hipótese de uma possível insatisfação, não com a atividade em grupo propriamente dita, mas contra o fato de trabalhar com quem não se estabeleceu vínculo e não demonstra compromisso com os objetivos do grupo. Nessa perspectiva, a tendência colaborativa dessa geração não só fica evidente como desvela um elevado apreço da juventude pela confiança mútua.

Na pesquisa qualitativa, quando perguntados sobre como aprendem melhor, a resposta “ensinando” foi a mais citada pelos estudantes (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). Isso denota o desejo de serem protagonistas do seu próprio aprendizado, a partir de uma atitude de colaboração para com o aprendizado de outros. Assim diz um dos jovens entrevistados: *“eu acho que a aula que você mais aprende é a aula que você dá junto com o professor, quando o professor te instiga participar da aula e compartilhar seu conhecimento”* (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 58).

Até mesmo a partir de suas respostas, quando questionados sobre sua participação na pesquisa sobre o novo ensino médio, é possível aferir o apreço dos jovens pela colaboração: *“É muito legal ver que o que a gente tá dizendo importa e vai importar pra alguém. [...] Ver as mudanças que a gente tá trazendo é uma forma de reconhecimento e é muito legal”* (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 45).

### 3.3 Valor de uso sobre o valor de troca

Quando questionados sobre suas motivações para escolher um itinerário formativo, previsto na proposta do novo ensino médio, a minoria dos jovens pensa no retorno financeiro (9%). Quase todos buscam pautar suas escolhas por aquilo que tem mais facilidade (19%), aquilo que mais gosta (33%) ou por aquilo que possui relação com a faculdade que pretende cursar (34%).

Nota-se que os estudantes dos colégios tendem a associar o ambiente escolar ao desenvolvimento individual, enquanto na percepção dos jovens das escolas sociais o espaço educativo parece estar relacionado à formação cidadã. Isso pode ser ilustrado na fala de dois entrevistados: enquanto o representante dos colégios afirma que ser estudante “é tentar se conhecer, se descobrir, procurar o melhor de si”, o jovem da unidade social entende que “representa muita responsabilidade também, porque, querendo ou não, é tu que vai fazer a sociedade daqui alguns anos” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 66).

Em qualquer um dos casos, na visão dos jovens, o valor de uso do aprendizado parece prevalecer sobre seu valor de troca. Eles estão mais preocupados com o desenvolvimento da própria identidade do que com a inserção no mercado de trabalho, ainda que esta preocupação não seja esquecida, pois figura entre as motivações para cursar o ensino médio (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). O modelo formativo de um ensino médio voltado à formação de mão de obra, presente em algumas políticas públicas educacionais, não corresponde às expectativas pessoais e profissionais da geração *Blockchain*. Eles preferem uma educação para a vida que os considere pessoas e cidadãos antes de potenciais trabalhadores, principalmente por nutrirem uma nova visão sobre o mundo do trabalho, valorizando “a flexibilidade de trabalho e trabalhar naquilo que mais gostam, a possibilidade de trabalhar em casa e gostam de ser valorizados pelos seus resultados” (MANGLANO, 2018, p. 145).

### 3.4 Não lugar

Num cenário sociocultural, no qual a juventude tornou-se um adjetivo e costuma-se privar o jovem de ocupar o espaço público, ser

jovem torna-se sinônimo de “fase”, “futuro”, “pressão” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 39), segundo afirmam os próprios estudantes. Entre os relatos de estudantes participantes da pesquisa citada, alguns deles corroboram esta constatação: *“ser jovem é o grande desafio, porque nós não temos uma sociedade pronta para dialogar com a juventude, aberta às nossas sugestões, à nossa participação”*; *“tem muita pressão para o nosso futuro, tem muita pressão para o que a gente vai ser, como a gente vai chegar lá. [...] tem que respeitar um pouco o tempo do jovem”*. Nota-se com isso que o “ser jovem” está associado com um “vir a ser”, um não lugar, como se o jovem ainda não gozasse de uma condição de sujeito.

Diante de uma sociedade hostil, a juventude tende a tornar o ambiente escolar um refúgio juvenil por excelência, onde *“pode conviver com novas pessoas, novas oportunidades de conhecer novas opiniões, se descobrir como pessoa”*. Na pesquisa, as palavras “casa” e “lugar” foram as mais utilizadas pelos estudantes para se referirem ao significado da escola para eles: 61,66% veem a escola como espaço para expressar opiniões, 59,31% consideram que o colégio tem espaços para ouvir os estudantes e a maioria dos entrevistados aponta as relações interpessoais como a principal experiência positiva do ambiente educacional (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). De acordo com o relato estudantil: *“uma coisa positiva é que aqui a gente tem voz; então, a gente consegue se expressar bem”* (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 55). “À luz dos dados obtidos e com orientação nos objetivos inicialmente estabelecidos, ressalta-se a importância do papel da escola nos processos de construção de autonomia, participação e protagonismo dos(as) estudantes” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE

MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 110), ou seja, um verdadeiro espaço de pertença juvenil.

### 3.5 Viralidade

Para uma geração hiperconectada, já não faz sentido o dualismo *online-offline* porque “estão familiarizados com a tecnologia” (MANGLANO, 2018, p. 152). 86,33% dos estudantes maristas utilizam celular ou computador para estudar. O principal uso educacional que dão à internet é a pesquisa (21%) e a comunicação com colegas (20%). A maioria considera a tecnologia como um recurso facilitador da aprendizagem (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, 2020).

As tecnologias em sala de aula se fazem presentes e, de modo geral, contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. O uso do celular/smartphone e do computador têm destaque na pesquisa e no acesso a videoaulas dentro e fora do ambiente escolar, embora, por vezes, tenha sido citada a necessidade de equilíbrio e maturidade na utilização desses recursos. Os(as) estudantes levantaram ainda algumas reflexões sobre o uso dos módulos, sobretudo uma crítica a sua disponibilização apenas no modelo impresso. Foram citadas, ainda, a dificuldade de acesso a certas tecnologias (dificuldade com login e senha do sistema Moodle, por exemplo) e a necessidade de articular as tecnologias e a didática em sala (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 112).

Há, contudo, um fator socioeconômico a ser considerado. Na pesquisa:

[...] estudantes de colégios tiveram maior ampliação de ideias, vocabulário tecnológico e citações de vivências com até mais conhecimento digital que alguns professores. Os(as) estudantes de unidades sociais acentuaram o recurso tecnológico como facilitador da aprendizagem, mas observou-se vivência mais restrita e limitação de uso no conteúdo de suas falas (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020a, p. 98).

Esse dado demonstra como, apesar da cultura tecnológica estar imbricada à cultura juvenil, o acesso aos seus recursos permanece desigual entre jovens de classes socioeconômicas diferentes. Tal fator não decorre da condição juvenil, mas da organização social estabelecida pelo mundo adulto.

Uma curiosidade aferida a partir da pesquisa é que, quando perguntados sobre o estilo de aula de sua preferência, a maioria dos jovens e das jovens (25,84%) optou pelo modelo expositivo, no qual o professor fala e os estudantes vão registrando o que julgam mais importante, superando o índice dos que preferem aulas com o uso de recursos tecnológicos (20,97%) (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). Um estudante chegou a afirmar: *“odeio aula com slide. Prefiro no quadro mesmo”*. Esta realidade pode estar associada a um fenômeno descrito por Feixa (2021), segundo o qual os adultos tendem a estar sempre atrasados em relação às tecnologias e quando se apropriam de determinado recurso já dominado pelos jovens, a juventude busca outros territórios tecnológicos a colonizar. Um exemplo é o que ocorreu recentemente com o Facebook: quando os adultos passaram a utilizar em grande proporção, os jovens buscaram outra rede social para chamarem de sua.

A análise qualitativa também oferece outras pistas para interpretar a preferência por aulas expositivas. Quando perguntados sobre a melhor aula vivenciada, boa parte das respostas faziam referência à pessoa do professor e atividades experienciais (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). Isso se justifica pelo fato de os nativos digitais já conhecerem o caminho para o acesso à informação disponível em milhares de vídeos, livros e portais na internet, mas carecerem de referências que os auxiliem na identificação da função prática do conhecimento. Como bem dizia o papa Paulo VI, os jovens de hoje escutam mais as testemunhas dos que os mestres, e se escutam os mestres é por que eles são testemunhas (PAULO VI, 1975).

### 3.6 *Translocalismo*

Num mundo em que crescem os discursos em favor da construção de muros físicos e ideológicos, “normalmente erguidos por adultos (nativos territoriais e migrantes digitais) para impedir a passagem de jovens (migrantes territoriais e nativos digitais)” (FEIXA, 2021, p. 11), uma forte característica da geração *Blockchain* “é a sua tolerância e compromisso social que se manifesta no gosto pela transparência e por sistemas colaborativos. E eles são ativistas e comprometidos” (MANGLANO, 2018, p. 145).

Entre os jovens maristas, esse traço geracional se apresenta na associação do ambiente escolar com o acolhimento e o respeito à diversidade, apesar de constatarem pouca heterogeneidade em alguns ambientes educacionais, na referência à necessidade de denunciar situações discriminatórias e de superar preconceitos (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

No que diz respeito às diversidades, destaca-se o trabalho feito no sentido de desenvolvimento de respeito às diferenças, sobretudo religiosas e em casos de público-alvo de inclusão. Contudo, foi apontada a importância de ampliação dos debates formais em relação a outros aspectos, como cor/raça/etnia, igualdade de direitos entre os gêneros, desigualdade social e bullying, por exemplo. Foi ainda pontuada uma experiência escassa com o diverso no ambiente escolar, seja com colegas ou funcionários, fato que limita a vivência da diversidade ao debate sobre os temas (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR 2020, p 112).

Essa é uma geração avessa às fronteiras, que reconhece facilmente qualquer posicionamento afeito aos muros físicos e simbólicos e tende protestar contra ele. Jovens da era transdigital aprenderam com as redes que não há barreiras para o acesso à informação e à comunicação com qualquer lugar do mundo, por isso não concebem qualquer organização social baseada na segregação, seja ela etária, de gênero, de orientação sexual, étnico-racial, religiosa ou de qualquer outro tipo.

### *3.7 Holograma*

Em tempos de realidade virtual e impressão 3D, a preocupação juvenil com o futuro passa pela identificação de tendências e prototipação de possibilidades. Sendo a escola o lugar de pertença da juventude, se espera que ela contribua de maneira ativa na construção do projeto de vida dos jovens e das jovens. Na opinião de 74,88% dos estudantes maristas, isso já ocorre (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

Projeto de vida parece ser um tema de conhecimento geral entre os(as) estudantes que tendem a perceber a relevância do trabalho desenvolvido nas escolas. Não obstante, há um apontamento importante dos(as) participantes da pesquisa no sentido de ampliação desse debate, inclusive por mais iniciativas formais da escola. Com base nas opiniões levantadas, isso poderia ser feito, seja auxiliando mais na escolha profissional – que é claramente uma angústia das juventudes no Ensino Médio que referem a vivência constante de pressão, também em relação a essa escolha –, seja expandindo o debate para além da vida laboral, de forma mais integral (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 112).

A partir de um olhar qualitativo, fica expresso o desejo dos estudantes em prototipar seu projeto de vida com o auxílio da escola, principalmente quando pontuam a necessidade de uma maior integração entre o ensino médio e a universidade e maior contato com profissionais de diversas áreas de atuação. Os jovens também sugerem que a escola aborde outros temas que agregam ao projeto de vida, como educação financeira, sexualidade, raciocínio lógico-matemático, primeiros socorros, cenários atuais, saúde mental e inteligência emocional, arte e cultura (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

#### **4 Considerações**

A pesquisa junto à juventude marista comprova alguns traços geracionais aventados por Carles Feixa. Conhecendo as características de uma nova geração que desponta nos tempos atuais e constatando que seus comportamentos e cosmovisões já se fazem presentes no ambiente educacional atual, percebe-se a imprescindibilidade de

pensar um novo modelo de ensino médio. A Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu mudanças na estrutura do ensino médio brasileiro, parece buscar atender essa demanda. Contudo, há de se observar os avanços e pontos de atenção dessas mudanças quando confrontadas com o perfil da chamada geração *Blockchain*.

A possibilidade de optar por itinerários formativos, trazida pelo novo ensino médio, parece corresponder aos anseios de uma geração que busca autonomia e ser protagonista da própria história. Assim também a inserção do projeto de vida entre as atividades do novo ensino médio atende ao desejo de jovens ávidos por mapear tendências e prototipar perspectivas. A integração do aprendizado, deixando de existir as “caixinhas” de cada disciplina, é outro avanço para uma geração colaborativa.

Quando se trata da ampliação da carga horária, há uma ambiguidade. Se por um lado pode ampliar o tempo dos jovens no ambiente escolar, corroborando o sentimento de pertença e propiciando uma espaço-tempo ampliado do “lugar” juvenil, por outro, a possibilidade de até 40% das horas-aula serem cumpridas remotamente não agrada a maioria dos estudantes entrevistados, certamente por não atender às suas expectativas de socialização.

Apesar do projeto do novo ensino médio conter avanços, algumas justificativas que fundamentam as mudanças contrastam com a visão de mundo nutrida pelos jovens. Enquanto as novas gerações privilegiam conhecimentos com valor de uso para a vida, alguns proponentes do novo ensino médio trazem como pano de fundo a formação para o mercado de trabalho, ou seja, um valor de troca que, apesar de não ser desprezado pela juventude, não condiz com o modelo profissional alinhado ao desenvolvimento identitário que a nova geração vislumbra. Isso porque:

[...] se a Internet fomentou uma geração nativa da tecnologia e diferentes estudos têm atribuído a ela uma série de características, no futuro, os nativos de Blockchain crescerão em um paradigma tecnológico muito diferente do atual, presidido pela descentralização e pela ausência de terceiras partes nas quais necessariamente tem que confiar (MAGLANO, 2018, p. 157).

Diante de um cenário pandêmico que impactou enormemente os processos educacionais, torna-se ainda mais urgente a implementação de métodos pedagógicos inovadores, capazes de contribuir no estabelecimento de um novo contrato intergeracional, a partir do qual os jovens ganhem cidadania num espaço até então dominado por adultos, tornando-se corresponsáveis pelos rumos da sociedade e os adultos abandonem seu posto de detentores do conhecimento para assumirem uma posição de facilitadores de experiências. Isso porque, já não é mais o futuro que depende da juventude, mas o próprio presente, carente de um novo paradigma cultural, diferente daquele que fomentou as mudanças climáticas, as crises humanitárias, os preconceitos, a recessão etc. Parafraseando Manglano (2018), é possível pensar que já não estamos diante de uma geração, mas de uma forma de pensar e agir que, em breve, permeará toda a sociedade.

## Referências

BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

FEIXA, C. Generación @ la juventud en la era digital. *Nómadas*, n. 13, p. 75-91, out. 2000.

FEIXA, C. Generación blockchain: movimientos juveniles en la era de la web semántica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 19, n. 1, p. 1-20, jan./abr. 2021.

FEIXA, C.; FERNÁNDEZ-PLANELLAS, A.; FIGUERAS-MAZ, M. Generación Hashtag. Los movimientos juveniles en la era de la web social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 14, n. 1, p. 107-120, jan./jun. 2016.

MANGLANO, I. M. Blockchain y Millennials, el reto de la banca digital. *Revista de Estudios de Juventud*, n. 119, p. 145-158, mar. 2018.

PAPA PAULO VI. *Exortação Apostólica Evangelii Nuntiandi*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 1975. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/apost\\_exhortations/documents/hf\\_p-vi\\_exh\\_19751208\\_evangelii-nuntiandi.html](https://www.vatican.va/content/paul-vi/pt/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html). Acesso em: 20 set. 2021.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/ REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os (as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.



## EM BUSCA DE UMA NOVA SENSIBILIDADE PEDAGÓGICA PARA A ESCOLA DOS ADOLESCENTES

Roberto Rafael Dias da Silva

*A questão é mais radical: aprender será exercer que tipo de atividade?*  
(CHARLOT, 2000, p. 67).

No decorrer das últimas décadas, no Brasil e na América Latina, assistimos a uma intensificação dos movimentos de modernização da escolarização juvenil, atendendo a um conjunto heterogêneo de racionalidades políticas. A composição dessa agenda modernizadora, em seus limites e em suas potencialidades, foi justificada pelas demandas sociais e econômicas emergentes neste início de século, pelas reivindicações dos movimentos juvenis e organizações estudantis e, ao mesmo tempo, pelas próprias movimentações em curso na literatura pedagógica contemporânea. Acentuou-se, enfim, o reconhecimento de que as escolas dos adolescentes requeriam metodologias próprias, conceitos estruturantes e propósitos formativos sintonizados com o advento desse novo conjunto de inquietações.

No contexto brasileiro, especificamente, a mobilização de reformas vem ocorrendo de maneira intensa (SILVA, 2020a), fazendo com que nos últimos anos os variados sistemas de ensino nem

sempre acompanhassem o ímpeto dos direcionamentos produzidos no âmbito das políticas. Cabe referir, todavia, que a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018a), a publicação da reforma do Ensino Médio, por meio da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017) e as novas diretrizes curriculares nacionais para essa etapa (MEC, 2018b), em ação articulada, engendraram contornos diferenciados para o debate curricular em âmbito nacional. Ainda que advindos de tradições heterogêneas, conceitos como protagonismo juvenil, projetos de vida, itinerários formativos ou mesmo educação integral passaram a compor uma nova gramática curricular para a escolarização juvenil a ser implementada pelos sistemas de ensino.

Acompanha essa discussão, em perspectiva internacional, um renovado interesse pela escola dos adolescentes, reconhecendo-se que precisamos ampliar nossa compreensão desses sujeitos, qualificar nossas abordagens educativas e acompanhar os novos agenciamentos e modos de socialização advindos das experiências adolescentes na atualidade. Lehalle (2011), por exemplo, provoca nossa reflexão para os processos de autonomização construídos na relação educativa com esses sujeitos na atualidade. Barrère (2013), de outra perspectiva, interroga sobre os efeitos do alargamento da escolarização a uma geração de adolescentes que, historicamente, não eram atingidos pelas políticas de democratização. Na perspectiva latino-americana, pesquisas como as de Tiramonti (2012) e Ziegler (2014) ainda problematizam as mudanças nos formatos escolares para o acolhimento e a formação desses sujeitos em nosso continente. Em linhas gerais, precisamos reconhecer que os debates em torno da escolarização juvenil estão sendo reconstituídos na literatura especializada.

Em tais condições, marcadas pelas mudanças nas políticas curriculares brasileiras e pelo redimensionamento da produção acadêmica sobre a escola dos adolescentes, tivemos o privilégio de acompanhar as discussões e as proposições curriculares para o

Ensino Médio na Rede Marista nas elaborações da Província Marista Sul-Amazônia e em algumas sistematizações realizadas no âmbito da União Marista do Brasil (UMBRASIL). Dentre as atividades que pudemos acompanhar, destaca-se o processo de construção da pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio?*, de abrangência nacional, operacionalizada sob a coordenação do Observatório Juventudes (PUCRS/Rede Marista) e do Observatório das Juventudes (PUCPR). Tratou-se de uma coleta de dados um tanto abrangente que nos ofereceu, em seu relatório final, um diagnóstico bastante consistente sobre os desafios e as perspectivas para a construção da nova proposta de Ensino Médio do Brasil Marista, trazendo apontamentos para pensarmos sobre a condição escolar dos estudantes. A pesquisa teve como objetivo geral “compreender os processos curriculares experienciados nos colégios e unidades sociais maristas, a partir das percepções dos(as) jovens estudantes do Ensino Médio” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 7).

Essa pesquisa foi orientada por um conjunto diverso de questões norteadoras, cada uma delas dirigida para campos diferenciados das experiências escolares mobilizadas no Ensino Médio. Na fase quantitativa, os estudantes foram convidados a responder um questionário *on-line*, estruturado a partir dos blocos de questões abaixo sumarizados.

**Quadro 1 – Bloco de questões do questionário**

Currículo	Tecnologias e aprendizagem
Autonomia, participação e protagonismo	Culturas juvenis e diversidades
Relações de autoridade, diálogo e escuta	Espiritualidade e valores

**Fonte:** Sistematização realizada a partir do relatório (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

Na fase qualitativa, foram realizados 10 grupos focais com estudantes selecionados pelas províncias participantes do Grupo de Trabalho (GT) Ensino Médio da UMBRASIL. Nesta fase, foram selecionados outros eixos analíticos, os quais serão examinados neste breve artigo, por meio da seguinte formulação: as relações entre currículo, aprendizagem e experiências formativas. A composição dessa análise, em termos metodológicos, ora dialogará com as nuvens de palavras extraídas do Relatório da pesquisa, ora versará sobre os traços conceituais que nos permitirão delinear uma nova sensibilidade pedagógica para a escolarização dos adolescentes. O estudo está organizado em duas seções, apresentadas a seguir.

## **1 Ensinar e aprender na escola dos adolescentes**

Continua sendo importante construirmos um marco referencial para os pressupostos da aprendizagem, sejam eles psicológicos, sociológicos, pedagógicos ou mesmo neurocientíficos, como atualmente se discute. Estabelecer esses pressupostos, de acordo com Crahay (2011), implica distanciar-se dos riscos dos psicologismos no que tange à aprendizagem e colocar em discussão os lugares que o desenvolvimento humano pode ocupar nessa reflexão. O ensinar e o aprender na escola dos adolescentes, foco principal desta argumentação, precisa ser recolocado sob exame crítico à luz das demandas emergentes neste início de século. Em um período em que a aprendizagem tem sido reduzida a finalidades utilitaristas ou à preparação para testes em larga escala, torna-se fundamental encaminhar novas interpretações.

Junto a Gert Biesta (2013), poderíamos afirmar a necessidade de reconstruir uma nova linguagem para a educação, em face do domínio absoluto dos processos de aprendizagem – reduzida aos aspectos mencionados anteriormente. Uma das questões críticas evidenciadas pelo filósofo é que a atual linguagem sobre a apren-

dizagem “tem facilitado uma descrição do processo de educação nos termos de uma transação econômica” (BIESTA, 2013, p. 37). Em sua percepção, em nosso tempo, estaria em curso uma redução da educação a questões de ordem técnica; em outras palavras, haveria uma simplificação desse processo ao limitá-lo a “questões sobre a eficiência e a eficácia do processo educacional” (BIESTA, 2013, p. 41).

De outra perspectiva, autores como Juan Delval (2001) e Philippe Meirieu (2006), por caminhos diferentes, fazem apontamentos para pensar sobre a escolarização em nosso tempo. O psicólogo espanhol auxilia-nos a redimensionar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, salientando que aprendemos de modos diferentes e respondemos cognitivamente ao mundo de acordo com nossas condições culturais. Segundo ele, “os indivíduos aprendem de maneiras muito diferentes em função de seus interesses, de suas possibilidades e das situações em que se encontram” (DELVAL, 2001, p. 20). Sob outro prisma, Meirieu (2006) trata da própria relação pedagógica, isto é, das articulações entre o “como” ensinar e o desejo de saber. O pedagogo francês coloca sob problematização a composição das aulas e os modos pelos quais somos capazes de “criar condições para a emergência do desejo” (MEIRIEU, 2006, p. 45), sem subordinar a relação pedagógica a esse conceito. Tais provocações, advindas da literatura pedagógica contemporânea, abrem alguns caminhos interpretativos da pesquisa conduzida pela Rede Marista junto aos seus estudantes do Ensino Médio.

Uma primeira dimensão a ser destacada, ao comentarmos este relatório, refere-se ao espaço ocupado pelas atividades escolares e extraescolares nas rotinas diárias. Quando interrogados sobre as atividades predominantes em seu cotidiano (Figura 1), chama atenção o destaque atribuído aos processos formativos. Aulas de inglês, cursinhos pré-vestibulares, práticas esportivas, atividades artísticas ou mesmo terapias preenchem uma rotina formativa tomada por ocupações permanentes. Esses destaques evidencia-

dos nas palavras-chave merecem um aprofundamento posterior, especialmente no que diz respeito a uma geração em que a lógica do desempenho é tão marcante.

**Figura 1** – Fale um pouco sobre como é seu cotidiano



**Fonte:** UMBRASIL, Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista e Observatório das Juventudes PUCPR (2020, p. 26).

Seguindo na abordagem dos questionários, vale a pena ressaltar as percepções em torno da interrogação “o que é ser jovem hoje?”. As palavras predominantes na nuvem que segue (Figura 2) são bastante provocativas quanto às maneiras pelas quais os estudantes estão caracterizando sua permanência na escola. Mais uma vez, despertam nossa atenção as questões atinentes à experiência do tempo escolarizado, marcada pelas relações entre futuro, fase e pressão. Essa combinação, evidenciada em outras falas presentes no relatório, leva-nos a pensar que a adolescência experimentada nas escolas brasileiras, especialmente nas escolas privadas situadas em regiões metropolitanas, apresenta características de um processo



Figura 3 – Como é ser estudante?



**Fonte:** UMBRASIL, Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista e Observatório das Juventudes PUCPR (2020, p. 64).

Paradoxalmente, ainda que suas relações com o saber e com o aprender sejam marcadas pela lógica do desempenho, quando se referem à instituição escolar, suas percepções dirigem-se para expressões como *lugar, casa, professor e marista*, como evidencia a Figura 4. A escola é posicionada como um espaço de acolhimento, de descobertas, de convivência e de socialização com os colegas e com os professores. Tal relação é bastante marcante na apreciação global do relatório da pesquisa.



## 2 Investigar as figuras do aprender

Ao longo deste texto, buscamos construir uma interpretação preliminar da pesquisa realizada pela Rede Marista acerca das percepções de seus estudantes do Ensino Médio. Priorizamos um olhar atento às relações estabelecidas com o saber, com o aprender e com as demandas da instituição escolar.

Para este momento, julgamos que seria pertinente iniciar a construção de um repertório analítico para examinar as questões emergentes do relatório e, para tanto, escolhemos dialogar com os escritos sociológicos de Bernard Charlot (2000). De acordo com o autor, seria conveniente refletirmos sobre as relações entre o saber e as figuras do aprender, uma vez que todas as vezes que buscamos definir uma aprendizagem precisamos dimensionar as complexas relações que os sujeitos estabelecem com aquilo que aprendem. O ponto de partida para essa reflexão estaria na questão antropológica sobre os sentidos do humano; nas palavras do sociólogo francês, “o sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 60). As teorizações sociais contemporâneas contribuíram decisivamente para trazer à tona os desafios atinentes a essas relações do sujeito com o saber.

Afastando-se de perspectivas racionalistas, o autor pontua que se trata de uma relação específica que também implica uma relação com os outros e com o mundo. Esse afastamento decorre do entendimento de que os saberes são construções sociais derivadas do entrelaçamento entre a mente humana e os processos coletivos.

[...] essas análises têm, muito evidentemente, importantes consequências pedagógicas. Se o saber é relação, o processo que leva a adotar uma relação de saber com o mundo é que deve ser o objeto de uma educação intelectual e, não, a acumulação de conteúdos intelectuais. Cuidado, porém: esse processo não é puramente cognitivo e didático. Trata-se de

levar uma criança a inscrever-se em um certo tipo de relação com o mundo, consigo e com os outros, que proporciona prazer, mas sempre implica a renúncia, provisória ou profunda, de outras formas de relação com o mundo, consigo e com os outros (CHARLOT, 2000, p. 64).

Em tais condições, buscando examinar como os estudantes estabelecem relações com o saber, com os outros e com o mundo, Charlot (2000, p. 65) engendra o conceito de “figuras de aprender”. Esse conceito permite dimensionar que “a apropriação de um saber-objeto não é senão uma das figuras do aprender”, isto é, não aprendemos somente conceitos, mas também atividades de estatutos variados, uso de objetos, dispositivos relacionais, dentre outras necessidades. O desafio emergente é o reconhecimento dos múltiplos estatutos de aprendizagem.

Outra dimensão destacada por Charlot (2000, p. 67) concerne ao reconhecimento de que “a situação do aprendizado não é apenas marcada pelo local e pelas pessoas, mas também por um momento”. A aprendizagem, em tais condições, vincula-se a uma dimensão vivencial.

Qualquer que seja a figura do aprender, o espaço do aprendizado é, portanto, um espaço-tempo partilhado com outros homens. O que está em jogo nesse espaço-tempo não é meramente epistêmico e didático. Estão em jogo também relações com os outros e relações consigo próprio: quem eu sou, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo? (CHARLOT, 2000, p. 68).

De acordo com o autor, então, também precisaríamos pensar sobre a atividade intelectual dos estudantes e seus variados modos de relação com o saber. Essa reflexão favorecerá com que coloquemos sob exame a constituição do sujeito que aprende. Nas palavras do autor, “quem aprende não é o eu empírico, não é o eu da experiência cotidiana; quem aprende na escola é o eu epistêmico, o que os filósofos

chamam de Razão, o eu pensante” (CHARLOT, 2013, p. 160). Nossa preocupação poderia ser deslocada para ainda examinar a questão do abandono escolar ou compreender por que “muitos alunos nunca entram nas lógicas simbólicas da escola” (CHARLOT, 2013, p. 161).

Ainda para esta seção, vale a pena destacar a singularidade das aprendizagens de cada estudante, caracterizada pelas possibilidades compartilhadas de estudo e pelo reconhecimento de nossa condição inacabada.

Por nascer inacabada, a criança deve aprender e, para tanto, mobilizar-se em uma atividade, em particular uma atividade intelectual. Por nascer em um mundo que a antecedeu, a criança deve ser ensinada. Não se pode aprender se não se é ensinado, de uma forma ou de outra ninguém pode ser ensinado, seja qual for a pedagogia, senão se mobiliza a si mesmo em uma atividade. O ato de ensino-aprendizagem não é unicamente um encontro entre dois indivíduos, professor e aluno; é, mais profundamente, um processo antropológico que embasa a especificidade da espécie humana (CHARLOT, 2013, p. 180).

Em linhas gerais, as elaborações desenvolvidas por Bernard Charlot direcionam-nos para o exame atento das figuras do aprender e, de forma complementar, dos atinentes às possibilidades compartilhadas de estudo que podem ocorrer na escola. O desafio que permanece, especialmente para a construção de novas interpretações, encontra-se na possibilidade de repactuar nosso campo de expectativas sobre a escolarização dos adolescentes (SILVA, 2020a, 2020b). Ultrapassando a gramática do desempenho e as pressões dela derivadas, seria conveniente a defesa de uma escola baseada em relações pedagógicas mais horizontais (COLLET, 2020): que fortaleçam a autonomia e que sejam capazes de redesenhar as experiências escolares neste início de século XXI. Sob nosso entendimento, estamos diante da oportunidade de construir uma nova sensibilidade pedagógica.

### 3 Por uma nova sensibilidade pedagógica: inquietações finais

Ao longo deste breve estudo, procuramos examinar os resultados da pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Inicialmente, situamos a relevância dessa investigação no âmbito dos novos direcionamentos curriculares para o Ensino Médio no Brasil, bem como no contexto de uma renovação acadêmica da literatura sobre a escolarização dos adolescentes. A seguir, compilando as nuvens de palavras e estabelecendo uma leitura ampliada do relatório, diagnosticamos uma condição paradoxal: ao mesmo tempo em que sua formação é marcada por uma cultura do desempenho, os estudantes valorizam na escola as suas possibilidades de diálogo, de escuta e de socialização. Essa condição acompanha alguns estudos da sociologia da educação contemporânea, principalmente as investigações do professor Bernard Charlot sobre os tensionamentos entre as relações com o saber e o advento das figuras do aprender.

A partir da argumentação desenvolvida neste estudo, defendemos a necessidade de uma nova sensibilidade pedagógica que favoreça novas relações com o tempo e com os sentidos atinentes ao desenvolvimento das atividades formativas que acontecem na escola. Essa sensibilidade favorecerá a construção de propostas curriculares mais sintonizadas com as exigências do século XXI: que dialoguem com as demandas subjetivas dos adolescentes e que promovam sessões colaborativas de estudo e de intervenção social. Por fim, tal como sinalizamos na epígrafe deste texto, faz-se importante destacar que a questão central continua sendo a atividade intelectual dos estudantes, o que favorecerá o engendramento de novos dispositivos pedagógicos para a escolarização desses sujeitos.

## Referências

BARRÈRE, A. *Escola e a adolescência: uma abordagem sociológica*. Lisboa: Edições Piaget, 2013.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. *Lei n. 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 10 maio 2017.

CHARLOT, B. Relação com o saber na sociedade contemporânea. In: CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 155-182.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLLET, J. Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una escuela democrática que cuida de lo común. In: FEU, J.; PRIETO, O (org.). *La renovación pedagógica en España desde una mirada crítica y actual*. Madrid: Morata, 2020. p. 225-250.

CRAHAY, M. Psicologia da Educação. In: VAN ZANTEN, A. (coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 675-681.

DELVAL, J. *Aprender na vida e aprender na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEHALLE, H. Psicologia da Adolescência. In: VAN ZANTEN, A. (coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 26-30.

MEIRIEU, P. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: SEB, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 19 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: CNE, 2018b.

SILVA, R. R. D. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. *Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-12, 2020a.

SILVA, R. R. D. Inovações permanentes e desigualdades crescentes: elementos para a composição de uma teorização curricular crítica. In: BOTO, C. et al. (org.). *A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e inflexões*. São Paulo: Livraria da Física, 2020b. 169-182.

TIRAMONTI, G. Dimensiones en la discusión de la problemática de la escuela media. In: FANFANI, E. (org.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2012. p. 163-190.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/ REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os (as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ZIEGLER, S. Entre la desregulación y el tutelaje: hacia dónde van los cambios en los formatos escolares. In: TIRAMONTI, G. (org.). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Rosário: Homo Sapiens Ediciones; Buenos Aires: FLACSO, 2014. p. 71-88.



# CURRÍCULO, JUVENTUDES E O NOVO ENSINO MÉDIO: DIÁLOGOS E INTERFACES

Andreia Julio Oliveira Rocha  
Lucilia Dias Furtado  
Matheus Lincoln Borges dos Santos

## 1 Introdução

O Ensino Médio (EM), de maneira utópica, pode ser caracterizado como a etapa de consolidação dos projetos de vida das juventudes. Um momento em que seus anseios, sonhos e necessidades dialogam com os diferentes campos do conhecimento e constroem possibilidades de futuro. Na prática, a etapa final da Educação Básica do Brasil se consolidou como um dos maiores entraves educacionais do país, exigindo uma profunda reflexão sobre esse segmento e a adoção de novas práticas pedagógicas.

Neste trabalho, iniciamos com um panorama do EM atual para que possamos compreender como está configurada essa etapa de ensino, seus desafios e sua perspectiva curricular. Na sequência, apresentamos a nova proposta de arquitetura do EM, proposta pela Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018b) e um olhar sobre os resultados da pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de*

*currículo no Brasil Marista* (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020), que ouviu jovens de todo o Brasil sobre suas percepções a respeito do presente e do futuro dessa etapa de ensino. O objetivo principal é o de estabelecer um diálogo entre a reforma e os apontamentos das juventudes para que possamos construir interfaces entre a nova arquitetura curricular e os anseios dos estudantes.

## **2 O contexto atual do Ensino Médio: desafios, cenário e currículo**

Atualmente, o Ensino Médio é a etapa mais desafiadora da Educação Básica no Brasil. A falta de identidade, as altas taxas de evasão escolar, o baixo rendimento nas avaliações educacionais e a grande distorção idade-série são alguns dos principais problemas a serem enfrentados nesse segmento. Diante desse cenário, destacam-se uma série de iniciativas para a melhoria do EM, dentre elas as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que, através da Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014), buscam elevar a taxa de matriculados na etapa para 85% através de programas de renovação dessa etapa de ensino que visem incentivar práticas pedagógicas interdisciplinares, currículos flexíveis e diversificados e melhoria da estrutura física das instituições de ensino.

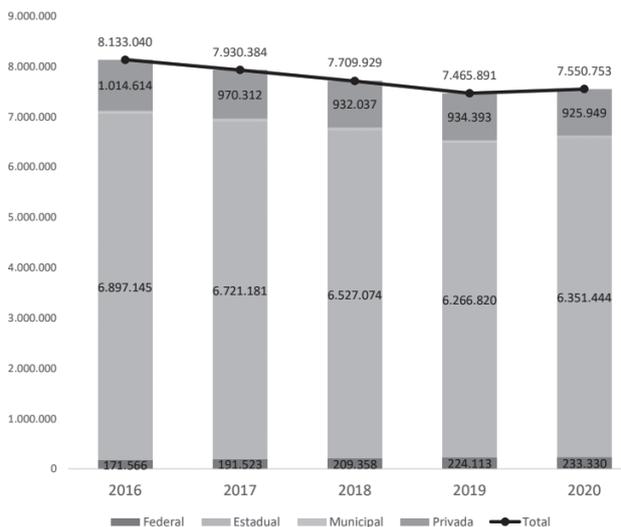
Em sua concepção, na década de 1930, buscou-se a criação de uma etapa escolar que desse condições dos jovens da elite brasileira ingressarem nas universidades, enquanto as massas seriam destinadas ao ensino profissionalizante, sendo que este segundo não permitia o ingresso na universidade. Nascia assim uma etapa de escolarização propedêutica e elitista, focada na preparação da mão de obra e na manutenção do *status quo* da sociedade brasileira (ROMANELLI, 1987). Na década de 1970, ficou estabelecido que a pro-

fissionalização seria compulsória no agora 2º grau, permanecendo assim até a abolição da Lei n. 5.692 (BRASIL, 1971) em 1982.

A garantia da extensão da oferta do EM para toda a população brasileira ocorre somente com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), onde foi estabelecido que é dever do Estado a expansão da obrigatoriedade e a gratuidade dessa etapa de ensino. Nessa perspectiva, a LDB, Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), define o EM como a conclusão da Educação Básica; e a Emenda Constitucional n. 59 (BRASIL, 2009) institui como dever do Estado a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, consolidando assim a obrigatoriedade e a garantia de oferta do EM para toda a população brasileira.

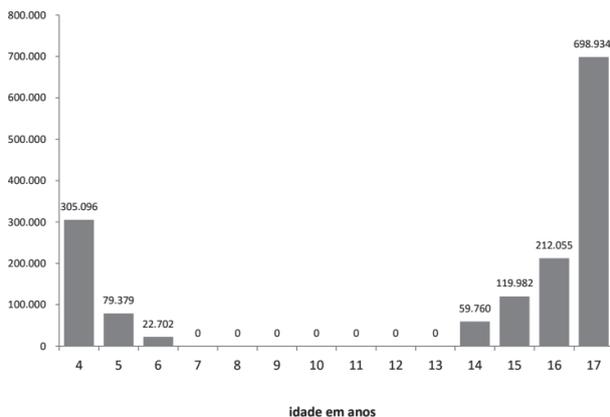
Apesar dos avanços na legislação, segundo a divulgação da primeira etapa do Censo Escolar 2020, a universalização dessa etapa ainda está longe de ocorrer. O número de matriculados, mesmo com um pequeno aumento em 2020, apresenta uma queda de cerca de 8% se comparados com o patamar de 2016. A queda no número de matriculados se reflete na grande quantidade de brasileiros em idade escolar e que não frequentam a escola, e só o EM concentra cerca de 70% do número de não matriculados. Além da oferta, o desafio do cumprimento da constituição brasileira se dá também nas condições para a permanência dos estudantes, pois o EM concentra hoje a maior taxa de abandono e reprovação de toda a Educação Básica. Os dados do cenário atual do EM estão demonstrados nos Gráficos 1, 2 e 3.

**Gráfico 1 – Evolução das matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa – Brasil 2016/2020**



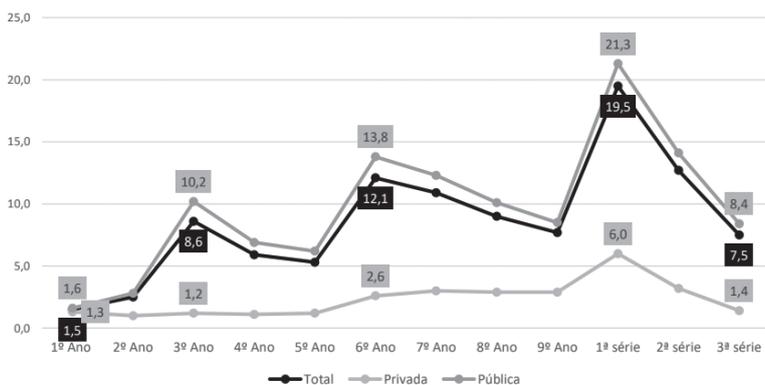
Fonte: Censo Escolar (INEP, 2020, p. 21).

**Gráfico 2 – População de 4 a 17 anos que não frequenta escola – Brasil 2019**



Fonte: Censo Escolar (INEP, 2020, p. 5).

**Gráfico 3** – Taxa de insucesso (reprovação + abandono) por série/ano nos Ensinos Fundamental e Médio por rede de ensino – Brasil 2019



Fonte: Censo Escolar (INEP, 2020, p. 39).

Os desafios do EM compreendem também a complexidade de organização do currículo dessa etapa de ensino. Uma vez determinada e consolidada a separação entre ensino regular e educação profissional, buscou-se construir um currículo que reiterasse as finalidades do EM previstas na LDB, a organização por área de conhecimento e o foco em competências ao invés de conteúdos específicos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), anteriores à reforma, preconizam que os conteúdos do ensino sejam organizados em projetos ou áreas interdisciplinares com o objetivo de “(re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos” (MEC, 1999, p. 75). Se integralmente aplicadas, as diretrizes resultariam num conjunto de componentes curriculares que apresentaria situações voltadas para a geração de competências. A pedagogia das competências seria, portanto, o *modus operandi* dessa

etapa, indo ao encontro dos quatro pilares da UNESCO: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (RAMOS, 2011).

A reforma curricular da década de 1990 passa ainda pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN e PCN+) (MEC, 1998; 1999) e, assim, as grades curriculares passam a conter áreas do conhecimento e suas disciplinas, são implementadas áreas diversificadas e a nomenclatura de competências passa a figurar nos planos de curso, porém, a adesão pedagógica e a implementação da legislação em sala de aula ainda é questionável, sobretudo quando se analisa a interação entre o EM com situações do cotidiano, do trabalho e da cultura. Na década de 2000, o currículo por competências sofre nova alteração com a revogação da separação do ensino regular do ensino profissionalizante, fazendo com que fosse possível a organização de sistemas integrados, aliando o ensino regular ao técnico profissional.

Em 2008, diante do agravamento dos indicadores do EM, inicia-se a discussão de uma proposta curricular que possua a flexibilidade como princípio norteador. O objetivo seria o de construir currículos que integrassem componentes obrigatórios e variáveis, de acordo com o interesse dos estudantes, integração com a comunidade e as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura como estruturantes da proposta pedagógica. Do ponto de vista prático, a concepção de educação integral proposta nos documentos não foi incorporada no EM que permaneceu como propedêutico e elitista. O ensino profissionalizante integrado pouco avançou, seja por uma visão retrógrada vinculada a uma profissionalização compensatória ou pela visão do processo de formação de mão de obra como algo específico e independente (RAMOS, 2011).

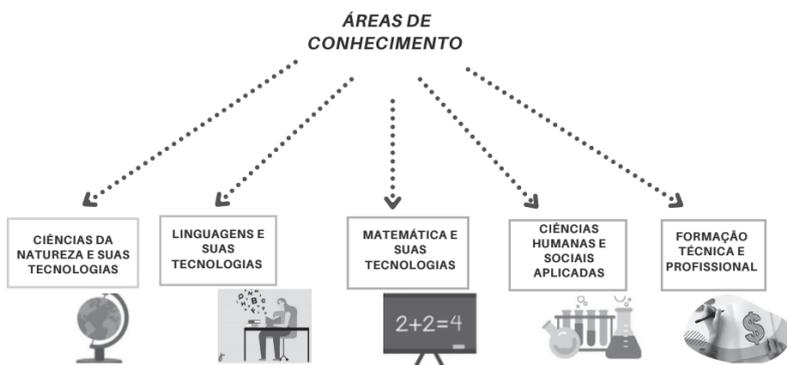
Em 2010, outro marco importante para o EM enquanto política pública é estabelecido: o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). A partir de então, as universidades públicas passam a adotar a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como principal critério de entrada.

Proliferam-se pelo país escolas e cursos de caráter preparatório e aumenta a pressão pela aderência do currículo praticado com a matriz de habilidades e competências do ENEM. O EM vai ficando então cada vez mais longe das juventudes e mais próximo da sua concepção inicial da década de 1930: ser uma etapa da Educação Básica que dá condições aos jovens da elite de ingressarem no Ensino Superior.

### **3 O currículo do novo Ensino Médio**

As reformas curriculares descritas anteriormente trouxeram modificações no currículo, como mudanças de nomenclaturas e integração de sistemas – do ensino regular ao técnico profissional. Esse novo Ensino Médio apresentou uma nova forma de trabalhar os conhecimentos nas diferentes áreas, o que modifica os planejamentos de aula, as práticas escolares, exigindo mudanças de postura por parte dos docentes e sobretudo dos estudantes do segmento.

Essas mudanças não serão possíveis sem o apoio conceitual, teórico e reflexivo. Pautadas nas diferentes áreas de conhecimento e preconizadas na BNCC, elas organizam o Ensino Médio em Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme exposto na Figura 1.

**Figura 1** – Áreas do Conhecimento do Novo Ensino Médio

**Fonte:** Elaborada pelos autores (2021).

Assim como no Ensino Fundamental, a BNCC (MEC, 2018b) organiza as habilidades e competências por área do conhecimento, porém, com uma diferença no EM: não há uma divisão seriada das aprendizagens a serem adquiridas, mas sim uma relação de saberes que os estudantes deverão ter ao final da etapa. Essa configuração garante a flexibilidade para a construção dos currículos dessa fase.

Dessa forma, a BNCC (MEC, 2018b) define as aprendizagens essenciais estabelecendo um ponto comum de igualdade e equidade de aprendizagens a todos os estudantes, com o objetivo de aumentar oportunidades de acesso à Educação Básica e ainda a permanência desses estudantes.

Essa proposta relativa à igualdade e equidade denota um objetivo maior: todos os estudantes têm o direito à aprendizagem, com condições adequadas, respeitando suas características. Isso porque, para aqueles estudantes que vivem na linha da pobreza, a educação tornou-se algo muito difícil, por falta de investimentos, problemas sociais complexos e uma padronização curricular que até pouco tempo não lidava com as desigualdades, ao contrário, destacava-as.

Esse olhar traz ao novo EM um currículo diferente, preocupado não somente com habilidades cognitivas. Essa perspectiva é abordada por Moreira e Candau (2007), no artigo *Currículo, conhecimento e cultura*, em que enfatizam a importância de um currículo que esteja centrado na vida e interesses dos estudantes, permitindo, assim, a construção de conhecimentos e diferentes habilidades, valores e condutas.

As principais mudanças do novo EM dizem respeito a oportunizar o protagonismo dos jovens. Nesse sentido, o currículo será composto por uma parte que mobiliza os conhecimentos de Formação Geral Básica (FGB) e pelos Itinerários Formativos (IF), que podem ser organizados por área de conhecimento ou de formação técnica profissional, aprofundando e ampliando as aprendizagens, consolidando a formação e os valores.

Nessa organização do EM, o FGB e os IF são constituídos das disciplinas tradicionais ou, ainda, por unidades curriculares que podem se formar a partir de laboratórios, oficinas, clubes, observatórios, incubadoras, núcleos de estudos, núcleos de criação artística, entre outros. Essas unidades curriculares com carga horária predefinida pelas redes de ensino objetivam o desenvolvimento de competências direcionadas ao FGB ou aos IF (CEDF, 2019).

### 3.1 *Perspectivas desse novo currículo*

A proposta pedagógica do “Novo Ensino Médio” indica uma catalização de ações e olhares que direcionam os estudantes a uma formação prática e técnica, que objetiva fomentar o protagonismo juvenil e a sua qualificação para o mercado de trabalho (MEC, 2018a).

Sobre esse olhar, Sacristán e Gómez (1998) afirmam que a aprendizagem pode ser considerada como um processo que depende de uma assimilação e reconstrução por parte de todos os atores do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, um dos entraves para que ocorra a aprendizagem estaria na dificuldade de conceber a prática

docente de modo a contribuir para o processo de reconstrução do conhecimento por parte do estudante, o que nos remete a ideia de um currículo interdisciplinar, em que a escola, apoiando-se na lógica da diversidade, deve considerar os interesses reais e conjuntamente com esses atores definir a sua organização curricular.

Para compreender essas proposições, podemos nos remeter ao questionamento relativo às motivações para cursar o novo Ensino Médio, apresentado na pesquisa<sup>1</sup> *“Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista”*, realizada nos anos de 2018 e 2019, com 3089 estudantes da 1ª, 2ª e 3ª séries do EM de escolas das Províncias Maristas do Brasil. Nela, é possível observar que 65,65% dos estudantes buscam uma forma de ingressar no mundo do trabalho, aliado ao fato de que 74,07% dos respondentes intencionam obter conhecimento para a vida.

Em nosso entender, fica evidenciado aqui que os estudantes buscam formas de se qualificar e garantir a realização de seus projetos pessoais e ainda a sua própria manutenção. Esse olhar, dentre outras características apresentadas pelos estudantes quando falam de suas “intenções” para o futuro, deve ser considerado na construção do novo currículo do EM.

#### **4 As Juventudes e as percepções sobre o presente e o futuro do Ensino Médio**

Ao se pensar uma nova proposta pedagógica para a última etapa da Educação Básica, um movimento imprescindível se faz necessário para a escola: questionar-se! É possível educar alguém sem conhecê-lo, sem saber das suas vivências e convivências? Quem é o

---

<sup>1</sup> A pesquisa atingiu as três províncias Maristas do Brasil, sendo a Província Marista Brasil Centro-Norte, Província Marista Brasil Centro-Sul e Província Marista Brasil Sul-Amazônia, em um total de 62 unidades (53 colégios e 9 unidades sociais).

estudante adolescente e jovem que se faz presente na escola? Onde vive e com quem vive? Quais são seus projetos de vida? Até onde a escola acredita nesses projetos?

Se a escola do Ensino Médio é a escola do jovem, é sua primazia assumir e acolher as juventudes, entendidas “não tanto como uma fase biológica do ser humano ou a passagem para a vida adulta, mas uma categoria social com demandas e necessidades específicas, constituída a partir de um determinado contexto histórico e social” (RODRIGUES, 2010, p. 93). As juventudes são, portanto, uma realidade diversificada, composta por múltiplas culturas juvenis. Por isso, se perguntar, constantemente, quem são os jovens que estão no EM é um exercício essencial para a construção de interfaces entre os estudantes e a nova proposta curricular desse segmento.

A partir da pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio*, anteriormente mencionada, abordaremos alguns aspectos, no intuito de elucidar tal prerrogativa (sem a intenção de esgotá-la), possibilitando um diálogo entre as percepções juvenis e o presente e futuro do EM.

Segundo a pesquisa<sup>2</sup> aponta, os estudantes do EM gostam de praticar esportes (19), ler (17), assistir filmes, séries e televisão (11), escutar música (10), estar com amigos (10) e participar de grupos juvenis do colégio (9). O seu cotidiano é pautado por atividades escolares (45), atividades extracurriculares (24), descanso e entretenimento no final de semana (13), cotidiano dividido entre escola e tempo livre em casa (12), atividade física (11) e trabalho (6). E, quando expressam a opinião sobre o que é ser jovem hoje, responderam: pressão (28), preparação para o futuro (15), protagonismo e responsabilidade social (11), autoconhecimento (9), amadurecer (8), exaltação desta fase da vida (8), fase de transição da infância para a adultez (8)

---

<sup>2</sup> Os quantitativos entre parênteses referem-se ao número total de respostas dos estudantes, sendo: 76 respostas para a pergunta sobre o que gostam de fazer, 111 respostas sobre as categorias que expressam o cotidiano e 87 respostas sobre o que é ser jovem hoje.

(UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

Os dados acima não determinam o perfil desse estudante jovem, mas indicam algumas perspectivas que podem contribuir para a compreensão do atual EM e para a elaboração da nova proposta para essa etapa da educação.

Se a maior parte do tempo do estudante é vivido na escola, seja no envolvimento das atividades escolares e/ou extracurriculares, é preciso que o novo Ensino Médio assuma a sua própria identidade, possibilitando um currículo que contemple o estudante jovem, sua vida, seu mundo, seus projetos e desafios.

Além disso, um estudante movido pelo gosto da ação e leitura, mas que também enfrenta conflitos internos sobre o momento que experimenta, contribui para pensar Itinerários Formativos que considerem a história de vida desse jovem, suas emoções, comoções, sonhos e desilusões. É propor uma nova perspectiva escolar, em que diferentes formas de educação se complementam: a educação do corpo e da inteligência, dos sentimentos e das emoções, do conhecimento ocasional, vivencial e do saber sistematizado (CARNEIRO, 2012).

Esse tipo de Ensino Médio que está em sintonia com os percursos e histórias dos jovens favorece também, segundo a BNCC (MEC, 2018b), a construção do projeto de vida e o exercício do protagonismo juvenil. A oferta de variados Itinerários Formativos corrobora essa perspectiva, consolidando, aprofundando e ampliando a formação integral do estudante (MEC, 2018b).

Ao serem perguntados sobre a escolha dos IF, a pesquisa revelou que 28,65% dos estudantes decidiram por Ciências da Natureza, 25,51% Ciências Humanas e, em seguida, com o terceiro maior percentual, 18,52% dos jovens ainda não se decidiram (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO

DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). Esse movimento de tomada de decisão e reflexão das próprias escolhas:

[...] é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida (MEC, 2018b, p. 473).

Um Ensino Médio, portanto, pautado em somente preparar o estudante para fazer, com sucesso, provas e exames, está esgotado pelo sentido de total ineficiência que possui, pelo reducionismo do ser humano apenas à inteligência, ao raciocínio, ao conhecimento programado e à aprendizagem linear (CARNEIRO, 2012). Nesse sentido, é interessante perceber a visão juvenil, em que 74,07% veem o Ensino Médio como um caminho para obter conhecimento, formação para a vida, sendo 72,09% como preparação para entrar na faculdade/fazer o vestibular (CARNEIRO, 2012).

Compreender essa etapa da educação como formação para a vida expande a perspectiva curricular, “deixando de ser um bloqueio e passando a ser um canal de irrigação curricular alimentado da vida concreta dos alunos” (CARNEIRO, 2001, p. 94). Assim, para que o currículo expresse a vida real dos estudantes, é imprescindível que a escola escute seus anseios. Dentre os assuntos que os jovens apontaram para serem trabalhados no EM, encontram-se: educação financeira, educação e sexualidade, projeto de vida e futuro, desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, primeiros socorros, cenários atuais, saúde mental/inteligência emocional, arte e cultura. A sinalização do excesso de matérias e a necessidade de ampliar a orientação profissional também foram destacadas pelos jovens (CARNEIRO, 2001).

Repensar o EM a partir da realidade e da escuta juvenil é um caminho para a integração entre a formação escolar, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo. Para que isso aconteça, os Itinerários Formativos precisam garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil. Quando perguntados sobre o estilo de aula em que aprendem mais e melhor, 20,97% dos estudantes responderam que é com o uso de recursos tecnológicos, 22,42% com atividades que priorizam a produção e o aprendizado individual e 25,84% com a forma expositiva (o professor fala e os estudantes vão registrando o que julgam mais importante) (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

A atenção sobre as metodologias que melhor desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes reforça, ainda mais, a necessidade de se ter um EM que possibilite a flexibilização da organização curricular, tendo o jovem no centro da vida escolar. Os estudantes do EM de hoje são diferentes dos estudantes de quatro ou cinco anos atrás. Por isso, é preciso adequar as práticas pedagógicas às características atuais dos jovens e do mundo que se vive e se quer viver.

## 5 Considerações Finais

Ao considerarmos as informações relativas às motivações para cursar o novo Ensino Médio, apresentadas na pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*, realizada nos anos de 2018 e 2019, com 3089 estudantes da 1ª, 2ª e 3ª séries do EM de escolas das Províncias Maristas do Brasil, deparamo-nos com juventudes dotadas de consciência crítica e preocupadas com seu projeto de vida e sobre

como essa etapa de ensino poderia contribuir de maneira efetiva para seus anseios.

Pode ser observado ainda que esse olhar da juventude, para o novo Ensino Médio, sinaliza que se faz necessária a diversidade de caminhos para a construção e organização de currículos para o segmento e ainda que esses estudantes querem e devem contribuir para a construção de sua jornada formativa através de uma proposta curricular flexível, que dialogue com seu projeto de vida.

Esse novo ensino deve ser pautado no protagonismo estudantil, na aprendizagem autônoma, inserida em seu cotidiano com a utilização das metodologias ativas (jogos, projetos, tecnologias). Nesse sentido, é fundamental uma formação que considere o sujeito histórico-social que é o estudante e que desenvolva suas potencialidades ao máximo. Isso vai além da flexibilidade curricular, pois inclui também a discussão sobre o que é projeto de vida, como estruturá-lo e como garantir que as escolhas dos estudantes garantirão a concretização de seus ideais.

Podemos concluir que o novo EM traz consigo uma nova perspectiva escolar, que busque a integralidade do sujeito para a prática educativa. A flexibilidade curricular é um caminho que pode contribuir para a diminuição dos problemas atuais do EM, sobretudo nas questões relacionadas à evasão e à distorção idade-série, porém, ainda se faz necessário investir na infraestrutura das escolas e na formação dos professores para que a nova proposta se torne exequível.

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 19 jan. 2022.

CARNEIRO, M. A. *O nó do Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARNEIRO, M. A. *Os Projetos Juvenis na Escola de Ensino Médio*. Brasília: Interdisciplinar, 2001.

CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (CEDF). *Nota Técnica n. 2 de 2019* - CEDF. Brasília: CEDF, 2019. Disponível em: [http://cedf.se.df.gov.br/images/Nota\\_T%C3%A9cnica\\_n%C2%BA\\_2\\_2019-CEDF.pdf](http://cedf.se.df.gov.br/images/Nota_T%C3%A9cnica_n%C2%BA_2_2019-CEDF.pdf). Acesso em: 21 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo Escolar 2020*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2020/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 5 maio 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Curricular Comum (BNCC)*. Brasília: SEB, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 abr. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*. Brasília: SEB; CONSED, 2018a. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

MOREIRA, A.; CAUDAU, V. M. *Indagações sobre currículo*: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011.

RODRIGUES, M. C. Participação juvenil na sociedade contemporânea: Juventude cristã, os sentidos e valores atribuídos a sua atuação social. In: SILVA, L. R.; DICK, H. (org.). *Visibilidades Juvenis*. Goiânia: Casa da Juventude Pe. Burnier, 2010. p. 87-108.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ A. I. Perez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/ REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os (as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.



# ENSINO MÉDIO, TRAJETÓRIAS JUVENIS E VIVÊNCIA CURRICULAR

Igor Adolfo Assaf Mendes  
Maicon Donizete Andrade Silva

## 1 Introdução

A educação no Brasil, como direito público subjetivo, tem respaldo legal por meio da Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205, que afirma:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, n.p.).

Ratificando essa premissa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394, no seu artigo 2º, destaca:

[...] a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, n.p.).

Com base nesses fundamentos, reconhecemos o papel da educação básica na formação dos estudantes, desde o processo de alfabetização até a preparação para o ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho por meio do Ensino Médio. Conforme preconiza a atual LDB, no artigo 35, essa etapa tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores, além do aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996). Tais aspectos ajudam-nos a perceber a importância fundamental do Ensino Médio no itinerário formativo dos estudantes, seja ele realizado na rede pública ou particular de ensino.

Com base na centenária experiência educativa do Instituto Marista na educação básica e nos elementos apresentados pela pesquisa *Vamos falar sobre o ensino médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*, promovida pela União Marista do Brasil (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020), este artigo reflete sobre o papel do Ensino Médio e seu currículo no itinerário formativo dos estudantes maristas das províncias Centro-Norte, Centro-Sul e Sul-Amazônia, bem como no contexto amplo dos jovens do país atualmente.

Para tanto, apresenta dados sobre o contexto educacional brasileiro, evidenciando desafios e possibilidades em torno da etapa da educação básica. Busca-se, assim, analisar as percepções dos estudantes sobre o currículo escolar e sua incidência no seu itinerário formativo, contribuindo para a construção de sentido para a escola e para os saberes estimulados por ela.

## 2 Ensino Médio: desafios e perspectivas no cenário brasileiro

É consenso entre os estudiosos que o Ensino Médio é a etapa da educação básica que apresenta os maiores desafios, isso por seu caráter transitório, que demarca a conclusão da educação básica e, ao mesmo tempo, a preparação para o Ensino Superior e o ingresso no mercado de trabalho. Não é sem razão que o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência no período entre 2014 e 2024, traz o Ensino Médio como sua terceira meta, prevendo “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (MEC, 2021, n.p.).

É interessante observar que, em 2014, ano de implantação desse PNE, havia um total de 10.613.209 jovens na faixa etária obrigatória, sendo que 1,6% deles eram analfabetos, 17% (1.841.783) estavam matriculados no Ensino Fundamental, 55% (5.842.464), no Ensino Médio, 1,6% (162.763), na Educação de Jovens e Adultos, e 1.713.569 (16,1%) jovens entre 15 e 17 anos não possuíam vínculo com nenhuma instituição escolar, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD).

Passados alguns anos, dados recentes do PNAD apontam que, em 2019, o Brasil possuía aproximadamente 3,2 milhões de jovens de 19 anos. Deles, apenas 2 milhões já concluíram o Ensino Médio, o que equivale a 63,5%. Isso significa dizer que, em cada dez jovens brasileiros, quatro não conseguem concluir o Ensino Médio na idade considerada própria (19 anos) (AGÊNCIA BRASIL, 2021). Nessa mesma perspectiva, o Anuário Brasileiro da Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 14-15) mostra que as problemáticas que envolvem o Ensino Médio e a educação básica em seu todo foram intensificadas pela pandemia da COVID-19, uma vez que

[...] a crise de dimensão planetária, que deixou 1,5 bilhão de crianças e jovens temporariamente fora da escola, veio agravar as desigualdades de oportunidades de aprendizagem. [...] A pandemia, aliada ao vírus da desigualdade social, provavelmente provocará um tsunami na Educação, cujo impacto apenas poderá ser capturado pelas estatísticas disponíveis ao longo dos próximos anos.

O contexto pandêmico, além dos desafios ligados à própria questão sanitária, evidenciou os grandes dilemas vividos pelos mais pobres, como o desemprego cada vez mais alarmante, as dificuldades de acesso ao sistema de saúde e a precariedade de acesso aos recursos tecnológicos e, conseqüentemente, ao ensino, diante das exigências de distanciamento social. A educação pública foi profundamente atingida por esse cenário, o qual obrigou os professores a resignificarem suas práticas docentes e se adequarem ao contexto virtual. Não há dúvida de que esse cenário distanciou ainda mais o jovem da escola. Graças ao suporte de aparatos tecnológicos, as redes privadas de educação conseguiram driblar a crise com mais facilidade, adotando o ensino remoto como alternativa para garantir a continuidade dos trabalhos.

Numa tentativa de corrigir os desafios históricos que caracterizam o Ensino Médio no país e estimular a permanência dos jovens nessa etapa de ensino, especialmente na rede pública, a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que alterou a LDB, estabeleceu uma carga horária que passa de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), definindo uma nova organização curricular, mais flexível e alinhada às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018), dando aos estudantes diversas possibilidades de escolha e itinerários formativos com foco nas áreas de conhecimento e vinculados à formação profissional e técnica. Essas mudanças compõem o bojo do que tem sido chamado de Novo Ensino Médio ou mesmo Reforma do Ensino Médio. A intencionalidade é garantir a qualidade na oferta

dessa etapa de ensino e promover maior identificação dos jovens brasileiros, o que se alinha à complexidade do nosso tempo histórico e às exigências do mundo do trabalho e da própria vida em sociedade.

Foi ciente desses desafios e das possibilidades que envolvem o Ensino Médio atualmente que a UMBRASIL promoveu a pesquisa *Vamos falar sobre o ensino médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Esse estudo mostrou-se uma importante ferramenta para evidenciar a forma como os alunos percebem essa etapa de ensino, suas percepções acerca do currículo, suas influências na construção da autonomia, participação e do protagonismo nos processos educativos e incidência na vida social. Ainda se buscou investigar as culturas juvenis, a forma como lidam com a diversidade, tanto nos aspectos de gênero como de diversidade étnico-racial, além do modo como essas questões são abordadas na escola e a forma como os aspectos relativos à espiritualidade e à vivência dos valores tocam o cotidiano.

### **3 Trajetórias juvenis e itinerário formativo dos estudantes do Ensino Médio**

A educação formal ganhou centralidade na sociedade moderna no início do século XX, quando a escola se tornou um importante agente de socialização (DEWEY, 2012; GIDDENS; SUTTON, 2013), assumindo, assim, na imaginação popular, um papel de “fábrica de futuro”, isto é, máquina propulsora de formação das novas gerações. Foi dessa concepção que emergiu, entre os diferentes grupos sociais, a ideia de que a educação formal deveria ser, portanto, democrática e democratizadora, uma vez que contribui para a formação e melhoria das condições de vida das pessoas.

Para os jovens, a educação influencia as trajetórias de vida, pois ocupa um espaço considerável no dia a dia, em especial durante os anos do Ensino Médio. Nos anos 1980/1990, a conclusão dessa eta-

pa e seus equivalentes, em outros países, ascendeu ao patamar de nível básico de formação escolar necessária para integração a uma sociedade globalizada, e a não conclusão tornou-se indicador de “fracasso escolar” para a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (REIS; CHARLOT, 2014).

No atual arranjo do sistema educativo brasileiro, a universalização do Ensino Médio, além de ter sido incluída no PNE 2014-2024 (Meta 3), foi impulsionada pela Reforma do Ensino Médio, cuja proposta evidencia-se na BNCC (MEC, 2018), a qual buscou ampliar a formação ofertada, balizando indicadores básicos na composição curricular e definindo maior impacto na consolidação dos projetos de vida dos estudantes e sua inserção social. A Base Nacional Comum Curricular reflete essa perspectiva:

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (MEC, 2018, p. 464).

A etapa do Ensino Médio integra os projetos de vida dos jovens, uma vez que faz parte do seu itinerário formativo, tanto entre aqueles que escolhem dar continuidade ao percurso acadêmico no Ensino Superior, pois enxergam ali uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração social, quanto entre os que escolhem ingressar no mundo do trabalho após a conclusão da etapa, pois percebem nela uma exigência mínima para o desenvolvimento de capacidades técnicas e intelectuais

ou a simples exigência do mercado de trabalho para acesso a melhores oportunidades de emprego.

Uma visão exacerbada da escola como espaço de aprendizado cognitivo-intelectual, no entanto, pode fazer-nos esquecer que a escola é também local de acesso a diferentes formas de saberes e construção de sentidos. Nos estudos sociológicos a respeito do sentido atribuído à educação pelos jovens, em especial os estudos conduzidos por Bernard Charlot sobre a “relação com o saber” (CHARLOT, 2000, 2009; REIS; CHARLOT, 2014), há indícios tanto de relação instrumental — acesso a oportunidades de emprego —, fruto da chamada “aprendizagem intelectual e escolar”, quanto de relação afetiva, com a construção de “aprendizagem relacionais e afetivas”, fruto do convívio com família e amigos.

Para os pesquisados, aprender é, sobretudo, desenvolver boas relações com os outros, ser capaz de se desenvolver no mundo, compreender a vida e as pessoas. Tanto na família como na escola, eles aprendem que precisam ter forças para ultrapassar obstáculos (REIS; CHARLOT, 2014, p. 81).

Tal realidade leva-nos a concluir que a escola é espaço privilegiado para ambos os tipos de aprendizagem e que, assim, contribui para as trajetórias juvenis. A partir dessa perspectiva, no caso do Brasil Marista, as diretrizes do Ensino Médio estabelecem um itinerário formativo num contexto escolar específico das nossas unidades, buscando aproximar colégios pagos e escolas sociais a partir do currículo.

#### **4 O currículo Marista e os indicativos da pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio?***

Conforme o *Projeto Educativo do Brasil Marista* (UMBRASIL, 2010, p. 59), o currículo é concebido como um “sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da instituição, suas intencionalidades, contextos, valores, redes de

conhecimentos e saberes, aprendizagens e os sujeitos da educação/ aula/escola". Com base nessa prerrogativa, acreditamos que, por meio do currículo, estabelecem-se os espaços-tempo de aprendizagem que favorecem a interação do indivíduo com o meio em que se situa, influenciando sua concepção de mundo, pessoa e sociedade.

O Instituto Marista concentra sua ação educativa numa concepção coletiva e integrativa de currículo, que não é construído para, mas *pelos* diversos sujeitos que compõem o processo educativo, de modo que adquire sentido significativo na jornada estudantil. Nesse sentido, não é algo natural, fixo e absoluto, mas uma síntese de concepções epistemológicas que se adequam aos distintos tempos e contextos históricos, assumindo a realidade e sua dinamicidade como *espaço-tempo* de aprendizagem. Essa é a perspectiva que, no decorrer da história, vem orientando a proposta educativa marista.

#### 4.1 Analisando os resultados

Com o desejo de compreender o papel do currículo escolar na formação de seus estudantes e em atenção aos desafios e às possibilidades dos novos contextos educativos, o Brasil Marista realizou uma ampla pesquisa com estudantes do Ensino Médio. O levantamento foi promovido com estudantes maristas residentes em diferentes regiões do país, totalizando 3.089 jovens respondentes, o que representa 21% dos estudantes de Ensino Médio de todo o Brasil Marista, abarcando as províncias maristas do Centro-Norte, Centro-Sul e Sul-Amazônia. Embora não represente o total, a pesquisa aponta evidências que nos permitem uma análise pormenorizada acerca da percepção desses jovens sobre o Ensino Médio a partir de distintos contextos regionais brasileiros.

A pesquisa abarcou elementos do currículo, autonomia, participação e protagonismo estudantil. Adentrou aspectos como a relação entre tecnologias e aprendizagem, as culturas juvenis, o *bullying*,

a diversidade de gênero e étnico-racial e aspectos relacionados à espiritualidade e a valores, que, de modo geral, fazem parte das narrativas cotidianas das ambiências educativas maristas mediante o trabalho realizado em seus diversos serviços, sejam eles de caráter pedagógico, pastoral, cultural ou por outros meios.

O estudo utilizou métodos mistos de levantamentos de dados: (a) método quantitativo, que envolveu em torno de 21% dos estudantes do Ensino Médio do Brasil Marista; e (b) método qualitativo, com base em grupos focais, abarcando os diversos contextos que compõem os cenários provinciais. A amostra dos grupos focais foi de 80 estudantes: 55 de colégios e 25 de unidades sociais.

O levantamento utilizou-se de questões optativas e reflexivas para a montagem de tabelas e gráficos estatísticos, bem como nuvens de palavras, conforme recorrência de percepções comuns. Sem dúvida, tornou-se uma importante ferramenta de captura da percepção dos estudantes maristas que frequentam o Ensino Médio frente ao contexto atual, seus desafios e suas possibilidades (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

Entre os resultados apresentados no relatório, gostaríamos de destacar aqueles que contribuem para a discussão do papel da escola para a construção de sentidos do saber nas trajetórias dos jovens. Como a pesquisa abarcou todas as unidades de ensino do Brasil Marista, tanto colégios pagos quanto escolas sociais, é válido supor que, dados os contextos sociais diferentes, haverá riqueza de compreensões.

Primeiramente, é interessante observar que, ao serem perguntados sobre o que gostam de fazer no seu cotidiano, os jovens divagaram entre ler, estudar, praticar esportes, sair com os amigos, estar em família, passear, assistir a séries de TV etc. Os espaços e lugares que caracterizam mais o cotidiano dos jovens foram suas casas, a escola, o ambiente da sala de aula e o curso de inglês. Os

jovens chamaram a atenção para a importância de terem tempo para cuidar de si mesmos, de sua saúde e gostar das coisas que lhes dão prazer (saúde mental, espiritual e física), conciliando com a preparação para o vestibular e outras exigências (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

Ao tratarem sobre o que significa ser jovem, expressaram ser um momento propício para se pensar no futuro, uma fase de muitas exigências e pressões, tempo de mudanças, de tomar decisões difíceis, aproveitar a vida (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). Merece destaque um trecho do relatório que aponta a diferença entre os públicos atendidos:

Entre as diferenciações apresentadas entre jovens de colégios e unidades sociais, foi possível perceber que “aproveitar a vida” e “autoconhecimento” foi referido por estudantes de colégios, e “preparação para o futuro”, proporcionalmente, foi mais citado por estudantes de unidades sociais (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 39).

Esse trecho aponta para certas “disposições de classe” (BOURDIEU; PASSERON, 2014), relacionadas às possibilidades objetivamente percebidas. Ao analisarmos as questões relativas ao sentido da escola, no entanto, há maior convergência das respostas, não sendo possível apontar a mesma distinção.

#### *4.2 Os sentidos da escola marista*

Os estudantes, ao falarem do papel da escola marista em suas vidas, frisaram ser um espaço que oferece muitas oportunidades

de participação e vivência do protagonismo juvenil, especialmente pelas atividades promovidas pela pastoral. Questionados se a escola é um espaço para ouvir ideias dos estudantes, a maior parte concorda em algum grau com a afirmação, 59,3% demonstrando que nossas escolas possuem potencial para ser um espaço de participação e escuta dos estudantes. Também a consideram espaço de interação e socialização, ou seja, o colégio é um espaço onde constroem fortes vínculos de amizade, onde se sentem valorizados e escutados (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 47).

Entre as questões relativas à importância de atributos da escola do Ensino Médio, as quatro categorias consideradas “muito importantes” (numa escala Likert de 5 pontos) foram: “professores qualificados”: 90,58%; “preparação para ingresso no ensino superior”: 71,77%; e “atenção à pessoa com deficiência”: 71,19%. O item “atenção à saúde emocional do estudante” ficou em quarto lugar, com 69,25%. Os dois itens mais apontados como muito importantes mostram uma preocupação com o futuro, com o lugar do Ensino Médio no projeto de vida, e falam de transmissão e aquisição de “saber intelectual”. Já os outros dois pontos mostram preocupação com o presente, com o cuidado que a escola deve ter com o estudante, relativo ao “saber afetivo” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 48).

Entre os estudantes que participaram do grupo focal, as respostas ao questionamento “o que é a escola para você?” (79 respostas) chamam atenção positivamente: palavras que merecem destaque, pois apontam a instituição escolar como espaço de pertencimento, foram “família”, “amigos” e “socialização”, associadas à palavra “lugar”, a mais citada. A segunda palavra mais citada foi “casa”, que aponta para uma certa relação de afeto com o espaço escolar. As categorias de respostas mais citadas foram “espaços de construção

de vínculos afetivos e socialização” (30), “espaço de formação integral do ser” (24) e “espaço de aprendizagem e preparação para o futuro” (15). Ao serem levantadas opiniões a respeito das experiências positivas que a escola proporciona (44 respostas), a categoria mais citada foi “relações interpessoais” (17), seguida por “possibilidade de desenvolver a expressão” (8) e “acolhimento dos professores” (7) (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 49).

No questionário quantitativo, ao serem inquiridos a respeito dos professores, a maior parte dos estudantes considera os seguintes atributos como “muito importantes” para um bom professor (numa escala Likert de 5 pontos): gostar do que faz e ter paixão pela profissão (77,31%); a capacidade de dar exemplos práticos que relacionam a matéria com o cotidiano (76,69%); e demonstrar dinamismo nas aulas (75,30%). Enquanto a primeira característica evoca sentidos afetivos, as outras duas são relacionadas à didática, porém, as diferenças não são significativas estatisticamente a ponto de se dizer que a primeira supera as outras duas, mas permitem concluir que, para os nossos estudantes, um bom professor deve mesclar paixão com dinamismo didático. Na questão qualitativa em relação ao ofício do professor (70 respostas), as expressões mais citadas foram “amigo” (22), “inspiração ou modelo” (14) e “relações ambíguas e conflitivas” (10) (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 59-63).

Os estudantes, de modo geral, destacaram o papel do colégio no reconhecimento da diversidade e no respeito às diferenças. Também chamaram a atenção para a abertura para ações de voluntariado, pois sentem-se bem quando têm a oportunidade de ajudar as pessoas. Quando questionados sobre seu projeto de vida, muitos sinalizaram que o foco está em cursar o Ensino Superior (32,78%), trabalhar (19,42%), fazer intercâmbio (14,55%), prestar concurso público (7,18%), fazer

curso pré-vestibular (7,12%), “não sei” (1,41%) e outros (1,32%). Quando perguntados se a escola contribui para a elaboração do seu projeto de vida, 31,73% concordaram totalmente, e 43,15% disseram concordar parcialmente (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 77).

Sobre as motivações para cursar o Ensino Médio, ficam claros dois pontos que valem a pena destacar: (1) a maior parte dos nossos estudantes não enxerga o Ensino Médio como objetivo final, como foi apontado na rejeição à afirmação “conseguir um diploma de Ensino Médio e parar de estudar” (63,87% discordam da frase); e (2) a maior parte percebe o Ensino Médio como meta dentro de um projeto de vida mais amplo, pois concorda com a afirmação de que o Ensino Médio prepara o estudante para a vida (94,4%) e para ingressar na faculdade (95,14%). Ao serem perguntados sobre o currículo, muitos mostraram ter conhecimento sobre as mudanças da proposta do Novo Ensino Médio (85,30% já tinham ouvido falar; 14,70% não). A grande maioria vê o novo modelo de Ensino Médio como uma possibilidade para obter conhecimento, formação para a vida, preparação para entrar na faculdade e ingressar no mundo do trabalho (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 83).

Quando perguntados sobre a possibilidade de ter 40% de aulas do Ensino Médio no formato EAD, a grande maioria (35%) disse não concordar, contra 7,64% que concordam totalmente. Quanto às práticas pedagógicas, a maioria (25,84%) prefere aulas expositivas, sendo que 22,42% preferem atividades que envolvem produção, 20,97%, atividades com recursos tecnológicos, 16,74%, atividades com uso de pesquisa, e 14,03%, atividades com trabalhos em grupo (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 85).

## 5 Conclusão

São muitas as possibilidades de análise que a pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio?* permite, o que contribui para a mensuração do nível de satisfação dos estudantes, o desempenho das escolas maristas e a busca por estratégias que favoreçam o alcance dos objetivos pedagógicos estipulados pelas redes de ensino do Brasil Marista.

Algo a se destacar, com base nesse estudo, é que as relações que os estudantes estabelecem com o ensino e, em especial, com as escolas maristas, vão além das condições objetivas e das relações instrumentais que associam exclusivamente a trajetória educacional a posições no mercado de trabalho. Apesar de condicionamentos de classe afetarem parte da postura dos jovens diante do sistema de ensino, ao investigarmos suas percepções a respeito do espaço escolar, ficou mais claro que as aprendizagens propiciadas não são exclusivamente escolares, mas também afetivas. Essas impressões, muitas vezes “fora do radar” das análises mais convencionais, são perceptíveis na fala dos alunos, como procuramos demonstrar na análise.

Grande parte dos estudantes identificou o colégio marista como casa, família, lugar de proteção, de construção de amizades, de socialização, de crescimento, onde podem ser eles mesmos, aprendem a lidar com o diferente e respeitar uns aos outros, sentindo como uma extensão de suas famílias. Veem os professores, amigos, conselheiros e até mesmo as relações conflitivas próprias do ambiente escolar como inspiração. Em sua percepção, o bom professor é aquele que a ajuda a ver o mundo com novos olhos, superar desafios e descobrir todo o potencial que os estudantes trazem.

Tudo isso nos leva a crer que a escola marista desempenha, na vida dos estudantes, um papel fundamental, especialmente no sentido de promover uma formação integral, com foco no “aprendizado para a vida”, expressão presente em diferentes falas dos jovens. Tal relevância demonstra a percepção de que a experiência propiciada

pela instituição educativa e por um currículo capaz de promover a vinculação entre aprendizagem e experiências conectadas com os aspectos que tocam as relações e o desenvolvimento humano (interação, amizade, afetos, cuidado, protagonismo, solidariedade, espiritualidade etc.) são determinantes no sentido de garantir que a escola cumpra sua função social.

É com base nisso que podemos afirmar que o Instituto Marista, através de suas escolas, afirma-se, cada vez mais, como referência no ensino de qualidade e na garantia de uma sólida formação para seus estudantes, especialmente do Ensino Médio. Os dados da pesquisa confirmam a compreensão de que “um colégio marista é um centro de aprendizagem, de vida e de evangelização, [...] uma comunidade na qual os educandos, progressivamente, são iniciados no permanente desafio de harmonizar fé, cultura e vida” (INSTITUTO MARISTA, 2000, p. 126).

## Referências

- AGÊNCIA BRASIL. *Taxa de conclusão do Ensino Médio no Brasil*. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-12/mais-de-1-milhao-de-jovens-nao-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos>. Acesso em 15 abr. 2021.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 maio 2021.
- BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 abr. 2021.
- BRASIL. *Lei n. 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 19 jan. 2022.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, B. *Relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 10, p. 89-96, 2009.

DEWEY, J. *Democracy and Education*. Estados Unidos: Start Publishing, 2012.

GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. *Conceitos essenciais da Sociologia*. São Paulo: UNESP, 2013.

INSTITUTO MARISTA. *Missão Educativa Marista: um projeto para o nosso tempo*. Roma: SIMAR, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 19 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)*. 2021. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

REIS, R.; CHARLOT, B. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: KRAWCZYK, N. *Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 63-92.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro de Educação Básica 2020*. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/anuario-2020-todos-pela-educacao-e-editora-moderna-lancam-publicacao-com-dados-fundamento/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). *Projeto Educativo do Brasil Marista*. Brasília: UMBRASIL, 2010. Disponível em: <https://colegiosmaristas.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Educativo-do-Brasil-Marista-1.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os (as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

## ENTRE A ESCUTA E A EXPERIÊNCIA: A POTÊNCIA DE RENOVAR A EDUCAÇÃO COM AS JUVENTUDES

Camila da Silva Fabis  
Débora Conforto  
Lucas Cabral Ribeiro

*Un contenido é valioso si la experiencia que pueda provocar en el sujeto que aprende tiene las características de relevancia, si enlaza con otras experiencias, si proporciona información nueva y novedosa, si reorganiza la información, si desencadena aprendizajes transferibles y situaciones diversas [...]*  
(SACRISTÀN, 2015, p. 44).

As discussões das últimas décadas acerca da implementação de um novo currículo para a escolarização das juventudes vêm aquecendo o debate educacional no Brasil. A etapa do Ensino Médio (EM), afetada por inúmeras reformas, enfrenta diversas mudanças e múltiplos tensionamentos (KRAWCZYK, 2011; FERRETTI; RIBEIRO, 2019; SILVA, 2019). A mais recente alteração no currículo dessa etapa, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) (MEC, 2018a) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018b), publicadas em 2018, traça duas dimensões distintas e integradas para o currículo das juventudes. Nessa nova disposição curricular, ganham centralidade as áreas do conhecimento na

Formação Geral Básica (FGB) e a articulação delas nos Itinerários Formativos (IF), cujos eixos estruturantes são demarcados por empreendedorismo; investigação científica; processos criativos e mediação e intervenção sociocultural (MEC, 2018b).

Sobre as discussões recentes em torno dessa implementação, encontram-se variados posicionamentos: estudos alertam sobre o excesso de flexibilidade, delegando ao jovem sua formação e seu desenvolvimento; outros movimentos defendem uma necessária atualização no sentido de repensar as características bacharelesca e enciclopédica dos currículos atuais. A crítica também passa por uma análise relacionada à não individualização dos percursos formativos para não reduzir o currículo escolar a um portfólio de escolhas, produzindo uma customização curricular (SILVA, 2019) por meio de uma educação à carte que pode estar sendo configurada nesses tempos de dispersão (SIBILIA, 2013). A flexibilidade das mudanças tem produzido discussões por especialistas da área que acenam para uma potencialização das diferenças emblemáticas entre a educação pública e a privada. Segundo Ferreti e Silva (2017), alargam-se ainda mais as nossas históricas desigualdades no currículo do Ensino Médio brasileiro.

No cenário dos colégios brasileiros Maristas, o caminho escolhido para traçar as opções curriculares está ancorado na escuta que acolhe as juventudes que vivem esse tempo, respeitando seu modo de se constituírem como indivíduos de direitos, com o compromisso de desenvolver o rigor conceitual, acadêmico e pessoal. De tal modo, problematizar, cotidianamente, a construção de um currículo que valorize as vivências e as experiências de aprendizagem das juventudes é uma tarefa inacabada, porém rigorosa e diária, que se fortalece por meio da escuta atenta das demandas juvenis. As possibilidades de realizar escolhas e viver experiências polissêmicas fortalecem a importância do acompanhamento comprometido com a construção dos projetos de vida dos jovens. O espaço para percursos diversificados

compreende o protagonismo como construção pedagógica democrática que valoriza e reconhece as singularidades em um coletivo.

Em estudos recentes sobre o sujeito na contemporaneidade, Birmann (2020) defende que estamos diante de uma virada nas constituintes do que é se tornar um sujeito num jogo de forças, na passagem do sujeito da modernidade para o contemporâneo. O autor sublinha que as relações entre o espaço e o tempo, com predominância do primeiro em detrimento do segundo, têm operacionalizado a constituição das formas de subjetivação hoje. Na esteira dessas discussões, o mesmo autor infere que as dimensões simbólicas relacionadas aos tempos de aprender, a dimensão da escrita e da aquisição das múltiplas linguagens vêm se modificando à medida que os artefatos tecnológicos dessa época afetam as subjetividades juvenis e, de algum modo, alterando seus campos de interesse, atenção e persistência para determinadas tarefas. Com essas reflexões, os tempos e os artefatos curriculares para a promoção de aprendizagens significativas precisam ser observados e, intencionalmente, discutidos e atualizados.

Assim, no sentido de refletirmos sobre as práticas que planejamos e a escuta dos sujeitos diretamente envolvidos com o desenvolvimento delas, fazemos, neste capítulo, algumas análises acerca das possibilidades de renovação curricular, tramando um debate entre a escuta contínua, o diálogo e a experiência, por meio das percepções advindas do cotidiano escolar na voz dos nossos jovens. Na epígrafe escolhida para abertura deste texto, recorre-se a um excerto da obra de Sacristán (2015) segundo o qual um conteúdo é valioso a partir da experiência que ele provoca nos sujeitos a ponto de conectar-se com outras experiências relevantes e com novas possibilidades de aprendizagens capazes de serem transferidas para situações diversas. Em outro registro, Larrosa Bondía e Kohan (2017, p. 5) sublinham que “também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido”.

Nesse cenário que convida a efetivas possibilidades de mudanças, educadores são desafiados a problematizar a oportunidade histórica de revitalizar a educação com as juventudes, por meio de um novo arranjo curricular capaz de produzir formas de reconfiguração dos *espaços-tempos* das escolas Maristas, a partir do currículo que os estudantes vivem hoje. Esse movimento se alicerça na potencialização das ações que já asseguram uma formação integral de qualidade e recriam contextos no sentido de mobilizar competências necessárias para esse início de século, em um mundo que se apresenta em constante transformação.

## 1 Percursos constitutivos da pesquisa

O grupo de trabalho redesenho do Ensino Médio, liderado pela União Marista do Brasil, iniciou, em 2018, um movimento importante de redefinições curriculares dessa etapa. Na Educação Marista, a construção dos projetos de vida, os espaços de protagonismo e a interdisciplinaridade (UMBRASIL, 2010) são conceitos e práticas asseguradas nos documentos institucionais e no desenvolvimento de ações no cotidiano dos nossos colégios. Essas palavras ganham marcação acentuada na BNCC do Ensino Médio e vinham sendo traçadas também em políticas curriculares anteriores (MEC, 2012). A escuta das juventudes foi uma das primeiras ações a serem pautadas como premissas para o redesenho curricular do Ensino Médio no Brasil Marista.

De tal modo, em articulação, a União Marista do Brasil (UMBRASIL) e o Observatório de Juventudes da PUCRS<sup>1</sup> e da PUCPR, por meio de uma construção coletiva nacional, lançou a pesquisa *“Vamos Falar*

---

<sup>1</sup> Conforme relatório da pesquisa em parceria com o Grupo de Trabalho Redesenho do Ensino Médio da UMBRASIL, o Grupo de Pesquisa do Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista esteve na orientação e coordenação dos trabalhos, contando com a fundamental coparticipação do Observatório das Juventudes PUCPR e com o Grupo de Estudos em Juventude e

sobre Ensino Médio? Os/as jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista”. O problema de pesquisa que permeou a investigação, conforme relatório gráfico da pesquisa (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 6-7), foi “Quais as percepções dos (das) jovens estudantes de Ensino Médio sobre o currículo vivenciado nos colégios e unidades sociais Maristas do Brasil?”, tendo como objetivo geral “Compreender os processos curriculares experienciados nos colégios e unidades sociais maristas, a partir das percepções dos(as) jovens estudantes do Ensino Médio”. Durante o estudo, foram ouvidos mais 3 mil jovens estudantes do Ensino Médio do Brasil Marista, abrangendo cerca de 21% dos estudantes do Ensino Médio.

A pesquisa foi organizada em duas fases. A primeira se caracterizou pela aplicação de um questionário *online* com estudantes de todos os colégios de EM do Brasil Marista e a participação de pelo menos uma turma de cada ano (1º, 2º e 3º ano – EM). Nessa fase quantitativa, os estudantes puderam responder a questões relacionadas nos blocos organizados no Quadro 1.

**Quadro 1** – Roteiro de questionário investigativo

Blocos	Dados investigados
Currículo	Mudanças do Ensino Médio, proposta do Novo Ensino Médio, motivações pelos Itinerários Formativos, atributos de uma escola de Ensino Médio; motivações para cursar o Ensino Médio; aprendizagem; atributos docentes; assuntos de debate; livros didáticos; aulas a distância e turno integral.

Blocos	Dados investigados
<b>Autonomia, participação e protagonismo</b>	Espaços de participação e protagonismo na escola, participação política, atuação e mobilização social.
<b>Relações de autoridade, diálogo e escuta</b>	Diálogo diante das dificuldades, espaços de escuta na escola, posicionamento diante de assuntos relacionados a essa temática.
<b>Tecnologias e aprendizagem</b>	Internet e atividades escolares; recursos digitais contribuintes ao estudo.
<b>Culturas juvenis e diversidade</b>	<i>Bullying</i> e diversidades; posicionamento diante de assuntos relacionados a essa temática.
<b>Espiritualidade e valores</b>	Espaços e momentos para o cultivo da espiritualidade na escola; posicionamento diante de assuntos relacionados à temática.

**Fonte:** Dados extraídos do relatório *Vamos falar sobre o Ensino Médio?* (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

Na fase seguinte, com ênfase na investigação qualitativa, por meio de grupos focais, buscou-se aprofundar temáticas relacionadas ao ofício do professor; ofício do estudante; uso didático da tecnologia; *bullying* e suas implicações no processo de aprendizagem; a aprendizagem; e o papel da evangelização marista. As questões do questionário estruturado para os grupos foram distribuídas em três blocos de aprofundamento: Trajetórias juvenis, Escola e Currículo. Foram realizados 10 grupos focais, sendo 8 presenciais e 2 em formato remoto (*online*).

Em abril de 2021, ano que antecedeu à implementação do Novo Ensino Médio na Rede Marista<sup>2</sup>, ocorreu a continuidade dos movimentos de escuta e diálogo com as juventudes, entendendo a pesquisa e o movimento de investigação sistemática como potências a serem legitimadas, sistematicamente, nos ambientes escolares. Operacionalizou-se um movimento de escuta interna com os 18 colégios que ofertam o 9º ano do Ensino Fundamental, no estado do RS e no DF, totalizando um coletivo de 1.192 estudantes, que corresponde a uma amostragem de 85% de estudantes matriculados que viverão a experiência de implementação do novo currículo na PMBSA. Com o intuito de captar as percepções dos estudantes, adaptamos as questões do questionário da pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio?*, estruturando e aplicando<sup>3</sup> um novo formulário ao grupo, com questões adaptadas, em uma perspectiva de quem ainda viverá o Ensino Médio. Esse movimento legitima e ratifica o compromisso da Rede Marista de dialogar com os jovens, escutando e atualizando as impressões e perspectivas junto àqueles que ocupam os nossos *espaços-tempos escolares* atuais e que serão protagonistas nessa renovação curricular contemporânea do Ensino Médio.

Para as análises da pesquisa do EM e da escuta do 9º ano, elencamos três das seis categorias presentes nos blocos do roteiro investigativo: 1) *Currículo*; 2) *Autonomia, participação e protagonismo*; e 3) *Relações de autoridade, diálogos e escuta*. No relatório da pesquisa

---

<sup>2</sup> Rede Marista refere-se aos colégios da Província Marista Brasil Sul-Amazônia (PMBSA) cujas unidades implementarão o currículo do Novo Ensino Médio em 2022, uma vez que, na Rede Marista do Brasil, já existem colégios com o novo currículo em desenvolvimento desde 2021 (no estado de São Paulo).

<sup>3</sup> O movimento de escuta com os estudantes do 9º ano (2021) ocorreu durante as aulas remotas, mediados pelos educadores, em cada um dos 17 colégios do estado do RS e 1 do DF da PMBSA, com o objetivo de seguir promovendo diálogo contínuo para melhoria dos processos pedagógicos. Os dados internos foram organizados e sistematizados em relatório institucional pela Assessoria de Planejamento e Controle (ASPLAN) da Província, preservando as informações para fins pedagógicos. Captamos, neste estudo, alguns dados comparativos no sentido de dar visibilidade à escuta contínua com os adolescentes e jovens no processo de desenvolvimento curricular.

do Ensino Médio, também foram utilizados recursos estatísticos e a técnica de nuvens<sup>4</sup>, as quais destacaremos em alguns momentos deste capítulo. Para adensar a análise dos dados que emergiram dos dois momentos de escuta, um conjunto de autores foi trazido para ampliar as possibilidades de discussão e, assim, forjar outras maneiras de pensar as configurações pedagógicas para a educação das juventudes, a partir das mudanças advindas do Novo Ensino Médio.

Para valorizar as vozes dos estudantes, dois importantes cenários de escuta foram instituídos: estudantes que estavam no Ensino Médio no ano de 2018; e os que viverão o Novo Ensino Médio em 2022, traçando fios de continuidade entre as etapas dos Anos Finais e do Ensino Médio, para pensarmos experiências curriculares significativas que sigam assegurando o acolhimento de demandas, a garantia de qualidade acadêmica e os novos desenhos didáticos, em um contexto permeado por inúmeras e constantes transformações sociais e digitais.

## 2 Novos contornos curriculares para o Ensino Médio

Diante de contextos emergentes e de uma nova organização curricular, é importante revisitar conceitos curriculares que subsidiam a educação dos jovens na escola atual, em duplo movimento – a partir da leitura aprofundada do que a escola de hoje tem garantido historicamente para a formação integral das juventudes –, e, ao mesmo tempo, seguir olhando para as oportunidades de renovação que impulsionam o protagonismo e a construção de projetos de vida. Para além de normas ou legislações vigentes, o projeto educativo do Brasil Marista nos provoca a seguir refle-

---

<sup>4</sup> “Nuvem de palavra: para análise nuclear do excerto de falas, em algumas questões, compuseram-se nuvens de palavras. Para essa composição, foram retirados os termos comuns da língua portuguesa, priorizadas as classes de palavras com sentido e significado de maior importância dentro do texto (verbos, substantivos e adjetivos). Limitou-se o tamanho das nuvens às 50 primeiras palavras mais citadas [...]” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 27).

tindo e tecendo um currículo vivo, aberto e dinâmico que se posiciona em diálogo constante com os cenários presentes da sociedade contemporânea (UMBRASIL, 2010).

Ao renovarmos o currículo do Ensino Médio do Brasil Marista, a organização ocorreu da seguinte maneira: Formação Geral Básica e Itinerários Formativos (IF). Os IFs se constituem em dois escopos: os Itinerários Formativos Comuns (IFC) e os Itinerários Formativos Optativos (IFO). Enquanto os IFCs possuem uma proposta de Núcleos de Aprofundamento em todas as áreas do conhecimento, sendo compulsórios a todos os estudantes, os IFOs traçam percursos investigativos optativos com uma ênfase maior no protagonismo dos estudantes e na construção de seu projeto de vida, por meio de escolhas progressivas (MACHADO *et al.*, 2021). Esses contornos se alicerçam sob três campos conceituais presentes no posicionamento institucional do Brasil Marista (UMBRASIL, 2020): 1) formação integral; 2) protagonismo juvenil e projetos de vida; e 3) desenvolvimento curricular com foco na aprendizagem. Todos esses desenhos têm como premissa a escuta efetiva e sistemática das juventudes para um movimento curricular que gere sintonia com as demandas emergentes dos estudantes nesse início de século.

As mudanças advindas da renovação curricular procura assegurar práticas inovadoras e potentes já existentes e, ao mesmo tempo, exercer desprendimentos necessários para produzir outras configurações curriculares pensando na escola presente-futuro, conforme nos provoca Jaume Carbonell (2001, p. 61): “é preciso pensar na escola do presente-futuro e não do presente-passado, como fazem muitas pessoas que sentem tanto mais nostalgia do passado quanto maior é a magnitude e mudança que se propõe”. Para tanto, os educadores maristas são desafiados a propor mudanças curriculares propositivas e convergentes aos desafios emergentes desses tempos. A seleção de conhecimentos

relevantes passa por uma leitura social, em diálogo com os contextos culturais (SACRISTÁN, 2015).

Ao pensar a relevância e a qualidade das escolhas curriculares atrelada à construção dos projetos de vida de nossos estudantes, concordamos com Moreira (2008, p. 1), para quem “uma educação de qualidade precisa favorecer ao estudante o acesso aos conhecimentos disponíveis na sociedade bem como centrar-se na cultura, de modo a responder à pluralidade que marca as sociedades contemporâneas”. Embasados em Moreira e Candau (2007, p. 2), compreendemos que uma educação de qualidade deve possibilitar ao estudante “ir além dos referentes de seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, de modo a tornar-se um sujeito ativo na mudança”.

Desse modo, o desenvolvimento intelectual e acadêmico dos nossos jovens tem relação direta com o compromisso dos educadores na construção de uma trajetória escolar que permita realizar interlocuções articuladas aos cenários sociais e culturais por meio de debates contemporâneos. Beane (2003, p. 94), em estudos sobre a integração curricular como abordagem essencial para uma escola democrática, denomina *aprendizagem integradora* aquela que envolve experiências que “literalmente se tornam parte de nós próprios – experiências de aprendizagem inesquecíveis”. Para o autor:

Tal aprendizagem implica a integração em dois modos: um primeiro, à medida que as novas experiências são “integradas” no nosso esquema de significação; e, um segundo, à medida que organizamos ou “integramos” experiências passadas de modo a ajudar-nos a enfrentar novas situações problemáticas (BEANE, 2003, p. 94).

Nesse sentido, um ponto importante a considerar é o modo de organização das experiências escolares, bem como os conhecimentos nelas demarcados, para que os jovens possam integrar a seus es-

quem as de significação, com vistas à progressão, superando a visão “simplificadora” de que o acesso ao conhecimento seria mais bem alcançado por meio de fragmentos e pequenas peças (BEANE, 2003).

Em perspectiva sociológica, a partir de estudo e pesquisa realizada nas escolas dos adolescentes, Barrère (2013, p. 127) pontua que:

A visão dos adolescentes em relação à escola fornece, sobretudo, informações sobre si mesmos, procura trazer à luz realidades vividas que podem esvanecer-se depressa sob o efeito de discursos demasiado ansiosos e normativos [...] que, por vezes, [...] quando generalizados, se prestam a caricaturas e a conclusões apressadas.

De tal modo, a autora nos ajuda a refletir sobre a importância de ampliarmos a visão do jovem ao tratarmos de uma escola para eles e com eles, confrontando discursos e situações.

Assim, na perspectiva de pensar uma escola “presente-futuro”, sem desprezar as conquistas do passado, a escuta e a análise junto aos jovens contribuíram e seguem contribuindo para os desdobramentos curriculares nas mais variadas realidades do Brasil Marista. A partir das discussões curriculares propostas, faremos as costuras em paralelo às análises que pretendemos produzir nesta trama contínua e potente.

### **3 Escuta, pesquisa e diálogo sistemático com os estudantes**

Na análise dos resultados de ambos os momentos de escuta das juventudes, em 2018 e 2021, a escola foi apontada como território de participação e protagonismo do jovem. Na consulta realizada em 2018, 74% dos respondentes reconhecem que a escola oportuniza espaços para a participação e o protagonismo dos jovens. Na escuta realizada com os estudantes do 9º ano em relação à mesma pergunta – *A escola oportuniza espa-*

ços para a minha participação e protagonismo? –, 71% concordam e, com isso, ao mesmo tempo que evidenciam um reconhecimento da importância da instituição escolar, também explicitam uma oportunidade para consolidação dos que ainda não reconhecem a legitimidade da escola como *espaço-tempo* para o protagonismo juvenil.

No projeto educativo do Brasil Marista, o protagonismo é compreendido como “forma de posicionamento no mundo [...], possibilitando [...] que os sujeitos se assumam como capazes de conduzir processos individuais e coletivos” (UMBRASIL, 2010, p. 18). Dessa compreensão, advém o protagonismo enquanto construção pedagógica democrática para o desenvolvimento de percursos autônomos como processo a ser trabalhado e desenvolvido no cotidiano dos colégios, em âmbitos individual e coletivo.

A construção pedagógica tem, em seu desenho metodológico, o elemento de maior força para o desenvolvimento de práticas significativas. Nesse sentido, a consulta aos jovens estudantes reafirmou a importância de metodologias diferenciadas; 90% dos estudantes do EM e mais de 85% dos estudantes do 9º ano reconhecem sua relevância, conforme ilustrado no Quadro 2.

#### Quadro 2 – Uso de metodologias diferenciadas

Com relação aos atributos de uma escola de EM, qual o nível de importância você dá para: Uso de metodologias diferenciadas					
	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
Pesquisa do EM	0,49%	1,59%	4,56%	<b>44,55%</b>	<b>48,82%</b>
Escuta do 9º ano	0,6%	1,4%	10,7%	<b>49,7%</b>	<b>37,5%</b>

**Fonte:** Dados extraídos do relatório *Vamos falar sobre o Ensino Médio* (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020) e da escuta dos 9ºs anos (2021).

A importância da diversificação metodológica foi também registrada pelos estudantes nos dois momentos de escuta. Em 2018, estudantes cursando o Ensino Médio destacaram as aulas expositivas (24,84%), as estratégias que valorizam atividades individualizadas (22,42%) e as mediadas por recursos tecnológicos (20,97%) como os estilos de aula que, de forma mais efetiva, impulsionam os processos de aprendizagem. Em 2021, a aula expositiva dialogada (57,1%), a aula expositiva (50%) e atividades com o uso de recursos tecnológicos (42,7%) foram indicados pelos respondentes. A análise dos dados da escuta conduzida em 2021 aponta para o reconhecimento, pelos estudantes, do potencial de mediação de tecnologias *online*, bem como da valorização do papel do educador na condução do processo pedagógico.

O lugar de destaque ocupado pelos docentes como figura de referência na condução da mediação pedagógica é evidenciado nos dois momentos de escuta aos estudantes, apontando o professor como o profissional com o qual o jovem se identifica, se reconhece e por quem nutre significativo afeto. As relações e o envolvimento com a prática docente são demarcações valorizadas pelo estudante, conforme respostas às questões sobre os seus professores, o que pode ser percebido na Figura 1, intitulada "Ofício do professor". Os tópicos *"Gosta do que faz, tem paixão pela profissão; Dá exemplos práticos e faz relação com o cotidiano; Demonstra dinamismo das aulas; Estimula a curiosidade do estudante"* são elencados, e mais de 90% dos alunos pontuam como "Importante" ou "Muito importante". Sobre as representações da docência, cabe destacar que os jovens pontuam com ênfase o papel do professor, demarcando aspectos que revelam perfis valorizados por eles.

As palavras "Prática", "Exercício", "Professor", "Fazer", "Falar", "Lembrar" e "Resumo" indicam pistas de um processo que passa pelo corpo e pela relação com o outro. A ação, o fazer, o interagir, a cinestesia aparecem marcados pela experiência e pela postura

educativa de utilizar estratégias pedagógicas para aprender. A dimensão relacional, dando destaque à figura do professor, aparece como potência de vinculação no cenário escolar.

**Figura 1** – Ofício do professor



**Estudantes do Ensino Médio, 2018.**

**Estudantes do Ensino Médio, 2018.**

**Fonte:** Relatório da pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio?* (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 59 e p. 90).

A análise quantitativa das respostas dos estudantes do 9º ano registraram um percentual de mais de 94% de reconhecimento da relevância do professor no conjunto de estratégias mais eficazes para a aprendizagem. Os estudantes também colocam em destaque a importância docente na proposição e condução de projetos interdisciplinares: 86,5% na consulta em 2018; 74,4% na pesquisa realizada pelos estudantes que cursavam o 9º ano em 2021.

A possibilidade de 40% das aulas serem ofertadas no formato a distância foi outra questão indagada nos dois momentos de diálogo com os estudantes. Na escuta promovida em 2018, percebe-se um alto percentual de discordância, conforme registrado no Quadro 3.

No ano de 2021, a pergunta foi reformulada na consulta realizada com os estudantes do 9º ano, momento em que esse grupo vivenciava o ensino remoto condicionado pela imposição de distanciamento físico em virtude da pandemia.

### Quadro 3 – Aulas a distância (EAD)

Com relação à possibilidade de 40% <sup>5</sup> das aulas do Ensino Médio serem por EAD, qual é o seu posicionamento?					
EAD	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Pesquisa do EM (2018)	35%	23,02%	15,73%	18,61%	7,64%

**Fonte:** Dados extraídos do relatório *Vamos falar sobre o Ensino Médio?* (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020) e da escuta dos 9ºs anos (2021).

### Quadro 4 – Aulas híbridas

No retorno das atividades ao colégio <sup>6</sup> , com relação à possibilidade de 20% da carga horária (de 4 a 8) períodos no decorrer do Ensino Médio, as aulas serem híbridas, com atividades <i>online</i> articuladas com o contexto presencial, qual seu posicionamento?					
Aulas híbridas	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Escuta do 9º ano (EM 2021)	6,4%	9,2%	28,0%	38,7%	17,7%

<sup>5</sup> No ano de aplicação da pesquisa, a possibilidade de EAD em 40% ainda era uma possibilidade advinda do governo federal. Com a publicação das DCNEMs, ao final de 2018, o percentual foi de 20%.

<sup>6</sup> A escuta foi realizada pela plataforma TEAMS, no contexto de ensino remoto emergencial em cenário de pandemia e organizados por meio Assessoria de Planejamento e Controle da Rede Marista no Power BI para análise de dados institucionais com vistas a melhoria de processos.

Fonte: Dados extraídos do relatório *Vamos falar sobre o Ensino Médio?* (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020)

e da escuta dos 9<sup>os</sup> anos (2021).

A concordância com a possibilidade de aulas híbridas com atividades *online* tem um índice de aceitação maior e um percentual de discordância muito baixo comparado ao que os estudantes responderam em 2018 (Quadro 4), o que pode ser inferido como uma consequência das vivências estudantis no campo educativo durante o período pandêmico.

#### **4 A caminho de uma renovação curricular com as juventudes**

Não há como não reconhecer a relevância de instituir o espaço de diálogo e interlocução entre jovens e seus professores, mediado por relações baseadas em vínculo e confiança para que a interface de inovação na reconfiguração do Ensino Médio passe a ser potente e possível. Essa escuta necessita de continuidade, de permanência, de investigação cotidiana, forjando um diálogo para reconhecimento da alteridade, das histórias de vida de jovens, de como se constituem e se subjetivam na contemporaneidade. Na atualidade, é preciso produzir, com as juventudes, o currículo, garantindo um percurso que estabeleça as condições de possibilidades para a construção de conhecimento na interlocução, na autoria e na cocriação. Dialogar, escutar com um “ouvido pensante que se interroga e relativiza certezas pedagógicas” (LINO, 2008, p. 17). Escutar para compreender, compreender para atuar, eis o nosso desafio cotidiano.

A importância da diversificação pedagógica, da flexibilidade como meio para variadas linguagens, midiáticas e tecnológicas, por meio de escolhas metodológicas variadas, converge para o compromisso de reconhecer singularidades presentes no cenário educacional co-

tidiano. Sublinha-se, na discussão deste capítulo, a oportunidade de potencializarmos a dimensão da experiência, mapeando possibilidades advindas das percepções juvenis, em continuidade, para seguirmos nos interrogando sobre o que fazemos com o que escutamos.

O reconhecimento do docente como um sujeito vincular que acolhe e faz a diferença nos contextos das escolas foi legitimado pelos jovens e, efetivamente, pela sociedade durante a pandemia de COVID-19. A busca da convergência de uma construção curricular cada vez mais emancipatória, que reconhece e potencializa a juventude, convergindo para um protagonismo que se alie a princípios democráticos e humanistas, está no centro das discussões educacionais do redesenho do Ensino Médio Marista. Estudos dessa natureza nos provocam a pensar que os desenhos curriculares e didáticos precisam convergir para experiências promotoras de sentido e desenvolvimento intelectual, por meio do vínculo, da confiança e do reconhecimento das singularidades dos estudantes e professores. Diante dessas reflexões, repensar os *espaços-tempos* de aprender precisa ser considerado na condução de novos arranjos curriculares.

## Referências

BARRÈRE, A. *Escola e Adolescência: uma abordagem sociológica*. Lisboa: Edições Piaget, 2013.

BEANE, J. A. Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez. 2003.

BIRMAN, J. *O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento na atualidade*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2020.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERRETTI, C. J.; RIBEIRO, M. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. *Trabalho Necessário*, v. 17, n. 32, p. 114-131, 2019.

FERRETI, C.; SILVA, M. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

MACHADO, M. J. *et al.* Ensino Médio do Brasil Marista: a constituição de novos percursos formativos. In: LIMA, R.; SBERGA, A. (org.). *Coletânea ANEC: O Novo Ensino Médio*. Brasília: ANEC, 2021. p. 52-69.

LINO, D. L. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LARROSA BONDÍA, J.; KOHAN, W. Apresentação da coleção. In: LARROSA BONDÍA, J. (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 5-6.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília: SEB, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 19 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs)*. Brasília: MEC/CNE, 2018b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/CNE, 2012.

MOREIRA, A. F. B. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. In: SEMINÁRIO “EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: DESAFIOS ATUAIS”. *Anais [...]*. Novamerica: Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano, 2008.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, A. F. B. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 17-46.

SACRISTÀN, J. G. (comp.). *Los contenidos: Una reflexión necesaria*. Madrid: Ediciones Morata, 2015.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, R. R. *Customização Curricular no Ensino Médio: elementos para uma crítica pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2019.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: UMBRASIL, 2010. Disponível em: <https://colegiosmaristas.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Educativo-do-Brasil-Marista-1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). *Ensino Médio do Brasil Marista: perspectivas e possibilidades de arranjos curriculares*. Brasília: UMBRASIL, 2020. Disponível em: [https://umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Ensino-M%C3%a9dio-Final\\_HOTSITE.pdf](https://umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Ensino-M%C3%a9dio-Final_HOTSITE.pdf). Acesso em: 22 jan. 2022.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os (as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%a9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.



# PROJETOS DE VIDA NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: ESCOLARIZAÇÃO, TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E EDUCAÇÃO INTEGRAL

Michelle Jordão Machado  
Roberto Rafael Dias da Silva

A preocupação com as políticas curriculares para o Ensino Médio, no Brasil e na América Latina, tem sido intensa no decorrer da última década. A busca por uma escola que dialogue com as demandas juvenis e, ao mesmo tempo, aproxime-se das questões sociais e econômicas do século XXI tornou-se mais efetiva no decorrer deste período. No contexto brasileiro, temos experimentado um conjunto recorrente de reformas educacionais; entretanto, a partir dos debates em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018a), a produção de tais políticas adquiriu novos contornos.

As relações entre escolarização, trajetórias de vida e educação integral, ainda que historicamente consolidadas em variadas tradições do pensamento pedagógico brasileiro, tornam-se mais relevantes nesse contexto. Vislumbra-se, no debate curricular, uma preocupação em articular a construção de projetos de vida com os princípios que garantam uma educação integral aos adolescentes e jovens. Nesse debate, permeado por controvérsias de diferentes ordens, toma-se como ponto de partida – aparentemente consen-

sual – o posicionamento dos jovens brasileiros como interlocutores legítimos para a construção das propostas de Ensino Médio.

Aceitando a pertinência e a atualidade desse debate, no âmbito de uma rede confessional de educação com abrangência nacional, realizou-se uma ampla investigação. O escopo dessa investigação foi construído a partir das questões levantadas pelo Grupo de Trabalho (GT) do Ensino Médio, coordenado pela União Marista do Brasil (UMBRASIL). Para construir a atualização do currículo da etapa formativa concernente ao Ensino Médio, pensando na importância do diálogo com os interlocutores do processo – os jovens estudantes – o Grupo de Trabalho propôs uma pesquisa a partir de referências quantitativas, com desdobramento na dimensão qualitativa, para subsidiar a nova proposta de Ensino Médio do Brasil Marista.

Em parceria com os Observatórios da Juventude da PUCRS e da PUCPR, realizou-se a coleta de dados quantitativos e qualitativos para aprofundamento e conhecimento da complexidade do contexto, decorrências e vivências de adolescentes e jovens dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. A pesquisa objetivou compreender os processos curriculares experienciados em seus colégios, a partir das percepções dos jovens estudantes do Ensino Médio. Especificamente, buscou-se compreender como acontecem os processos de construção da autonomia, da participação e do protagonismo nos processos educativos no Ensino Médio, visando apoiar na construção dos projetos de vida.

Apesar da amplitude da pesquisa, é importante ressaltar que o objeto de estudo deste artigo compreenderá um recorte dos dados para considerar as percepções dos estudantes em relação ao trabalho sobre o projeto de vida ao longo do Ensino Médio. Dos 14.735 estudantes de Ensino Médio atualmente matriculados na referida rede de ensino, participaram da pesquisa quantitativa 21%, totalizando 3089 jovens. No primeiro momento do estudo, de natureza quantitativa, enviou-se questionários *online* autoaplicáveis disponibiliza-

dos às direções das unidades educacionais. Os dados gerados pelos questionários foram tabulados em planilhas a partir do programa *Survey Monkey*, possibilitando cruzamentos de dados e informações, além das informações estatísticas, produção e recortes de análise.

A partir dos dados quantitativos analisados, foram realizados grupos focais em que estudantes puderam externar suas percepções e crenças a partir de uma entrevista dirigida. A indicação das unidades em que ocorreram dez grupos focais tiveram por critérios as representatividades dos colégios considerando os cenários, perfis dos públicos, contextos regionais e localização geográfica. Dentre os dez grupos focais, acordou-se que oito ocorreriam *in loco* nas unidades e dois ocorreriam em modalidade *online*, em função da impossibilidade de deslocamento dos pesquisadores. Para sistematizar os resultados quantitativos das respostas dos questionários *online*, foram construídos tabelas e gráficos estatísticos em programas como Power BI e SPSS.

Assim sendo, diante das condições teóricas e metodológicas até aqui apresentadas, buscaremos responder aos seguintes questionamentos: *quais sentidos são atribuídos pelos estudantes do Ensino Médio para a construção de projetos de vida nas escolas?* Essa interrogação inicial mobilizou-nos a uma investigação acerca das relações que os estudantes estabelecem com a instituição escolar, suas percepções sobre os direcionamentos curriculares para essa etapa formativa e a importância atribuída para a constituição de projetos de vida. As conexões entre escolarização contemporânea, trajetórias formativas e educação integral, em linhas gerais, foram posicionadas como articuladores teóricos para o desenvolvimento do presente estudo.

Sinalizamos, ainda para fins introdutórios, que o artigo estará organizado em três seções. Na primeira seção, após breves digressões históricas, retomaremos os debates sobre as relações entre projetos

de vida e educação integral na literatura brasileira com foco na escolarização juvenil. Posteriormente, na segunda seção, realizaremos uma breve contextualização das políticas de Ensino Médio no Brasil contemporâneo, apontando seus limites e possibilidades para a construção de uma escola mais democrática e sintonizada com as demandas juvenis neste início de século. Por fim, será apresentada a análise dos dados coletados na pesquisa com nossos estudantes do Ensino Médio. Priorizaremos os sentidos atribuídos às experiências escolares e as possibilidades de construção de projetos de vida, na perspectiva da educação integral.

## **1 Escolarização juvenil e projetos de vida: problematizações iniciais**

No decorrer das últimas décadas, no Brasil, vivenciamos uma retomada do conceito de educação integral na literatura pedagógica. Ora apregoando uma ampliação da jornada escolar por meio de mecanismos de diferenciação curricular (SILVA, 2019), ora apostando em modelos holísticos que buscavam alargar a formação escolar para um diversificado conjunto de dimensões (FERREIRA; PAIM, 2018). Com maior ou menor intensidade, os pesquisadores e as pesquisadoras brasileiras apontavam que a garantia política do binômio qualidade-equidade passava pela ampliação da agenda educativa das escolas de nosso país.

Especificamente, no que tange ao Ensino Médio, terceira e última etapa da educação básica, as reflexões acadêmicas e os direcionamentos curriculares sobre a educação integral deslocaram-se para o nível das trajetórias formativas e para a centralidade atribuída para a construção de projetos de vida (SILVA, 2019). A escolarização juvenil, sob esse prisma, valoriza a possibilidade de os atores escolares realizarem planejamentos – individuais e coletivos – para suas trajetórias de vida. A literatura brasileira sobre as políticas curriculares para o

Ensino Médio já vinha assinalando essa tendência, como evidenciam os estudos de Krawczyk (2011), Moehlecke (2012) e Silva (2019).

No contexto brasileiro, a recente reforma curricular do Ensino Médio, Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), acompanhada da Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018a) e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (MEC, 2018b), faz com que a questão dos projetos de vida seja potencializada pedagogicamente. Por meio de um novo repertório conceitual – protagonismo juvenil, itinerários formativos, competências socioemocionais, dentre outros conceitos –, assistimos ao advento da flexibilidade como um princípio curricular, sinalizando para o engendramento de variados perfis formativos para essa etapa da educação básica no Brasil. De acordo com a BNCC (MEC, 2018a, p. 467), no texto introdutório da parte referente ao Ensino Médio, prevê-se “a oferta de variados itinerários formativos para atender a multiplicidade de interesses dos estudantes”.

Mais uma vez recorrendo ao documento citado, constata-se a necessidade de novas disposições formativas, marcadas pela atividade dos estudantes – reconhecendo-os como interlocutores importantes para as dimensões do currículo, do ensino e da aprendizagem. O desafio curricular situa-se na premissa de que “o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais” (MEC, 2018a, p. 463).

Importante salientar que a centralidade atribuída ao conceito de projeto de vida não se constitui como uma novidade no pensamento pedagógico brasileiro. Por meio de breves digressões históricas, podemos localizar os escritos de Lauro de Oliveira Lima e Geraldo Bastos Silva que, a seu modo, na segunda metade do século passado sinalizavam para as possibilidades de uma educação secundária capaz de promover uma formação multidimensional e em modelos curriculares mais plurais que contemplassem uma variedade de trajetórias

estudantis. Revisaremos, brevemente, alguns apontamentos desses autores a fim de melhor reenquadrar nossa composição investigativa e engendrar um campo inicial de problematizações.

Lauro de Oliveira Lima, em seus manuais destinados aos professores do ensino secundário, procurou desenvolver uma renovação da educação destinada aos adolescentes e jovens de nosso país. Bastante inspirado pelos ideais progressistas, Lima (1970, p. 21) distanciava-se de perspectivas tecnicistas e intelectualistas – predominantes naquele período – e defendia “uma escola média moderna [que] optará pela objetividade reflexiva da ciência”. Acerca da condição subjetiva dos adolescentes, o autor defendia que “é na adolescência, fundamentalmente, em que se constrói a cosmovisão (*Weltanschauung*) e o plano de vida (*Lebensplan*)” (LIMA, 1970, p. 22). Será na escolarização destinada a essa faixa etária que seria importante lidar com o engajamento, a visão crítica do mundo e a construção de projetos de vida.

Lima, então, antecipa as preocupações curriculares de nosso século ao atribuir evidência para a justaposição entre educação integral e projetos de vida na escolarização dos adolescentes. O desafio que se deriva de suas elaborações encontra-se na superação das dicotomias entre disciplinas acadêmicas e profissionalizantes, ou entre humanismo e ciência. Em suas obras, o conceito de “aprendizagem criativa” torna-se relevante.

O problema, pois, desloca-se da antinomia escola interessada-escola desinteressada, para o dilema aprendizagem criativa-aprendizagem automatizante. O que se deve combater é a estereotípia, a automatização, a falta de criatividade, a gramatiquice, a ciência feita. Não importa se a escola trabalha com livros ou com máquinas. A pergunta é: ensina-se a pensar, a criticar, a criar, ou se ensina a dar

respostas estereotipadas, a fazer gestos automatizados, a aceitar fórmulas como dogmas? (LIMA, 1970, p. 34).

Nesse mesmo período, outro autor que trabalhou pela democratização da educação secundária no Brasil foi Geraldo Bastos Silva, autor que também apostou – ainda que indiretamente – na articulação entre formação integral e projetos de vida, conforme evidenciaremos nesse momento. Em sua obra “Introdução à crítica ao ensino secundário”, publicada no final da década de 1950, Silva defende a necessidade de romper com a padronização e com a rigidez pedagógica que caracterizavam a educação de adolescentes e jovens naquele período. Apregoava a necessidade de superação dos ideais elitistas da escolarização predominante à época – a formação de “individualidades condutoras”. Almejava uma escola para todos, flexível e que preparasse para a vida.

A construção de uma escola atenta às variadas dimensões da vida dos estudantes, bem como capaz de lhes proporcionar outros modos de vida, era o desafio apresentado pelo autor.

A substituição da uniformidade pela flexibilidade de organização, além de necessária para abrir a possibilidade de um melhor atendimento das diferenças individuais entre os alunos, condição do preenchimento da função distributiva das escolas médias, tem uma outra vantagem potencial que é de permitir aos bons colégios e ginásios a experimentação de formas vivas e autênticas de trabalho escolar (SILVA, 1959, p. 53).

Ainda hoje esse desafio se faz presente na educação básica, mais especificamente no Ensino Médio. Associar a dimensão da educação integral à do projeto de vida não tem sido uma tarefa bem estruturada nos projetos das escolas. Não se trata, pois, de uma

proposta educacional apenas para auxiliar o estudante na escolha da carreira que deseja desempenhar ao longo do seu itinerário profissional. Trata-se de auxiliar no desenvolvimento da autogestão permanente do estudante. Isso envolve não só a dimensão individual, mas trabalhar de maneira coletiva, pensando no desenvolvimento de uma inteligência social, embasada na compreensão do que seja cooperação e colaboração.

Para Moraes (2008, p. 212), quando a educação é entendida como um processo de adaptação de uma realidade acabada, nega, por si só, “o projeto de vida, porque nega à pessoa o direito de se transformar e de transformá-la”. Nessa concepção de uma educação de atendimento apenas às demandas do mundo do trabalho, incluindo aqui a perspectiva empresarial, tende a se perder uma identidade que considera a realidade mutante e inacabada, para dar formato a um sentido e significado mais voltados para o campo econômico. Com isso, os estudantes tendem a negar seus projetos de vida, por serem impostos e pensados apenas para a dimensão profissional.

## **2 O Novo Ensino Médio e a Educação Integral: sentidos e significados para quem?**

Consolida-se no cenário contemporâneo da educação brasileira a firme proposição de implementação da escola de tempo e de formação integral. Compreendida na perspectiva do pleno desenvolvimento humano e da ampliação da jornada escolar, propõe-se responder a desafios inadiáveis e relacionados aos avanços no projeto de sociedade e de Estado democrático no Brasil.

De forma geral, as políticas educacionais brasileiras para a educação básica apontam para a ampliação do tempo da jornada escolar, sob a perspectiva de garantir avanços na qualidade de aprendizagens significativas, contrapondo-se à visão de mais tempo de escola, como processo de hiperescolarização. A ampliação da jornada escolar, no

tempo integral, deve ser partir da concepção de educação integral, que abarca a expansão de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias. Trata-se, pois, não só de um aumento quantitativo do número de horas, na perspectiva do “mais do mesmo”, mas da ampliação da qualidade educativa, como oportunidade para ressignificar conteúdos, revestindo-os de caráter exploratório, construtivo, vivencial, relacional, pelos processos dialógicos, de construção cognitiva, de reflexão, protagonizados pelos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Essa expansão de perspectiva implica também revitalizar e ressignificar os espaços das salas de aula, não só com a inserção das tecnologias digitais, mas com a expansão para além dos muros da escola, abarcando de modo sistemático e recorrente espaços do bairro e da cidade, espaços de arte, de política, de cultura digital, de sustentabilidade ambiental, de educação econômica, de esportes, de comunicação e uso de mídias, de lazer e de convivência (MOLL, 2012). Espaços e tempos pensados a partir da pergunta como princípio educativo, onde todos e cada um tem papel ativo na constituição de projetos que desenvolvem, com a finalidade de responder as questões postas inicialmente, mas, principalmente, de ampliar as questões levantadas inicialmente a partir de hipóteses.

Importante destacar que a defesa da educação integral e da escola de tempo integral extrapola modismos e interesses partidários e implica um compromisso com a educação e com sua função social. Nessa perspectiva, a ampliação do tempo pode ser relacionada à ampliação do direito educativo para os jovens, a partir do equilíbrio entre *Kronos*, tempo regrado, disciplinado pelas demandas curriculares e legais, e *Kairós*, como tempo de vida, de experiência, tempo de fruição, que permita ao espírito humano o encontro e o desenvolvimento de suas potências.

Na esteira desse cenário, entra em cena a reforma do Ensino Médio, tendo suas bases na Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017). Com os desafios e necessidades de melhoria impostas ao referido segmento, importa refletir o contexto em que a atual reforma do Ensino Médio foi gestada. Essa reforma tem por princípios centrais da dinâmica curricular a flexibilidade e a possibilidade de escolha dos estudantes, como dispõe a nova redação ao artigo 36 da LDB (BRASIL, 1996, n.p.):

[...] o currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Contudo, cabe refletir sobre a seguinte questão: a flexibilidade, que se tornou centralidade na proposta do novo Ensino Médio, pode ser uma solução para minimizar os problemas desse segmento da educação básica? A resposta a essa pergunta poderia ser afirmativa, considerando que a flexibilidade deveria ser centralidade em qualquer política pública, mas, no caso do novo Ensino Médio, torna-se desafiadora, na medida em que as escolas passaram a ser responsáveis pela formação geral básica do estudante, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades definidas pela BNCC, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino. Porém, caberá aos sistemas de ensino a adoção da organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições, no caso dos itinerários formativos.

Como consequência da flexibilização, temos ainda a possibilidade de alcançarmos o protagonismo juvenil. Mas que pode ser reduzido à possibilidade de escolha dos estudantes, acerca dos itinerários formativos a serem cursados, já que a definição dos itinerários, conforme mencionado acima, será de responsabilidade dos siste-

mas de ensino, e não organizado pelos estudantes. Por vezes, essa oferta poderá ser precarizada pelas poucas opções de escolha aos estudantes, uma vez que as escolas possuem a obrigatoriedade de ofertar apenas um único itinerário formativo.

Outro ponto que merece destaque refere-se ao percentual de 20% da carga horária prevista para o Ensino Médio, no caso do diurno, e 30% do noturno, ser desenvolvido por meio de plataformas de educação a distância. Nesse caso, o problema não está necessariamente na utilização de plataformas e/ou na possibilidade das atividades remotas/virtuais. Mas na aquisição de soluções que apresentem percursos prontos, para um destinatário padrão, diferenciado apenas por faixa etária, sem considerar as especificidades culturais e concepções curriculares das instituições educacionais. O que, de alguma forma, pode reforçar o modelo consumista que predomina na sociedade brasileira, na medida em que, por vezes, servem como espaço de virtualização da escola tradicional, que facilita a transmissão do conhecimento, mas não favorece sua construção. Assim sendo, a tecnologia estaria mais voltada para a continuação da reprodução da informação do que para construção dos sujeitos. O ambiente pode ser visto apenas como um repositório de textos e videoaulas.

### **3 Contexto da pesquisa: passos, análise e discussão das experiências a partir do olhar dos jovens de Ensino Médio**

De acordo com a Sposito (2013, p. 441), examinando o contexto e a constituição histórica das pesquisas brasileiras sobre juventudes, há uma tendência analítica em “a experiência juvenil como condição social construída e reconstruída a partir de vetores inscritos nas desigualdades sociais, de gênero e étnico-raciais na sociedade contemporânea”. Em outras palavras, podemos afirmar a existência de um renovado interesse investigativo pela condição juvenil, suas trajetórias e modos de relação com a escola. Em seu prisma,

“o novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais” (SPOSITO, 2013, p. 441).

Pensar sobre a escolarização juvenil, a partir das percepções dos estudantes, inscreve-se nessa tendência de problematizar as relações entre o ator e a instituição. Iniciando a apresentação de nossos resultados investigativos, o primeiro aspecto que gostaríamos de destacar remete à questão sobre os sentidos atribuídos pelos estudantes para a sua condição juvenil. Quando questionados sobre o que é ser jovem hoje em dia, prioritariamente referem como “fase”, “futuro” e “pressão”.

Ser jovem para os participantes da pesquisa representa uma fase que apresenta excesso de cobranças por desempenhos acadêmicos satisfatórios e pela visão dicotômica própria dos objetivos do referido segmento: propedêutico ou profissionalizante. Porém, essa fase também é marcada por descobertas e mudanças, associadas ao lazer e à própria vida. A condição juvenil esboçada na percepção dos estudantes remete ao mesmo tempo um processo de amadurecer e adquirir responsabilidades, com a necessidade de aproveitar a vida para se autoconhecerem, conforme excertos abaixo dos estudantes que participaram dos grupos focais:

*Eu acho que ser jovem é estar numa fase de amadurecimento... é uma fase de descobrir não só como nós realmente somos, mas também o que é que nos agrada, o que é que nos desagrada ... e começar a selecionar essas coisas que te agradam. Começar a trazer essas coisas mais positivas para perto de você.*

*Essa geração atual está pensando diferente, sabe. A gente parou de pensar muito em dinheiro, sabe? Agora a gente*

*busca a felicidade. Fazer o melhor naquele emprego por causa da sua felicidade, por causa de você.*

*Eu acho que os jovens são aqueles que estão em um momento de refletir sobre como as coisas acontecem, por exemplo, na nossa sociedade. Então nós nos revoltamos e temos opiniões, e começamos a ter opiniões neste período de juventude. E isso vai definir o que a gente vai fazer no nosso futuro. E depois as decisões vão ser nossas. Então acho que é um momento de aprendizado e reflexão e de formar opiniões.*

Questões concernentes aos processos de participação e relações com as outras instituições também se fizeram presentes. Examinar tais processos implica em seu posicionamento como categorias plurais que, com maior ou menor intensidade, revelam as disputas em torno da autonomia. Henry Lehalle (2011), importante especialista francês na questão da educação da adolescência, afirma que a problemática central se encontra no processo de autonomização. A integração de uma nova faixa etária no mundo adulto, a inserção no mundo do trabalho ou mesmo as novas formas de socialização advindas da cultura digital são exploradas pelo autor para pensar sobre as trajetórias juvenis na interface com a escola.

O instrumento quantitativo de pesquisa também solicitou que os(as) estudantes manifestassem seu nível de concordância com a afirmação: “A escola oportuniza espaços para minha participação e protagonismo”. Dentre os(as) estudantes respondentes dessa questão, 43,4% concordaram parcialmente com a afirmação de que a escola possibilita espaços de participação e protagonismo em diferentes contextos, sendo essa a resposta mais frequente. Apenas 2,6% discordaram totalmente, sendo essa a resposta menos frequente. Acerca de sua relação com o tema da política que, no enunciado da questão, foi definida como participação, observa-se

que 44,0% dos(as) respondentes afirmaram que não costumam participar politicamente, mas têm interesse pelo tema, seguidos de 28,9% que se disseram participantes.

Os(as) estudantes também foram perguntados sobre quais formas de atuação poderiam ajudar o país a mudar ou a melhorar. Segundo os respondentes da pesquisa, uma forma de participação política poderia ser por meio da atuação em conselhos, conferências, audiências públicas ou outros canais de participação como uma forma de intervenção para possíveis mudanças na realidade local, seguido por atuação em projetos sociais vinculados ao colégio.

Os jovens têm consciência da importância da proposição pela escola de projetos que vinculem o protagonismo juvenil também em espaços fora dos muros escolares, por meio da inserção do estudante nas demandas e desafios da realidade, com a perspectiva do compromisso social. No entanto, para se construir nesse espaço de inovação e de ruptura, é preciso que se tenha claro que a aprendizagem se constitui mais como processo de transformação do que mera acumulação de conteúdos descontextualizados.

Nessa perspectiva, o Ensino Médio pode ser um espaço que abre portas e janelas para buscar soluções de forma colaborativa, por meio da integração entre saberes científicos e experienciais, resultando no empoderamento e emancipação dos sujeitos envolvidos (FREIRE, 2003). Da escola, espera-se que se cumpra o desiderato de considerar os estudantes como sujeitos e protagonistas, o que significa confiar na sua potencialidade e prover todas as condições concretas para o fortalecimento de sua autonomia. Autonomia que não se concede, mas que se desenvolve cotidianamente ao longo da vida, como conceito intrinsecamente ligado à concepção de sujeito na qual se acredita.

Nesse contexto analítico, direcionamos nossas reflexões para considerar a questão dos projetos de vida, categoria analítica bas-

tante evidenciada nos documentos curriculares recentemente publicados no Brasil. Percebe-se que os jovens respondentes da pesquisa projetam seus planos de estudantes após o Ensino Médio, respectivamente, para: cursar Ensino Superior, com 32,7%; trabalhar, com 19,2%; e fazer intercâmbio, com 16,2%.

Pretendeu-se ainda averiguar a contribuição da escola no projeto de vida dos(as) estudantes, de acordo com a opinião da amostra estudada. As respostas indicam que as principais preocupações dos estudantes quanto à escolha da profissão foram mensuradas, respectivamente, nos seguintes aspectos: realização pessoal, seguida de sucesso, competência na área de atuação escolhida, bem como realização financeira.

A satisfação pessoal parece estar em primeiro lugar quando os adolescentes pensam em que profissão escolher. Isso pode indicar que os jovens preferem a satisfação de estarem fazendo algo que gostam e com o qual se identifiquem do que ganhar dinheiro. Mas não podemos deixar de considerar uma outra perspectiva de análise: a associação entre o gostar, com a dimensão do sucesso, reconhecimento, com ganhos financeiros, fator que merece atenção, pois é possível que as motivações pessoais se tornem utilitaristas ou dependente de conquistas de fatores externos, além de mais uma vez existir a cobrança por resultados.

As falas dos sujeitos reafirmam as perspectivas de repensar o Ensino Médio que considere as especificidades dos jovens, oportunizando itinerários formativos produtores de sentido, como espaços de protagonismo juvenil, de escolhas, de descobertas, de vivências amplas, de formação integral e de construção contínua de projeto de vida. Significa posicionar-se a favor da minimização da distância entre o mundo escolar e o mundo juvenil, favorecendo os processos de comunicação entre os dois mundos. Tal direção pode contribuir, ainda, para qualificar a escola não mais como espaço de vivência da

injustiça, do medo e da insegurança, mas como espaço cercado de significados e sentidos para nossos jovens.

Na análise qualitativa, as respostas expressaram como a escola vem ajudando os(as) estudantes com seu projeto de vida. A seguir, no itinerário categórico sintetizando as falas dos(as) jovens, são referidas as "*iniciativas formais*" promovidas através de ações e projetos escolares por maior parte, mas, também, um número significativo de estudantes refere a necessidade de ampliação dessas iniciativas. Verificam que o "*ambiente escolar propicia reflexões sobre o projeto de vida*", mas sentem a "*necessidade de abordar projeto de vida para além do trabalho*".

*Eu também, no começo do ano, teve perguntas tipo "Qual a tua Filosofia de vida?" e "O que tu quer ser?". Essas coisas perguntando coisas sobre tu mesmo, sabe? E eu não consegui responder porque... Sei lá, as vezes eu acho que eu não me conheço direito, é bem louco...*

*Não sei o quanto a escola tem ajudado a definir os rumos da minha vida profissional, mas também acredito que é função da escola ajudar a me encontrar com os meus sonhos e não só futuro profissional.*

Seria essencial ressignificar o projeto de vida como uma necessidade da juventude, que só pode materializar numa proposta de educação integral, em que os jovens ocupem os espaços de debate na sociedade e no seu território sobre que projetos de formação querem e quais respondem aos seus anseios. Projeto de vida advindo da relação entre o exercício da cidadania e da vida, não um fator de garantia do êxito educacional e sucesso profissional, que desconsidere os fatores materiais e subjetivos, que constituem a centralidade da vida das juventudes no Ensino Médio.

*[...] a escola só tá me motivando a estudar e eu não tenho muito um propósito do que eu quero definido. Eu tenho facilidade em algumas áreas, mas eu não tenho um propósito definido. Eu acho que a escola não está influenciando muito na minha escolha.*

Alguns estudantes expressam a “*dificuldade na elaboração do projeto de vida*” e sugerem atividades extracurriculares que venham ao encontro de suas necessidades. Como reavaliação do processo, estudantes pontuaram ações específicas entre Ensino Médio e universidade, propondo maior integração no trânsito entre essas duas realidades. Houve referência ao maior contato com profissionais das áreas de atuação interessadas pelos estudantes do Ensino Médio: “*Espero do Ensino Médio a possibilidade de descobrir novos caminhos para minha vida que ajudem a ser feliz e incentivar a presença de projetos que me ajudem alcançar o que pretendo...*”.

Acompanhando as reflexões de Lehalle (2011) e Sposito (2013), por caminhos teóricos diferentes, conseguimos problematizar a escolarização juvenil, em suas múltiplas trajetórias, para além de uma mera lista de ajustamentos ou características desejáveis. Ao reconhecermos que as representações sociais sobre a juventude são temporalmente situadas e extremamente variáveis, podemos colocar sob exame nossos dados investigativos. As relações com a escola e as possibilidades de construir projetos de vida tornam-se objetos bastante pertinentes para uma teorização contemporânea da condição juvenil.

#### **4 Considerações finais**

No decorrer do presente estudo, procuramos examinar os modos pelos quais os estudantes do Ensino Médio de uma rede confessional de educação estão atribuindo significado para construção de projetos de vida na escola. Ao dialogar com diferentes tradições de pensa-

mento, procuramos articular as noções de escolarização, trajetórias formativas e educação integral nesse exercício preliminar de análise. Acompanhamos, analiticamente, os estudos que sinalizam para uma crise dos modelos escolares do Ensino Médio, especialmente em duas dimensões: a escola se encontra em certo descompasso com as mudanças sociais, em especial àquelas relacionadas ao campo das tecnologias da informação e comunicação.

No caso do Ensino Médio, em nossa percepção, esse descompasso é ainda mais revelador, em função das especificidades das juventudes e da proximidade desse público com o mercado de trabalho, que é outro setor social marcado pelas mudanças do campo da tecnologia. Podemos dizer que o Ensino Médio possui “sua própria crise”, parte relacionada diretamente com as questões conjunturais, mas também à identidade dessa etapa formativa, que já perdura por um bom tempo e pode ser traduzida por um movimento pendular que ora tende mais ao propedêutico, ora para o profissionalizante. A vida, os sonhos, os medos, os projetos dos adolescentes e jovens parecem assistir aulas do Ensino Médio pela janela do lado de fora. Insistem em entrar, mas não encontram a devida abertura (MACHADO; PAIXÃO; MARIZ, 2017). Nossa estrutura curricular, de maneira geral, ainda se encontra distante das possibilidades de promover uma escola mais inovadora, democrática e sintonizada com as demandas da juventudes do século XXI.

## Referências

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 19 jan. 2022.

FERREIRA, M.; PAIM, J. H. (org.). *Os desafios do ensino médio*. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011.

LEHALLE, H. Psicologia da Adolescência. In: VAN ZANTEN, A. (coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 26-30.

LIMA, L. O. *A escola secundária moderna: organização, métodos e processos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

MACHADO, M. J.; PAIXAO, D.; MARIZ, R. S. Educação básica e ensino médio à luz do cenário político brasileiro. *Revista de Educação ANEC*, v. 40, p. 97-117, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 15 maio 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs)*. Brasília: MEC/CNE, 2018b.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.

MOLL, J. (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, M. C. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana; Willis Harman House, 2008.

SILVA, G. B. *Introdução à crítica do ensino secundário*. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1959.

SILVA, R. R. D. *Customização curricular no ensino médio: elementos para uma crítica pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2019.

SPOSITO, M. Interfaces entre a sociologia da educação e os estudos sobre a juventude no Brasil. In: APPLE, M.; BALL, S.; GANDIN, L. (org.). *Sociologia da educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 438-446.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os (as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

## JUVENTUDES E PROJETO DE VIDA

Bruno Manoel Socher

Ao tratar a temática de juventude e projeto de vida, faz-se importante, em um primeiro momento, tornar a temática plural. Isso pois, ainda que existam estudos e definições sobre gerações (Baby Boomers, X, Millenials, Z e Alpha) (KOJIKOVSKI, 2017), é mais do que necessário romper as barreiras, ir além dessas definições e demonstrar abertura para cada sujeito e suas particularidades.

Há que se considerar as diferenças evidentes de cada contexto, mas também estar atentos a questões não tão evidentes de cada grupo. Existem desigualdades de acordo com contextos territoriais, socioeconômicos, gênero e outras, que são questões aparentes. Porém, há questões que podem ser invisibilizadas, como contextos familiares e motivações, sentimentos e definições pessoais de cada jovem, que precisam ser acolhidos.

É importante considerar que há diferenças de juventude em uma turma de Ensino Médio com 40 alunos em escola e outra, com as mesmas características quantitativas, mas em territórios distintos, como também há diferenças dentro dessa mesma turma. Portanto, devemos considerar sempre juventudes, no plural, com suas características específicas.

### Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (MEC, 2018, p. 463).

Nessa fase escolar, ainda podem surgir os seguintes questionamentos: o que se considera um projeto de vida? É um só? É algo somente profissional?

Na pesquisa *Vamos Falar sobre Ensino Médio*, conduzida pela União Marista do Brasil (UMBRASIL), o Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista e o Observatório das Juventudes PUCPR (2020, p. 80), os 3089 jovens maristas respondentes disseram:

*Verificam que o “ambiente escolar propicia reflexões sobre o projeto de vida”, mas sentem a “necessidade de abordar projeto de vida para além da vida profissional”. Alguns estudantes expressam a “dificuldade na elaboração do projeto de vida” e sugerem atividades extracurriculares que venham ao encontro de suas necessidades.*

Projeto de vida tem correlação com vocação? É tão somente individual? É algo limitado, fechado e sem volta? Sobre essa última questão, Zygmund Bauman (2013, n.p.), em entrevista ao canal Fronteiras do Pensamento em 2011, relata:

*Quando eu era jovem, isto é, séculos atrás, ficamos impressionados com Jean Paul Sartre, que nos disse que precisávamos criar o projet de la vie, projeto de vida. Temos que selecionar um projeto de vida, temos que prosseguir passo a passo, de forma consistente, ano após ano, chegando cada vez mais próximo desse ideal. Agora, conte isso aos jovens de hoje e eles rirão de você. Nós temos grandes dificuldades em adivinhar o que vai acontecer conosco ano que vem. O projeto de vida, de uma vida inteira, é algo difícil de acreditar. A vida é dividida em episódios. Não era assim no início do século 20. As sociedades foram individualizadas. Em vez de se pensar em que termos de a qual comunidade se pertence, a qual nação se pertence, a qual movimento político se pertence etc., tendemos a redefinir o significado da vida, o propósito de vida, a felicidade na vida para o que está acontecendo com uma própria pessoa, as questões de identidade, que têm um papel tremendamente importante hoje, no mundo. Você tem que criar a sua própria identidade. Você não a herda. Não apenas você precisa fazer isso a partir do zero, mas você tem que passar sua vida, de fato, redefinindo sua identidade. Porque os estilos de vida, o que é considerado ser bom e ruim para você, as formas de vida atraentes e tentadoras mudam tantas vezes na sua vida. Se eu tentasse listar as coisas que saíram de moda a este respeito, que mudaram nos 86 anos de minha vida, provavelmente eu levaria várias horas aqui apenas para listar todas elas.*

O relato de Bauman, que foi quem nos apresentou o conceito de modernidade líquida<sup>1</sup>, reforça a questão de que tudo muda, inclusive projetos de vida e que, em uma só vivência, as coisas mudam. Isso

---

<sup>1</sup> “O conceito de modernidade líquida [...] diz respeito a uma nova época em que as relações sociais, econômicas e de produção são frágeis, fugazes e maleáveis, como os líquidos. O conceito opõe-se, na obra de Bauman, ao conceito de modernidade sólida, quando as relações eram solidamente estabelecidas, tendendo a serem mais fortes e duradouras” (UOL EDUCAÇÃO, n.d., n.p.).

reforça a ideia de que trabalhar projeto de vida com alunos e alunas é um exercício de desconstrução, reconstrução e aprendizado mútuo.

Além da abertura necessária para o diálogo no trabalho com projetos de vida, vale o questionamento: como está o meu projeto de vida?

## 1 Projeto de Vida: Traço Identitário da Educação Marista

O Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010) afirma que um dos traços identitários da educação marista é propor aos estudantes a construção de um projeto de vida. A pesquisa *vamos falar sobre o Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista* teve, como um dos objetivos específicos, “investigar como os estudantes percebem o trabalho sobre o projeto de vida ao longo do Ensino Médio” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 8).

Um aluno marista sublinha que “*projeto de vida é o segundo nome do Marista*” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 81). A participação da Missão Marista nessa construção se dá “inicialmente ajudando as crianças e os jovens, [...] a tornarem-se pessoas integradas e de esperança, com profundo sentido de responsabilidade social para transformar o mundo ao seu redor” (CIMAR, 2003, p. 39).

Segundo o Projeto Educativo Marista, a escola é um espaço-tempo de construção de um projeto de vida e assim define essa concepção:

Construir um projeto de vida significa sonhar, planejar e viver em um movimento dinâmico de construção e reconstrução de si mesmo, de estabelecimento de metas e revisão constante de objetivos, fundamentando-os em valores éticos e cristãos, que são a força motriz da vida e dão sentido a ela. Para tanto, é fundamental que o sujeito conheça a si

próprio, ao outro e aos contextos culturais, atuando de forma solidária no mundo. Deve também se colocar como protagonista da própria vida, analisando situações, tomando decisões e assumindo riscos; redimensionando projeções, planos traçados, propósitos estabelecidos; revendo o mapa de navegação construído.

Desse modo, o projeto de vida funciona como orientador do gerenciamento de tempos e prioridades, da administração dos meios, da organização de ações e ideias e da identificação e do reconhecimento de potencialidades. Ao acolher diferentes identidades e explorar diferentes contextos culturais, a escola marista promove/orienta/potencializa a construção de um projeto de vida, animando os sujeitos a transformar seus corações, seu modo de ser e estar no mundo, de forma a assumir sua missão específica (UMBRASIL, 2010, p. 69-70).

Anterior à BNCC de 2018, na qual o projeto de vida está contemplado em todo o processo e evidenciado em uma de suas competências<sup>2</sup>, o projeto de vida como traço identitário da Missão Marista permanece atual. A BNCC acaba complementando a perspectiva marista:

O projeto de vida. Na BNCC, o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Fundamental traduzem-se, no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas. Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento

---

<sup>2</sup> A competência número da BNCC (MEC, 2018, p. 463) diz: "Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade".

peçoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro (MEC, 2018, p. 473).

O projeto de vida como traço indenítário da Missão Marista pode ser confirmado pela pesquisa. Ao responder à pergunta: "Com relação à frase: 'na minha opinião, a escola [marista] contribui para pensar o meu projeto de vida'. Qual seu posicionamento?" (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 102). Da juventude marista respondente, 31,73% concordam totalmente e 43,15% concordam parcialmente que a educação marista contribui com o projeto de vida.

Alunos e alunas maristas acreditam que 'projeto de vida e futuro' deveria ser mais trabalhado no Ensino Médio, junto com temáticas como: educação financeira, educação e sexualidade, sinalização de excessos de materiais, ampliar a orientação profissional, desenvolvimento de raciocínio lógico-matemático, primeiros socorros, cenários atuais, saúde mental/ inteligência emocional, arte e cultura (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

Ficam evidentes alguns pontos: a identidade marista de educar para o projeto de vida, a vanguarda marista frente à BNCC e a demanda do e da estudante marista em aprender a respeito e desenvolver o projeto de vida dentro da escola.

## 2 Abordagens sobre o Projeto de Vida

O teólogo espanhol José Cristo Rey García Paredes (2019, n.p.), em reflexão pós-Sínodo das Juventudes, pergunta sobre incertezas: “É hora de projetos de vida?”. Essa indagação foi feita sobre um projeto de vida rígido em que:

*O jovem forja sua identidade quando elabora e se compromete com um projeto de vida sério. O projeto de vida seria o princípio arquitetônico com o qual um jovem organiza sua biografia pessoal. Sem um projeto, diz-se, a existência se torna caótica. Graças ao projeto de vida, o futuro está conectado com o presente e com o passado. Esse projeto fluirá para as atividades de cada dia; e estes são planejados em relação a ele.*

Ao seguir com o questionamento, Cristo Rey reforça que “os jovens são fascinados pelas experiências limitadas no tempo, voluntariado, mas estremeceem frente a ‘opção por toda a vida’” e cita o sociólogo Alberto Melucci ao descrever os jovens como “nômades do presente”, em que “a única coisa que define sua identidade e sua atual biografia é o presente” (PAREDES, 2019, n.p.).

É, portanto, tempo de abordar projetos de vida com incertezas, pluralidades e oportunidades. Talvez um plano que aborde possibilidades e que, seguramente, tenha abertura para que a juventude saiba, também, acolher o projeto de vida do outro.

O Papa Francisco, na Exortação Apostólica *Christus Vivit* (2019, n.p.), quando fala sobre os percursos da juventude, baseado no documento final do Sínodo dos Bispos para as Juventudes, afirma que:

Como fase do desenvolvimento da personalidade, a juventude está marcada por sonhos que se vão formando, relações que adquirem consistência sempre maior e equilíbrio, tentativas e experiências, opções que constroem gradualmente um projeto de vida. Nesta época da vida, os jovens são chamados a lançar-se para diante, mas sem cortar com as raízes, a construir autonomia mas não sozinhos.

O trecho “construir a autonomia, mas não sozinhos”, ressalta a importância do ambiente escolar de proposição, escuta e aprendizagem na construção do projeto de vida dos alunos e alunas. Esse acompanhamento “ajuda os jovens a serem protagonistas de sua existência e oferece a oportunidade de construir seu projeto de vida” (COMISSÃO INTERNACIONAL DA PASTORAL JUVENIL MARISTA, 2011, p. 70).

A abordagem sobre projeto de vida em uma escola marista tem que ser iluminada pelos projetos e valores maristas, que são: espírito de família, presença significativa, solidariedade, amor ao trabalho, simplicidade, espiritualidade, sustentabilidade e interculturalidade (GRUPO MARISTA, 2020).

Além dos valores maristas, o Circuito Projeto de Vida adiciona: diversidade, diversão, amizade, socialização, família, protagonismo, sonhos, escolhas e carreira como possíveis inspirações ao projeto de vida (PROVÍNCIA MARISTA BRASIL CENTRO-SUL, n.d.).

O Documento do Instituto Marista Evangelizadores entre os Jovens versa sobre a Pastoral Juvenil Marista (PJM), mas reforça um trabalho possível junto às juventudes em seus projetos de vida:

A pedagogia da PJM é transformadora, libertadora e comunitária. Parte da experiência dos próprios adolescentes e jovens, e os ajuda a crescer como pessoas integradas e esperançosas, comprometidas na transformação social e coerentes com os valores do Reino (COMISSÃO INTERNACIONAL DA PASTORAL JUVENIL MARISTA, 2011, p. 78).

Além disso, o documento reforça a dimensão comunitária e social do projeto de vida e da formação da juventude:

Valores como tolerância, fraternidade, diálogo inter-religioso e ecumênico, respeito pelas diferenças étnicas e culturais são características de jovens que exercem uma liderança baseada em uma cultura de paz. Os jovens são construtores de uma nova realidade que apresenta manifestações múltiplas e diversificadas que condicionam suas vidas e geram diversos enfoques, relações e formas de expressão. Além disso, os jovens devem ser educados para estender a solidariedade humana e ser construtores de paz. Nesse sentido, o conhecimento de Jesus e de sua proposta abre possibilidades para que todos possam experimentar seu projeto de vida e adotá-lo como um modelo a seguir (COMISSÃO INTERNACIONAL DA PASTORAL JUVENIL MARISTA, 2011, p. 82-83).

Ao trabalhar com projeto de vida, a perspectiva é sempre positiva, ainda que existam percalços e possíveis erros no caminho, pois a vida pressupõe algo bom, com ideais e sonhos.

Socialmente, fomos educados e/ou aceitamos e incutimos em nossa mentalidade uma perspectiva meritocrática. Pela pluralidade da juventude com a qual trabalhamos, seus contextos e múltiplos territórios, possivelmente a meritocracia chega a ser posta em questão no nosso dia a dia. É fundamental que a abordagem meritocrática seja excluída ou, ao menos, questionada no trabalho com

projeto de vida. Michel Sendel (2020, n.p.), filósofo contemporâneo e professor de Harvard, no livro *A Tirania do Mérito*, ressalta que:

A crença meritocrática adiciona insulto ao dano. A noção de que seu destino está em suas mãos, de que “você consegue, se tentar”, é uma faca de dois gumes: por um lado é inspiradora, por outro, odiosa. Ela felicita vencedores, mas rebaixa perdedores, até mesmo do ponto de vista das próprias pessoas. Para quem não consegue encontrar emprego ou ganhar dinheiro suficiente para se sustentar, é difícil fugir do pensamento desmoralizante de que seu fracasso é resultado de suas próprias ações, de que simplesmente não tem talento nem elã para o sucesso.

Outra questão importante ao abordar o projeto de vida junto ao indivíduo, que vem na esteira do mérito, é o desempenho e isto pode ser extremamente prejudicial ao projeto de vida de um, do outro, e da sociedade. Byung Chul-Han (2015, n.p.), no livro *Sociedade do Cansaço*, faz um alerta sobre o sujeito de desempenho que:

Não está submisso a ninguém. Propriamente falando, não é mais sujeito, uma vez que esse conceito se caracteriza pela submissão (subject to, sujet à, sujeito a). Ele se positiva, liberta-se para um projeto. A mudança de sujeito para projeto, porém, não suprime as coações. Em lugar da coação estranha, surge a autocoação, que se apresenta como liberdade. Essa evolução está estreitamente ligada com as relações de produção capitalistas. A partir de um certo nível de produção, a autoexploração é essencialmente mais eficiente, muito mais produtiva que a exploração estranha, visto que caminha de mãos dadas com o sentimento da liberdade. A sociedade de desempenho é uma sociedade de autoexploração. O sujeito de desempenho explora a si mesmo, até consumir-se completamente (burnout). Ele

desenvolve nesse processo uma autoagressividade, que não raro se agudiza e desemboca num suicídio. O projeto se mostra como um projétil, que o sujeito de desempenho direciona contra si mesmo. Frente ao eu-ideal, o eu real aparece como fracassado, acossado por suas autorreprimidas. O eu trava uma guerra consigo mesmo. Nessa guerra não pode haver nenhum vencedor, pois a vitória acaba com a morte do vencedor. O sujeito de desempenho se destrói na vitória. A sociedade da positividade, que acredita ter-se libertado de todas as coações estranhas, se vê enredada em coações autodestrutivas. É assim que doenças psíquicas como o burnout ou a depressão, que são as enfermidades centrais do século XXI, apresentam todas elas um traço altamente agressivo a si mesmo. A gente faz violência a si mesmo e explora a si mesmo. Em lugar da violência causada por um fator externo, entra a violência autogerada, que é mais fatal do que aquela, pois a vítima dessa violência imagina ser alguém livre.

Rubem Alves (2005) diria que é preciso ensinar a tristeza. O educador e a educadora precisam oportunizar um projeto de vida imbuído de realidade e possibilidade. Estar imerso na realidade não quer dizer descartar sonhos, mas trilhar possibilidades mais palpáveis e com mais horizontes.

A juventude marista na pesquisa, ao ser questionada sobre “o que você pretende fazer após concluir o Ensino Médio?”, respondeu: cursar Ensino Superior (32,7%), trabalhar (19,2%), fazer intercâmbio (16,2%), viver outras experiências (7,18%), fazer curso pré-vestibular (7,12%), não sei dizer (1,41%) (UMBASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

Isso é um pequeno exemplo de que a maioria dos e das jovens que representam as juventudes do Brasil Marista vislumbra algo, vê possibilidades e sonha, ainda que pense na concretude de viver

o presente. É importante que isso seja valorizado e ampliado para todas as dimensões da vida, “porque quanto maior for a capacidade de sonhar, mesmo que a vida te deixe a metade do caminho, mais caminho terás percorrido” (PAP FRANCISCO, 2015, n.p.).

### 3 Considerações

As considerações finais (*insight finais*) da pesquisa reconhecem que:

Projeto de vida parece ser um tema de conhecimento geral entre os(as) estudantes que tendem a perceber a relevância do trabalho desenvolvido nas escolas. Não obstante, há um apontamento importante dos(as) participantes da pesquisa no sentido de ampliação desse debate, inclusive por mais iniciativas formais da escola. Com base nas opiniões levantadas, isso poderia ser feito, seja auxiliando mais na escolha profissional – que é claramente uma angústia das juventudes no Ensino Médio que referem a vivência constante de pressão, também em relação a essa escolha –, seja expandindo o debate para além da vida laboral, de forma mais integral (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 112).

Como já escrito anteriormente, trabalhar projeto de vida é uma identidade marista e também uma necessidade apresentada por nossos alunos e alunas. O projeto de vida contempla o tempo. Na reflexão de Cristo Rey:

O filósofo francês Jacques Derrida distinguiu duas facetas do tempo: o futuro (*future*) e o que está por vir (*avenir*). O futuro é o que nos leva adiante; o fruto e resultado de nossos esforços. O que está por vir é o que vem para nós;

o fruto e o resultado de algo imprevisível. Na interpretação teológica desta sábia distinção, Jürgen Moltmann traduz isto em *"futurum"* e *"adventos"*. O *"futurum"* é o que fazemos, o que podemos fazer, o que depende de nós. O *"adventos"* é aquilo que a graça de Deus nos oferece de formas imprevisíveis. Nesta perspectiva, é necessário ajudar nossos jovens a superar o nomadismo do presente; e até mesmo para fazê-los ver que um projeto de vida não precisa se basear apenas no que está à nossa disposição e alcance no momento presente. Precisamos fazê-los ver que é o *"adventos"*, o "que está por vir" que depende das promessas de Deus (PAREDES, 2019, n.p.).

Para Sendel (2020, n.p.):

Apenas enquanto dependemos dos outros e reconhecemos nossa dependência teremos motivos para reconhecer a contribuição do outro ao nosso bem-estar coletivo. Isso exige senso de comunidade suficientemente robusto para possibilitar que cidadãos digam, e acreditem, que "estamos todos juntos nisso" – não como um ritual mágico em momentos de crise, mas como descrição plausível de nossa vida diária.

O projeto de vida contempla aquilo que preparamos e também está aberto ao imprevisível. Como Maristas, nascidos e sustentados pela perspectiva comunitária de partilha de vida, o projeto de vida não pode ser egoísta e, tampouco, anular o projeto de vida do próximo e da próxima.

## Referências

- ALVES, R. Ensinar a tristeza. *Folha de S. Paulo*, 2005. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/sinapse/sa2510200513.htm>. Acesso em: 1 maio 2021.
- BAUMAN, Z. *Identidade pessoal*. Youtube, Canal Fronteiras do Pensamento, 1 vídeo (2m42s). 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sMaWuh6nw3g>. Acesso em: 5 maio 2021.
- COMISSÃO INTERNACIONAL DA PASTORAL JUVENIL MARISTA. *Evangelizadores entre os jovens*: documento de referência para o Instituto Marista. São Paulo: FTD, 2011.
- COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA (CIMAR). *Missão educativa marista*: um projeto para nosso tempo. 3. ed. São Paulo: CIMAR, 2003. Disponível em: [https://www.champagnat.org/e\\_maristas/Documentos/missaoEducativaMarista\\_PT.pdf](https://www.champagnat.org/e_maristas/Documentos/missaoEducativaMarista_PT.pdf). Acesso em: 27 jan. 2022.
- GRUPO MARISTA. *Valores Maristas*. 2020. Disponível em: <https://grupomarista.org.br/sobre-o-grupo-marista/>. Acesso em: 10 maio 2021.
- HAN, B. C. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015. E-book Kindle.
- KOJIKOVSKI, Gian. Os millennials, lamentamos informar, são coisa do passado. *Exame*, 2017. Disponível em: <https://exame.com/revista-exame/os-millennials-lamentamos-informar-sao-coisa-do-passado/>. Acesso em: 1 maio 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 15 maio 2020.
- PAPA FRANCISCO. *Exortação apostólica "Christus Vivit"*: aos jovens e a todo povo de Deus. 2019. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20190325\\_christus-vivit.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20190325_christus-vivit.html). Acesso em: 10 maio 2021.
- PAPA FRANCISCO. *Saudação do Santo Padre aos jovens do centro cultural Padre Félix Varela*. 2015. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/september/documents/papa-francesco\\_20150920\\_cuba-giovani.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/september/documents/papa-francesco_20150920_cuba-giovani.html). Acesso em: 20 maio 2021.
- PAREDES, J. C. R. G. O Atrativo de um estilo de vida limial: conectar a missão e a vida cristã com os jovens de nosso tempo: reflexões após o sínodo. *Studium Theologicu*, Curitiba, 2019.

PROVÍNCIA MARISTA BRASIL CENTRO-SUL. *Circuito Projeto de Vida*. [n.d.]. Disponível em: <https://circuitoprojetodevida.com.br/#inspiracoes>. Acesso em: 12 maio 2021.

SANDEL, M. J. *A tirania do mérito: O que aconteceu com o bem comum?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020. E-book Kindle.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL). *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: UMBRASIL, 2010. Disponível em: <https://colegiosmaristas.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Educativo-do-Brasil-Marista-1.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os (as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

UOL EDUCAÇÃO. *Modernidade Líquida*. [n.d.]. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/modernidade-liquida.htm>. Acesso em: 5 maio 2021.



# A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO E A CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE

Rita de Cassia Petrarca Teixeira  
Adriana Justin Cerveira Kampff  
Manuir José Mentges

*Uma vida não basta ser vivida.  
Ela precisa ser sonhada.*  
(Mário Quintana)

Nos últimos vinte anos, produziu-se um número significativo de estudos científicos na área da Educação. No entanto, como referem Falcão, Abtibol e Santos (2021), as questões relacionadas ao processo de transição dos jovens entre o Ensino Médio e a educação superior ainda precisam ser exploradas. Além do acesso à universidade representar uma ruptura com muitos dos elementos da cultura escolar com os quais os estudantes estavam familiarizados, o término do Ensino Médio ocorre num momento do desenvolvimento humano – a adolescência –, que é permeado por mudanças e necessidade de tomada de decisões.

É nesse contexto que se impõe uma problemática vocacional e de vida, pois nessa fase uma importante escolha deve ser feita: qual caminho profissional seguir. São muitos os fatores e as influências que perpassam o processo de decisão e acarretam repercussões no futuro do jovem estudante.

## 1 Projeto de vida e escolha de uma profissão

No processo de escolha de uma profissão, o adolescente sofre forte influência de sua família (ALMEIDA; MELO-SILVA, 2011; SILVA, 2011; TERRUGGI; CARDOSO; CAMARGO, 2019), dos amigos (PEREIRA; GARCIA, 2007), da escola, além de aspectos individuais, econômicos, sociais e tecnológicos, estabelecendo e seguindo critérios para tomar uma decisão (SOARES, 2002; ALMEIDA; PINHO, 2008).

A dificuldade de escolher uma profissão não é um problema exclusivo da adolescência. Decisões profissionais são comuns durante toda a vida, porém é na adolescência que a dificuldade se agrava, uma vez que escolher uma profissão está diretamente relacionado à questão de sobrevivência e vida futura (LARA *et al.*, 2005; MOURA, 2001; D'AVILA *et al.*, 2011; COSTA, 2016).

O tema projeto de vida vem cada vez mais ganhando relevância, sobretudo no Ensino Médio, o que pode ser conferido na legislação. A Lei do Novo Ensino Médio – Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017) – prevê que os currículos escolares devem considerar a formação integral do aluno e coloca o projeto de vida como temática obrigatória.

A Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), a partir de sua reformulação, trouxe o projeto de vida no novo Ensino Médio como um eixo sobre o qual as escolas devem organizar suas práticas e metodologias pedagógicas. A BNCC, ao apresentar as dez competências gerais para a educação básica, destaca, na competência 6, a oportunidade para que os alunos construam planos futuros articulados ao mundo do trabalho.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (MEC, 2018, p. 9).

Costa (2016) refere que por meio da construção do projeto de vida, o jovem pratica o autoconhecimento, pergunta a si mesmo sobre as suas qualidades, limitações, potencialidades e faz planos para o futuro. Ele pode ser definido como “um conjunto de desejos que se pretende realizar e como uma série de planos e etapas a serem vencidas rumo ao ideal que se tem, com vistas à organização e à orientação do próprio futuro” (MARCELINO; CATÃO; LIMA, 2009, p. 551).

Em um amplo estudo realizado pela União Marista do Brasil (UMBRASIL) e pelos Observatórios das Juventudes de duas universidades – PUCRS e PUCPR – com estudantes do Ensino Médio de colégios e unidades sociais maristas, foi perguntado, na categoria *Ser jovem*, como se sentiam em ser jovem hoje, e as respostas mais recorrentes traziam os termos *fase*, *futuro* e *pressão*. No depoimento de um dos estudantes participantes da pesquisa, ele afirma que “*tem muita pressão para o nosso futuro, tem muita pressão para o que a gente vai ser, como a gente vai chegar lá. [...] tem que respeitar um pouco o tempo do jovem*” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 41).

Ao mesmo tempo, os participantes da pesquisa registram que a juventude é uma *fase* de amadurecimento, de autoconhecimento, de *transição* para a vida *adulta*, com a expectativa de que possam ter atividades exploratórias para compreender do que gostam e do que não gostam, reconhecer motivações e aptidões, apoiando suas escolhas de *futuro* e construindo visões de mundo próprias. Um dos participantes da pesquisa afirma que ele acha que:

*[...] ser jovem é se conhecer, conhecer de tudo um pouquinho para depois você definir o que você vai ser quando você se encaminhar para vida real, como muitas vezes chamam para mim. É o que mais ou menos eu faço, eu tento experimentar um pouquinho de cada coisa<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> Depoimento arquivado no banco de dados do Observatório Juventudes da PUCRS.

Na categoria *Projeto de Vida*, foi perguntado quais os planos dos estudantes após o término do Ensino Médio. A resposta mais citada, com 32,78%, foi cursar o Ensino Superior (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). O relatório da pesquisa, ao analisar as respostas qualitativas, afirma que “como reavaliação do processo, estudantes pontuaram ações específicas entre Ensino Médio e Universidade, propondo maior integração no trânsito entre essas duas realidades” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 80), indicando ainda que “houve referência ao maior contato com profissionais das áreas de atuação interessadas pelos estudantes do Ensino Médio”.

Não é possível separar o projeto de vida do projeto profissional, uma vez que o ser humano deve ser compreendido na sua integralidade. Construir um projeto de vida é uma atividade que exige autoconhecimento e reflexão, além de um entendimento das inúmeras possibilidades que o futuro pode apresentar. Trata-se de um processo que acontece ao longo dos anos e que não é estático, mas que, quanto antes for iniciado, mais condições de discernimento estarão presentes.

## **2 Contribuições da universidade para o projeto de vida dos estudantes do Ensino Médio**

Considerando as necessidades de apoio aos estudantes do Ensino Médio em suas escolhas profissionais, demanda ratificada na pesquisa realizada junto aos jovens dos colégios e unidades sociais maristas, a PUCRS promove iniciativas voltadas a esses estudantes com o objetivo de contribuir nessa construção do projeto de vida que tem na escolha profissional uma importante etapa. Oferece diferentes oportunidades de experiências acadêmicas, por meio de projetos que promovem a integração desses adolescentes com profissionais e alunos da universidade em seus espaços de aprendizagem.

A obtenção de informações sobre as profissões é apontada pela literatura como um agente facilitador da escolha. Assim, orientação profissional, palestras, mostras, feiras de profissões promovidas pelas instituições de ensino funcionam como facilitadoras, pois informam e aprofundam sobre os cursos e as especificidades profissionais e, ao mesmo tempo, buscam desfazer imagens distorcidas e estereótipos que os adolescentes possuem das profissões.

Em sua pesquisa, Silva (2011) evidencia que a procura por informações a respeito de um curso é imprescindível para o sucesso da escolha. De outro lado, a falta de conhecimento sobre o curso e sobre a profissão tem sido o indício para posterior troca ou abandono de curso. Quando um estudante percebe que o curso no qual ingressou não condiz com o que almejou, surgem os dilemas do que fazer: desistir, trancar o curso ou fazer reopção. As pesquisas sobre evasão no Ensino Superior têm demonstrado que um dos motivos mais frequentes de abandono se refere à escolha incorreta do curso e às dúvidas sobre as perspectivas da carreira (AMARAL, 2013; SANTIAGO, 2015; GUEDES, 2015; VITELLI, 2017; CAMPOS, 2018).

Na sequência, serão detalhadas iniciativas da PUCRS relacionadas à temática aqui tratada.

### 2.1 *Open Campus*

A maior iniciativa da PUCRS de aproximação do Ensino Médio com a Universidade é o projeto *Open Campus*, que reúne em um único dia mais de 7.000 participantes. O evento acontece uma vez ao ano, desde 2015, e tem estudantes de Ensino Médio de escolas públicas e privadas do estado do Rio Grande do Sul como público-alvo. Em um único dia, são apresentados os cursos de graduação de forma prática. São oferecidas oficinas que têm como objetivo apresentar a formação do profissional da área, assim como as possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Essa é a principal razão para

que estudantes participem do evento, segundo avaliação feita com participantes da edição 2018: conhecer os cursos de graduação é a motivação de 48% do público, e conhecer a universidade de um modo geral é a motivação de 32% dos participantes.

A universidade é um ambiente completo, e oferece oportunidades que não se restringem a um determinado curso. Essas oportunidades são apresentadas no *Open Campus* através do contato com as possibilidades de internacionalização – o que inclui as opções de mobilidade física ou virtual –, assessoramento de carreira, programa de voluntariado, prática de pesquisa, modalidades esportivas, solidariedade, espiritualidade e atitudes empreendedoras que compõem os diferenciais da PUCRS.

Ao longo das edições, o projeto se consolidou como uma atividade indispensável para os colégios da região. O número de participantes evoluiu de 2.155 em 2015 para 7.546 em 2019 (3,5 vezes maior). Na última edição, os estudantes que participaram do evento estavam cursando o Ensino Médio em diferentes escolas do estado do Rio Grande do Sul. Foi possível identificar jovens de mais de 300 instituições diferentes, consequência de um programa contínuo de relacionamento da PUCRS com gestores escolares, orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos dessas instituições ao longo dos anos.

Em 2020, uma versão virtual do *Open Campus* foi oferecida, com adesão de estudantes geograficamente dispersos, porém conectados pela busca de explorar as diversas formações disponíveis na universidade (PUCRS, 2020).

## 2.2 Pré-Grad

Outra importante e diferenciada iniciativa da PUCRS é o Programa de Pré-Graduação (Pré-Grad/PUCRS). Criado em 2011 como uma iniciativa da Faculdade de Biociências e o apoio das Pró-Reitorias de Graduação e de Extensão, o programa, inicialmente, era desti-

nado a seis alunos excedentes do vestibular e previa três meses de atividades em diferentes laboratórios da Faculdade de Biociências, distribuídas em uma carga de 10 horas semanais.

Em 2012, o programa foi redirecionado e o objetivo de aproximar a universidade dos estudantes de Ensino Médio começou a ser colocado em prática através de atividades de ensino, pesquisa e extensão que proporcionavam uma imersão na vida universitária, nas áreas de conhecimento e nas profissões, além de oportunidades de desenvolvimento humano e acadêmico mais amplo, através da integração e convívio com estudantes e professores de graduação e pós-graduação.

Nesse ano, o programa contou com a participação de estudantes de quatro colégios Maristas com os quais a Faculdade de Biociências já tinha vínculo por meio do Clube de Ciências (atividade mantida há dez anos junto às séries finais do ensino fundamental); mas já em 2013, outros dois colégios Maristas de Porto Alegre solicitaram a inclusão no programa, que, no seu terceiro ano, recebeu 24 alunos, oriundos de seis colégios Maristas.

A partir de 2014, o Pré-Grad foi ampliado para todas as Unidades Acadêmicas e passou a ser coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada (PROGRAD) como uma iniciativa institucional, ampliando as vagas, as áreas de conhecimento e a interdisciplinaridade entre as Faculdades. Dessa forma, as edições do programa no período de 2014 a 2017, sempre ocorrendo no primeiro semestre do ano e destinado a alunos do Ensino Médio, passaram a contar com 84 estudantes por ano, oriundos de 14 colégios de Porto Alegre (oito colégios Maristas e seis não maristas). Durante dois meses, sem custo e com carga horária de 8 horas semanais, os estudantes participavam de diversas atividades teóricas e práticas nas diferentes áreas de conhecimento.

Em 2018, o projeto sofreu uma importante reformulação, tendo como inspiração os programas para estudantes no formato *pré-college* e *summer courses*, realizados em universidades como Harvard, Stanford, Michigan, Brown, entre outras. No Brasil, o formato do

Programa de Integração Universidade-Escola-Sociedade (PIUES) da PUC Rio, que objetiva a articulação das ações educativas voltadas à interação com o Ensino Médio, também serviu como modelo de boas práticas nesse contexto.

Batizado como Pré-Grad *Mais*, o programa foi redefinido para estudantes com idade entre 15 e 18 anos que desejam experimentar possibilidades profissionais e conhecer os cursos de graduação da PUCRS de um jeito diferente, ou seja, percorrendo trilhas das áreas do conhecimento em uma imersão de uma semana no formato de curso de curta duração. As atividades ocorrem por meio de vivências e aulas dinâmicas em ambientes diferenciados da universidade, que permitem uma aprendizagem *in loco* e o desenvolvimento de habilidades.

A primeira edição do Pré-Grad *Mais* ofereceu três trilhas. A Escola de Ciências da Saúde promoveu a trilha Saúde, Bem-estar e Esportes, proporcionando aos estudantes uma visão multidisciplinar e integrada das profissões que tratam da saúde e qualidade de vida de uma forma dinâmica e com vivências experimentais na Biomedicina, Enfermagem, Educação Física, Farmácia, Nutrição, Fisioterapia, Psicologia e Odontologia.

Universidade Forense foi a trilha promovida pela Escola de Ciências. Os estudantes tiveram uma introdução na área de criminalística com análise técnica de vestígios em casos, através de reconhecimento, manipulação, coleta, transporte, armazenamento, análise e identificação de material biológico frequentemente encontrado no local de crime, em caso forense cível e/ou histórico. Aulas simuladas para avaliação de decomposição cadavérica, causa e tempo de morte, além de aspectos éticos do exercício profissional e de direitos humanos relacionados aos temas da área foram desenvolvidos.

A Escola Politécnica ofereceu a trilha Robótica e Jogos Digitais, promovendo a integração do conhecimento acerca das carreiras

de Engenharia e Sistemas de Informação e a imersão teórica e prática, especialmente na programação básica, eletrônica, robótica e projetos digitais.

Ainda não é possível identificar se o Pré-Grad *Mais* irá efetivamente contribuir para uma escolha profissional mais segura por parte dos estudantes que cursaram as trilhas, mas a avaliação final, feita por professores e estudantes, evidencia que o programa proporciona o início de um vínculo com a instituição e com os professores, além da aproximação com as profissões de forma mais realística.

Na sequência, apresentam-se trechos extraídos dos depoimentos de duas estudantes, aqui identificadas como Estudante A e Estudante B, que ilustram suas percepções sobre as experiências nas trilhas do Pré-Grad *Mais*.

*Eu fiz a trilha da Saúde e posso dizer que foi uma semana incrível. Eu consegui aprender e absorver muita e muita coisa. A gente teve a oportunidade de conversar com os professores, com alguns coordenadores dos cursos e de trocar experiências com os alunos e isso foi incrível [...] é uma semana que eu vou levar para o resto da vida (Estudante A, 15 anos).*

*Ter passado uma semana dentro da PUC foi sensacional. Posso dizer que foi a melhor experiência acadêmica que eu já tive. Conhecer cursos que eu jamais imaginei que eu fosse me apaixonar, como foi com a Fisioterapia. Conhecer todos os desafios que cada área da saúde envolve (Estudante B, 16 anos)<sup>2</sup>.*

Em 2019, a PUCRS realizou novas edições do Pré-Grad *Mais* (PUCRS, 2021b), ampliando sua oferta para duas edições anuais, criando novas trilhas em diferentes áreas e até mesmo interdisciplinares, de maneira a disponibilizar a um número maior de estudantes

---

<sup>2</sup> Depoimentos fornecidos à PUCRS no final do Pré-Grad *Mais*, para fins de registro do evento.

do Ensino Médio as oportunidades de conhecer mais sobre diversas áreas de conhecimento, cursos de graduação e perspectivas de carreira. A edição de julho de 2019 contou com cerca de 130 alunos, oriundos de diversas cidades gaúchas e mesmo de outros estados do país, distribuídos em seis trilhas: Universidade Forense: *Crime Scene Investigation* (CSI); Qualidade de vida: movimento, saúde e bem-estar; Crimes de morte: perícia e processo penal; Primeiros socorros: acidentes e procedimentos; *Influencers*: fazendo sucesso na internet; e Robótica e projetos digitais: o futuro é hoje.

Além das trilhas, a edição de 2019 trouxe atividades paralelas que puderam ser desfrutadas por todos os participantes, independente da trilha escolhida. Visitas guiadas à Biblioteca e ao Tecnopuc; bate-papos sobre internacionalização, planejamento de carreira, preparação para o vestibular, planejamento de finanças para o futuro; e meditação guiada foram algumas das atividades.

A edição de dezembro recebeu 40 estudantes chilenos maristas, sendo a primeira experiência do projeto para alunos estrangeiros. O Pré-Grad Internacional é uma versão do projeto para estudantes estrangeiros, com ampliação de atividades culturais imersivas, vivência de experiências regionais, passeios turísticos e atividades transversais, com acompanhamento linguístico, no formato intercâmbio. Além da prática de cursos e atividades acadêmicas, a vivência de áreas do conhecimento e da rotina da universidade, os estudantes puderam participar de uma intensa programação cultural, de entretenimento e lazer para levarem na bagagem opções de carreiras e futuro profissional, além de muitas experiências e histórias para contar.

Em 2020 e 2021, em função da pandemia causada pelo coronavírus, esse projeto foi temporariamente suspenso.

### 2.3 Ações com os colégios

Além dos projetos anteriormente mencionados, a universidade mantém um relacionamento contínuo com os colégios, e, em especial, com o Ensino Médio, buscando contribuir para que os estudantes possam conhecer os cursos e as profissões, e, assim, a universidade possa contribuir com os estudantes no processo de tomada de decisão. Algumas dessas ações ocorrem em eventos promovidos pelos colégios, como a Mostra de Ciência, Semana das Profissões, palestras, oficinas e bate-papos sobre temas de interesse dos estudantes. Contudo, a universidade também mantém uma agenda aberta para visitas guiadas, bate-papo com coordenadores de curso e aulas abertas em determinadas áreas de conhecimento.

### 2.4 Projetando o Futuro

Em virtude da pandemia de COVID-19 e da necessidade de distanciamento social, a universidade construiu um novo projeto que, mesmo sendo *online*, permitiu que os estudantes conhecessem os cursos, os professores, a estrutura e o ambiente acadêmico. O *Projetando o Futuro* (PUCRS, 2021c) é uma plataforma que apresenta atividades interativas no que se refere ao projeto de vida e aos diferenciais da PUCRS, além de *smart papers* produzidos por docentes da universidade sobre temas de interesse dos estudantes, como Educação Midiática, Educação Financeira, Empreendedorismo e Inovação e Orientação Profissional. Dessa forma, a iniciativa, que conta com um portfólio de experiências em múltiplos formatos, pode ajudar os jovens na escolha não apenas de um curso de graduação, mas de um projeto de e para a vida.

### 3 Um novo ciclo do projeto de vida: o ingresso na universidade

Mesmo com todas as informações e vivências sobre o ambiente acadêmico, os cursos e as profissões, o ingresso na universidade implica em complexos processos de transição e adaptação. Mudanças de rotina, de organização de estudo, alteração na rede de amizades, cobranças pelo bom desempenho acadêmico, problemas em administrar o tempo de forma adequada e outras demandas impostas pelo Ensino Superior se fazem presentes (SOARES; MELLO; BALDEZ, 2011).

Entendendo a importância desse período de adaptações para a confirmação da escolha profissional, a universidade promove uma série de atividades de acolhimento aos ingressantes. No primeiro mês de aula (março e agosto), o novo estudante universitário é convidado a conhecer todas as possibilidades e diferenciais que a universidade oferece para ampliar a sua experiência formativa.

Mas e se o estudante, ao iniciar o seu curso, sentir-se ansioso, sozinho, confuso, desmotivado, decepcionado com os conteúdos das disciplinas, desapontado com os professores ou com dificuldades para aprender? E se as expectativas em relação à sua escolha não forem correspondidas na realidade? Ou ainda, se aquele curso que foi tão desejado já não parece ser a melhor escolha? Esses são apenas alguns dos problemas que podem repercutir de maneira negativa na adaptação ao curso e na continuidade do projeto de vida/profissional. A fim de acompanhar e de auxiliar o estudante na compreensão e resolução dessas dificuldades, duas estruturas se destacam na PUCRS.

O Centro de Apoio Discente (PUCRS, 2021a) oferece escuta e acolhimento aos estudantes com dificuldades, tanto emocionais, quanto cognitivas, buscando identificar o sofrimento psíquico e mediar a busca por soluções saudáveis. Já o PUCRS Carreiras (PUCRS, 2018) oferece programas de reorientação profissional, aconselhamento de carreira e estágios, visando subsidiar tecnicamente e apoiar o estudante na mudança de rota na construção do seu projeto profissional.

#### 4 Considerações Finais

A trajetória do estudante do Ensino Médio e suas descobertas para a construção do projeto de vida passam por experiências que vão se constituindo em convicções e em escolhas. Por isso, as dimensões da integralidade de formação dos sujeitos devem ser consideradas, pois não se trata de uma decisão unicamente racional. Trata-se, acima de tudo, de integrar, trazer à tona as dimensões que constituem o sujeito à luz da sua história e experiências vividas. Desse modo, vale ressaltar o conceito de experiência a partir de Bondía (2002), ao afirmar que o sujeito se constitui de experiências que se configuram como um território de passagem, uma superfície sensível sobre a qual são inscritas marcas e ali encontram-se vestígios, efeitos e afetos, um ponto de chegada que direciona ao que recebe, àquilo que nos passa “um espaço onde tem lugar os acontecimentos. A partir do olhar do outro (que vai da dimensão do afeto, respeito e dos direitos) o indivíduo passa a existir” (BONDÍA, 2002, p. 25).

A construção do projeto de vida revela o caminho que todo ser humano vai percorrendo, não como algo definitivo, mas, acima de tudo, algo a ser construído enquanto sentido e existência de cada ser humano. Como afirma Margaret Silf (2002, p. 2, tradução nossa):

O futuro não é o lugar para onde vamos, mas algo que criamos; os caminhos até ele não são descobertos, mas se constroem; e a construção desses caminhos muda tanto o construtor quanto o destino.

Nessa construção de percursos, projetos e programas de Educação Básica e Educação Superior são fundamentais, pois devem despertar e contribuir para o percurso dos sujeitos da educação, os estudantes. E esse percurso deve considerar as histórias, trajetórias e experiências dos estudantes, considerando sua autonomia, protagonismo e vontades.

As instituições de educação são espaços privilegiados nessa constituição, na medida em que programas e projetos, conforme descritos anteriormente, proporcionam descobertas e desvelam possibilidades para a construção do projeto de vida dos sujeitos. Na PUCRS, os programas e projetos são estratégias da instituição para contribuir nesse percurso de descobertas. Por isso, as vivências, metodologias adotadas e as intencionalidades curriculares buscam, acima de tudo, favorecer uma boa experiência na qual se considera o protagonismo e o papel ativo dos sujeitos.

Torna-se fundamental uma avaliação continuada, a partir de evidências e da escuta ativa dos estudantes, das ofertas que buscam contribuir para o despertar e construção do projeto de vida até o processo de introdução no Ensino Superior. Por isso, possibilidades e vivências, tanto presenciais quanto no modelo remoto e/ou *online*, devem ser consideradas, traçadas e avaliadas à luz das intencionalidades curriculares que queremos. Todo ser humano carrega em si grande potencial e é compromisso da universidade ajudar a desvelar e potencializar o que carrega cada estudante. “Porque mudar o mundo passa antes por despertar nosso potencial, entendendo nós mesmos e nossos interesses [...] é ser a melhor versão de nós mesmos” (PUCRS IDEAR, 2018, p. 44).

A universidade precisa ter em seu horizonte a sua missão de formação integral do ser humano, o que passa pela descoberta e consolidação do projeto de vida, que vai desde sua preparação para o exercício da cidadania até a sua qualificação profissional. E, frente a um perfil de estudante culturalmente diferente e com acesso a um mundo de informações e conectado em redes, a inquietação deve mover o professor e as lideranças da universidade como mediadores das descobertas, a partir de uma ciência com racionalidade verdadeira e com fundamento humanista. Esse equilíbrio é fundamental na constituição de uma educação para um “novo pensamento capaz de unir diversidade e unidade, igualdade e liberdade, identidade e alteridade.” (PACTO..., 2020, p. 11).

## Referências

- ALMEIDA, F. H.; MELO-SILVA, L. L. Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: Uma revisão de literatura. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 16, n. 1, p. 75-85, 2011.
- ALMEIDA, M. E. G. G.; PINHO, L. V. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 173-184, 2008.
- AMARAL, J. B. *Evasão discente no Ensino Superior: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará*. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BONDÍÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BRASIL. *Lei n. 13.145, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 8 maio 2021.
- CAMPOS, C. A. *Motivos da evasão: um estudo com estudantes evadidos do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- COSTA, E. F. L. *Projetos de vida e escolha profissional: dilemas dos estudantes do Ensino Médio*. 2016. Orientadora: Ana Cristina Garcia Dias. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- D'AVILA, G. T. *et al.* Acesso ao Ensino Superior e o projeto de “ser alguém” para vestibulandos de um cursinho popular. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 350-358, 2011.
- FALCÃO, N. M.; ABTIBOL, M. S.; SANTOS, M. F. Juventude e os desafios do processo de integração ao ambiente universitário: aproximações com a realidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, jan./jun. 2021.

GUEDES, E. S. *Estudo de caso sobre a evasão no curso presencial de Pedagogia da Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro – UNIRIO*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2015.

LARA, L. D. et al. O adolescente e a escolha profissional: compreendendo o processo de decisão. *Arquivos de Ciência da Saúde da UNIPAR*, Umuarama, v. 9, n. 1, p. 57-61, 2005.

MARCELINO, M. Q. S.; CATÃO, M. F. F. M.; LIMA, C. M. P. Representações sociais do projeto de vida entre adolescentes no Ensino Médio. *Psicologia: ciência e profissão*, Brasília, v. 29, n. 3, p. 544-557, set. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_zodez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_zodez_site.pdf). Acesso em: 15 maio 2020.

MOURA, C. B. *Orientação profissional sob o enfoque da análise de comportamento*. Londrina: UEL, 2001.

PACTO educativo global: instrumentum laboris. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/instrumentum-laboris-pt.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

PEREIRA, F. N.; GARCIA, A. Amizade e escolha profissional: influência ou cooperação? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 71-86, jun. 2007.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). *Centro de apoio discente*. Porto Alegre: PUCRS, 2021a. Disponível em: <https://www.pucrs.br/apoioidiscente/>. Acesso em: 25 maio 2021.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). *Open Campus PUCRS: um futuro de novas possibilidades*. Porto Alegre: PUCRS, 2020. Disponível em: <https://www.pucrs.br/opencampus/>. Acesso em: 25 maio 2021.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). *Pré-Grad +: a transformação do seu futuro começa agora*. Porto Alegre: PUCRS, 2021b. Disponível em: <https://www.pucrs.br/pregrad/>. Acesso em: 25 maio 2021.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). *Projetando o futuro*. Porto Alegre: PUCRS, 2021c. Disponível em: <https://www.pucrs.br/projetando-o-futuro/>. Acesso em: 25 maio 2021.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL (PUCRS). *PUCRS Carreiras*. Porto Alegre: PUCRS, 2018. Disponível em: <https://carreiras.pucrs.br/>. Acesso em: 25 maio 2021.

PUCRS IDEAR. *Sou uma ideia a empreender*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

SANTIAGO, E. F. B. *Evasão no Ensino Superior: estudo na Universidade Estadual de Montes Claros*. Orientador: Fernando Coutinho Garcia. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro Universitário Unihorizontes, Belo Horizonte, 2015.

SILF, M. *Wayfaring: a gospel journey into life*. [S. l.]: Image, 2002.

SILVA, G. P. Análise de evasão no Ensino Superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 311-333, 2011.

SOARES, A. B.; MELLO, T. V. S.; BALDEZ, M. O. M. Vivências acadêmicas em estudantes universitários do estado do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 15, n. 1, p. 59-69, 2011.

SOARES, D. H. P. *A escolha profissional: do jovem ao adulto*. São Paulo: Summus, 2002.

TERRUGGI, T. P. L.; CARDOSO, H. F.; CAMARGO, M. L. Escolha profissional na adolescência: a família como variável influenciadora. *Pensando Famílias*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 162-175, jul./dez. 2019.

VITELLI, R. F. Evasão em cursos de Graduação: Factores Intervenientes no Fenômeno. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2., 2016. Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/863>. Acesso em: 8 maio 2021.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/ REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os (as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.



# O OLHAR DO JOVEM MARISTA PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A APRENDIZAGEM

Deborah Villeth Dantas  
Letícia da Cunha Silva  
Marcela de Paolis

## 1 Apresentação

A homologação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (MEC, 2018) para o Ensino Médio, em 2018, provocou a necessidade de repensar a estrutura curricular e a forma de trabalhar os objetivos de aprendizagem para essa etapa da educação básica. A publicação das *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011* (DCNEM) (MEC, 2011) marca a juventude como um conceito ampliado, que abarca uma diversidade de identidades e projetos de vida que devem ser contemplados na educação básica. Diante desse cenário, diversas orientações normativas têm sido indicadas para a reorganização do Ensino Médio e proposta de elaboração de um novo modelo, diferente do praticado até 2018 e em implantação até o início do ano letivo de 2022, chamado de “Novo Ensino Médio”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Marcos legais e instruções normativas disponíveis em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/marco-legal>. Acesso em: 19 abr. 2021.

As recentes discussões e orientações para a reorganização da última etapa da educação básica suscitaram a importância de olhar para as práticas pedagógicas realizadas pelas unidades socioeducacionais do Brasil Marista com o objetivo de mapear as ações exitosas em andamento e traçar novos caminhos institucionais. Nessa perspectiva, o Grupo de Trabalho do Ensino Médio da União Marista do Brasil (UMBRASIL), com a coparticipação do Observatório das Juventudes da PUCPR e do Grupo de Estudos em Juventude e Políticas Públicas da PUCRS, sob orientação e coordenação do Grupo de Pesquisa do Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista, realizou a pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista* no período entre outubro de 2018 e setembro de 2019.

A pesquisa contou com a participação de 3.089 estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Médio da rede Brasil Marista, totalizando 21% dos estudantes matriculados nessa etapa, dispersos em todas as regiões do Brasil<sup>2</sup>. O momento inicial da pesquisa foi realizado antes do início da pandemia da COVID-19. A metodologia da pesquisa foi mista, primeiro com um estudo quantitativo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), seguido pela realização de grupo focal *online* e presencial, com interação dialogada entre os participantes (Bauer; Gaskell, 2003). Assim, a coleta de dados foi promovida em duas etapas:

- **Etapa quantitativa:** realizada no 2º semestre de 2018, por meio de questionário *online* autoaplicável;

---

<sup>2</sup> A rede Brasil Marista está organizada administrativamente em três províncias, que dividem sua atuação por regiões do país: Província Marista Brasil Centro-Sul (PMBCS), com atividades no Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Goiânia; Província Marista Brasil Centro-Norte (PMBCN), presente em catorze estados e no Distrito Federal; e a Província Marista Brasil Sul-Amazônia (PMBSA), com instituições no Rio Grande do Sul, missão na região da Amazônia e um colégio em Brasília.

- **Etapa qualitativa:** realizada em 2019, por meio de oito grupos focais presenciais e dois grupos focais *online*.

Os grupos focais realizados na modalidade presencial responderam a um questionário padrão com 18 perguntas, e os integrantes da modalidade *online*, 19 perguntas. No total, houve 10 grupos, com participantes entre 14 e 17 anos e distribuídos entre as três províncias do Brasil Marista, contemplando diferentes contextos e garantindo a representatividade institucional. As perguntas dessa etapa foram divididas em três blocos temáticos: trajetórias juvenis; escola e currículo.

Os dados coletados nos grupos focais e nos questionários autoaplicáveis foram previamente analisados pelo grupo responsável pelo desenvolvimento da pesquisa e apresentados no relatório gráfico da pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista* (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020) e divididos em quatro macrocategorias, descritas abaixo, com respectivas categorias intermediárias de análise:

1. O jovem hoje;
2. Representações da escola;
3. Currículo;
4. Evangelização.

As perguntas do bloco temático “currículo” abordam temas relacionados à percepção sobre ensino e aprendizagem, a relação dos conteúdos escolares com o projeto de vida do estudante, metodologias de ensino e o uso de tecnologias digitais.

O currículo é um conceito importante para a realização da prática pedagógica, e sua escolha como bloco temático na pesquisa realizada ajuda a iluminar as ações em andamento nas unidades da rede Brasil Marista. De acordo com Sacristán (2000, p. 17):

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

Nessa perspectiva, o currículo não é um documento neutro, mas formado na confluência de interesses políticos e institucionais. Os educadores, ao construírem e realizarem seus currículos, levam em consideração as demandas legais, o perfil institucional e as necessidades diretas de seus estudantes.

Para o presente artigo, foram selecionadas quatro perguntas do bloco “currículo”, realizadas nos grupos focais e por meio do questionário individual autoaplicável, cujas respostas serão discutidas na seção seguinte a partir da categoria intermediária de análise “práticas pedagógicas”.

## **2 Percepções sobre as práticas pedagógicas no contexto do século XXI**

Inicialmente, faz-se necessário situar a expressão “prática pedagógica” no contexto da pesquisa marista sobre o Novo Ensino Médio. O termo é usado de maneira bastante genérica na educação, pois seu significado varia de acordo com os princípios e arcabouço teórico a que o termo se refere. Sendo assim, a prática pedagógica consiste em algo que não pode ser definido, mas apenas concebido. Nas palavras de Fernandes (2008, p. 159):

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada

e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

A concepção de prática pedagógica apresentada pela autora vem ao encontro da pedagogia marista, pois contempla os aspectos interdisciplinares, contextualizados e conscientes da aprendizagem, articulando-os com as aplicações práticas cotidianas e a visão de Marcelino Champagnat sobre a educação, como um processo que vai além da mera transmissão de informações (UMBRASIL, 2010), caracterizando-se como “um meio poderoso de formação e transformação das mentes e dos corações das crianças e dos jovens” (SAMMON, 2006, p. 26).

Nessa perspectiva, a aula constitui-se como prática pedagógica central para compreender os processos de construção da autonomia, da participação e do protagonismo estudantil, uma vez que se configura como um **espaço-tempo** privilegiado para a promoção de uma educação dialógica, cujo objetivo é a transformação social e a construção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

As escolhas de composição do currículo, planejamento e metodologias de ensino feitas pelo docente trazem marcas da instituição em que atua e da sua compreensão sobre a forma de ensinar, para além das diretrizes legais. Dessa maneira, os temas das perguntas analisadas, sobre a organização didática da aula e sua ambientação, ajudam a compreender como as escolhas institucionais e docentes reverberam na percepção do estudante.

As práticas pedagógicas manifestadas pela leitura ampla da realidade e aliadas a um currículo de ensino direcionado para a formação integral dos estudantes são premissas do **fazer marista** e integram as concepções de vivências fundamentadas nos princípios institucionais orientados por valores éticos, cristãos, igualitários, sociais e políticos.

Os resultados da pergunta “com qual estilo de aula você sente que aprende mais e melhor?” comprovam a importância do professor como mediador do conhecimento: para a maioria dos respondentes, (25,84%), a explicação (fala) do professor durante a aula e os registros dos pontos importantes são fatores-chave para o aprendizado. O artigo recentemente publicado por Goedert e Arndt (2020) retrata a ressignificação das tecnologias educacionais no contexto brasileiro e a potencialização do uso das tecnologias digitais enquanto artefatos essenciais no cotidiano. Os autores atentam para a articulação necessária entre ensino e aprendizagem, compreendendo que ensinar é um processo diferente de educar, com um propósito educacional que deve estar inserido no planejamento pedagógico. Destacam, ainda, a significação do papel docente para mediar e aprofundar os saberes juntos aos discentes:

[...] o aprendizado perpassa necessariamente pelo processo de mediação pelo qual os sujeitos interagem (com os outros e com o meio) e se desenvolvem no ambiente sociocultural em que estão inseridos. [...] E, para que a mediação ocorra, é preciso envolver diálogos, trocas de experiências, resoluções de problemas e desafios que levam os sujeitos a questionarem e a fazerem proposições para entender a situação apresentada (GOEDERT; ARNDT, 2020, p. 109-100).

A segunda alternativa mais indicada pelos estudantes acerca das práticas pedagógicas mais interessantes do ponto de vista da aprendizagem significativa foi a realização de atividades que priorizem a produção e o aprendizado individual. Nessa categoria, 22,42% dos estudantes manifestaram preferência por tarefas que demandam a elaboração de produtos e promovem a construção de saberes próprios.

A partir da teoria formulada pelo psicólogo e pedagogo Benjamin Bloom, que aborda o papel psicomotor, emocional e cognitivo na

construção do conhecimento, foi elaborada e apresentada uma pirâmide das aprendizagens que contempla os objetivos educacionais a partir de verbos referentes aos níveis cognitivos do processo de aquisição de conhecimento, denominada Taxonomia de Bloom (FERRAZ; BELHOT, 2010). Ao analisar o resultado que apresenta a produção a partir de atividades como uma prática pedagógica de preferência dos estudantes e voltada para o desenvolvimento de conhecimento individual, infere-se que esse grupo se sente valorizado e competente para realizar uma entrega, uma produção própria, exercendo papel de ativo na elaboração do resultado final. Ferraz e Belhot (2010) apontam que o desenvolvimento cognitivo deve seguir uma estrutura hierárquica para que, no momento oportuno, os discentes sejam capazes de aplicar e transferir, de forma multidisciplinar, um conhecimento adquirido. Esse nível cognitivo, na Taxonomia de Bloom, é apresentado no topo da pirâmide e aponta para a criação e elaboração de possíveis respostas aos questionamentos trazidos à luz da discussão no decorrer das aulas.

O ensino, por meio do uso de recursos tecnológicos, é a terceira alternativa mais indicada pelos estudantes (20,97%) como estilo de aula que aprofunda a construção do saber para o aprendizado significativo. A tecnologia, de forma ampla, está presente na rotina da geração Z, considerada por Marc Prensky (2001) como os **nativos digitais**. Esses nativos são tidos como os “falantes nativos” da linguagem digital de computadores, *videogames* e internet, e a eles é atribuída uma mudança de modelo de pensamento que os chamados **imigrantes digitais**, ou seja, a geração anterior (na qual se encontra a maioria dos docentes), não compreendem, por não serem essas habilidades desenvolvidas em seu tempo. Prensky alerta também para a necessidade de um olhar atento para as vivências, culturas e a própria linguagem que figura na sociedade contemporânea, pois a geração imigrante está presente entre trilhas tradicionais do

ensino e, muitas vezes, não se aventura no mundo digital e tecnológico. Assim, instalar-se-á uma mudança necessária e imediata nas metodologias e assuntos que alcancem os jovens em seu contexto e que se traduzam em inovações necessárias para o exercício da autonomia discente e responsabilidade social.

Na opinião de 16,74% dos estudantes, as aulas que propõem pesquisa para apropriação do conhecimento são as preferidas. A prática investigativa, enquanto metodologia nas *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista* (UMBRASIL, 2019), está presente nas quatro áreas do conhecimento, apresentando-se em Ciências da Natureza e suas Tecnologias como **Investigação Científica**, em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias como **Investigação e Conhecimento**, em Ciências Humanas e suas Tecnologias como **Estudo das Ações Humanas** e em Matemática como **Investigação Matemática**. De acordo com essa escolha metodológica, os estudantes maristas são convidados a participar ativamente e de maneira interdisciplinar de análises investigativas em contextos e objetos centrais dos diferentes componentes curriculares.

Finalmente, a alternativa de menor preferência como estilo de melhor aprendizado foi a de trabalhos em grupo, com aporte de 14,03% dos estudantes participantes. Essa metodologia também está presente nas *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista* (UMBRASIL, 2019), antevendo a importância de considerar diferentes perspectivas, que favoreçam o desenvolvimento da capacidade metacognitiva e abordem a aprendizagem cooperativa, envolvendo a atuação coletiva, em que a participação do grupo gere e amplie os questionamentos e resultados na construção do conhecimento (UMBRASIL, 2019).

Outro dado importante sobre o desenvolvimento do aprendizado discente aborda o ambiente da sala de aula e a relação professor-aluno, investigados na pergunta “com relação à frase ‘em sala de aula,

percebo abertura para tirar dúvidas, expressar opiniões, trazer ideias e questionar', qual é o seu posicionamento?". A alternativa "concordo completamente" foi selecionada por 38,39% dos respondentes, e "concordo parcialmente", por 39,11%. As alternativas "não concordo nem discordo", "discordo parcialmente" e "discordo totalmente" totalizaram 22,3% das respostas. Dessa maneira, percebe-se que os estudantes do Ensino Médio participantes da pesquisa identificam a sala de aula como um espaço acolhedor e receptivo para o diálogo.

A construção do ambiente da aula é fundamental para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, além de indicar como são estabelecidas as relações entre docentes e discentes.

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2001, p. 20).

Uma sala de aula receptiva para esclarecer dúvidas, expressar opiniões, ideias e questionamentos indica um espaço favorável para a aprendizagem, na perspectiva da *Base Nacional Comum Curricular* e do *Projeto Educativo do Brasil Marista*, e para o desenvolvimento pessoal dos estudantes do Ensino Médio. De acordo com a BNCC, a escola que acolhe as juventudes deve ser um espaço que permita aos estudantes "promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos" (MEC, 2018, p. 466-467). Além disso, uma sala de aula aberta para o diálogo demonstra a segurança docente em seu lugar de fala e a construção de

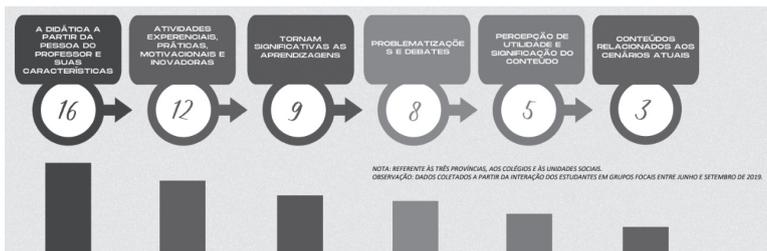
uma relação dialógica necessária, nos termos de Paulo Freire (2011, p. 132-133, grifo do autor):

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da **abertura**, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo.

É interessante notar que, apesar de indicarem como estilo de aula mais eficaz para o aprendizado a “aula expositiva”, em que “o professor fala e os estudantes vão registrando o que julgam mais importante”, isso não reverberou na percepção de aulas sem espaço para diálogo ou que os estudantes apenas escutam, sem terem abertura para se expressar. Dessa maneira, podemos considerar que as aulas expositivas identificadas pelos estudantes não se traduzem em ambientes fechados, sem espaços de fala. Ao combinarmos os dados dessas duas perguntas, concluímos que os docentes das unidades pesquisadas têm sido eficientes em manter uma relação dialógica com os estudantes, independentemente do estilo de aula praticado.

Ainda com relação à preferência de aulas, os estudantes foram questionados quanto à melhor aula vivenciada. Essa questão relaciona-se diretamente à questão “com qual estilo de aula você acha que aprende mais e melhor?”, complementando as nuances perceptivas dos estudantes acerca de como eles percebem seu processo de aprendizagem e quais estímulos favorecem seu estilo. Como se verifica na Figura 1, boa parte dos respondentes associou a melhor aula à didática do professor.

**Figura 1** – Categorias das respostas à pergunta aberta “Relate a experiência da melhor aula que você já teve”



**Fonte:** UMBRASIL, Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista e Observatório das Juventudes PUCPR (2020, p. 92).

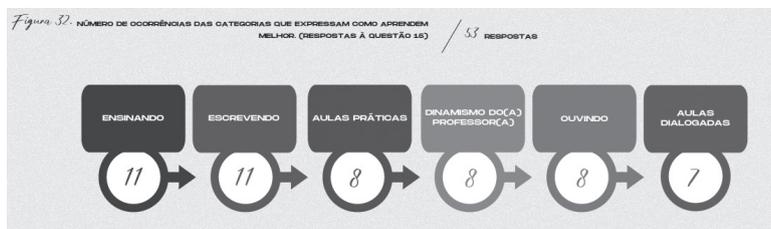
Esses dados corroboram a importância que o estudante atribuiu ao docente no direcionamento das práticas escolares, ratificando a primazia das respostas em relação ao estilo de aula expositivo. Chama atenção o fato de que a figura do professor assume um papel de destaque no imaginário do educando, no sentido de que, mesmo não sendo mais visto como detentor do saber, é ainda reconhecido como agente principal e privilegiado na formação integral do sujeito, como aquele que cria situações pedagógicas, media a interação entre os pares e com os conteúdos e constrói pontes entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos, facilitando assim as aprendizagens. O depoimento de um estudante confirma essa recepção: *“aquelas aulas que o professor dá espaço para a gente falar, pergunta o que a gente acha do assunto são as mais legais”* (Estudante de Colégio); *“ela (a professora) consegue transformar aquilo num filme que você fica imaginando, nossa, queria estar lá...”* (Estudante de Colégio).

Por outro lado, as respostas que envolvem atividades experienciais, problematizações, debate e utilidade revelam uma percepção acerca da aprendizagem por meio do engajamento e da participação ativa do estudante, deslocando o eixo da centralidade do professor e do

conteúdo: “jeitos diferentes, mas divertidos de aprender, porque eu acho que é assim que a gente prende a atenção” (Estudante de Colégio).

O último dado selecionado para o presente artigo é sobre a questão aberta “como você acha que aprende melhor?”, realizada no grupo focal, concluindo, assim, uma série de dados da macrocategoria “currículo” a partir de categorias intermediárias de análise de práticas pedagógicas, articulando estratégias didáticas, metodologias de ensino e teorias de aprendizagem.

**Figura 2** – Categorias das respostas à pergunta aberta “Como você acha que aprende melhor?”



**Fonte:** UMBRASIL, Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista e Observatório das Juventudes PUCPR (2020, p. 92).

As categorias “ensinando” e “escrevendo” foram as mais presentes, apontando, em diálogo com a reflexão sobre a primeira pergunta analisada, integrante do questionário *online*, que os estudantes preferem práticas pedagógicas relacionadas com os verbos do topo da pirâmide da Taxonomia de Bloom, sobre aplicar e transferir os conhecimentos adquiridos. Observa-se, assim, uma convergência entre o estilo de aula favorável para a aprendizagem com “atividades que priorizem a produção e aprendizado individual” e com as categorias “ensinando” e “aprendendo” nas respostas à pergunta “como você acha que aprende melhor?”

Vejamos alguns dos trechos das repostas dos estudantes do grupo focal:

*[...] bastante interação, não só professor falando, falando, falando, né? Copiando e daí ninguém fala nada. Ter bastante interação é melhor de aprender (Estudante de Unidade Social, grifo nosso).*

*[...] o professor interage bastante com a turma, é, um exemplo é o professor [...] que ele traz... macetes, algumas piadas, assim, que faz a gente se entreter e querer ter aquela aula e a gente também aprender o conteúdo de uma forma mais leve... (Estudante de Unidade Social, grifo nosso).*

*[...] eu acho que a aula que você mais aprende é a aula que você dá junto com o professor, quando o professor te instiga participar da aula e compartilhar seu conhecimento (Estudante de Colégio, grifo nosso).*

Essa seleção de respostas coaduna com a percepção apresentada na pergunta do questionário autoaplicável *online* sobre a abertura docente para o diálogo. A indicação de que o ambiente da sala de aula nas unidades do Brasil Marista pesquisadas é aberto para questionamentos e opiniões promove a experiência de “melhor aula” vivenciada, que inclui, como foi citado nos destaques acima, interação e diálogo entre docentes e discentes.

Se analisadas à luz das teorias dos estilos de aprendizagem, as repostas dos estudantes maristas do Ensino Médio podem sinalizar uma tendência ao estilo independente do campo, segundo a categorização de Witkin *et al.* (1977). Considera-se que há duas formas básicas de assimilação das informações: globalmente ou analiticamente. As pessoas independentes do campo tendem a desenvolver uma aprendizagem mais abstrata e teórica, trilhando suas próprias

estratégias, de modo a preferir uma interação mais direta com os conteúdos do que com o professor ou os colegas; e os dependentes do campo (concebido como ambiente externo) necessitam de maior direcionamento e instruções explícitas, demonstrando conforto na execução de atividades colaborativas.

Estilos de aprendizagem podem ser definidos como a maneira como cada um percebe e processa a realidade. Sem dúvidas, a preferência de aprendizagem de cada sujeito orienta sua experiência, mas não limita a aprendizagem. Conforme o modelo de Witkin *et al.* (1977), parece haver maior identificação com os dependentes do campo. De todo modo, pensar sobre as preferências e estilos de aprendizagem pode contribuir para aumentar a consciência do estudante sobre seus processos cognitivos (habilidades metacognitivas) e interpessoais, bem como explicitar carências nessas áreas. No que diz respeito aos educadores, essa bússola não pode ser encarada como um limitador das ações pedagógicas. Ao contrário, pode lançar luz sobre práticas inovadoras que provoquem e instiguem os estudantes a sair de sua zona de conforto.

### 3 Considerações finais

As práticas pedagógicas apontadas na pesquisa e analisadas no presente artigo indicaram que os estudantes têm maturidade cognitiva para identificar as melhores estratégias para seu aprendizado, indicar suas preferências metodológicas e reconhecer como gostam de aprender.

Nas respostas do questionário individual autoaplicável, os estudantes sinalizaram que preferem a aula expositiva, pois aprendem mais e melhor. O conceito de aula expositiva, entretanto, deve ser problematizado, pois, ao mesmo tempo que os estudantes valorizam esse formato de aula, indicaram, nas respostas do grupo focal, que há abertura para o diálogo com os docentes. Assim, a sala de aula é identificada como um espaço aberto e seguro para exposição de opiniões e esclarecimento de dúvidas dos jovens maristas.

As respostas do grupo focal, a partir de metodologia orientada e dialogada, mostraram que a melhor aula é aquela direcionada pelo professor com a participação dos estudantes. Nesse sentido, os estudantes entendem que aprendem melhor quando ensinam uns aos outros, mostrando uma valorização das metodologias ativas de aprendizagem, em que o jovem é protagonista em sala e pode construir, de forma conjunta, seu conhecimento. Os dados apontam que os estudantes reconhecem que seu papel como protagonista é construído com a mediação docente, pois é o professor que proporciona estratégias para a realização da autonomia discente.

O contexto atual supõe a existência de uma cultura educacional em sinergia com as tecnologias digitais e metodologias ativas, exacerbada por conta da pandemia do coronavírus desde o início de 2020 e envolvendo, também, a comunicação no espaço virtual e as constantes transformações e inovações que o permeiam. Assim, as formas e estilos de aprendizagem não são estanques, mas passíveis de transformação de acordo com as necessidades pedagógicas dos alunos e condições históricas e sociais. Os jovens maristas, enquanto dependentes do campo, apontam a necessidade de instruções e direcionamentos docentes para exercer seu papel protagonista, como cidadãos atuantes de forma crítica na sociedade. É importante frisar que o ensino na Rede Marista permaneceu, mesmo no cenário da pandemia e diante dos novos desafios educacionais, consistente e democrático, mantendo-se disponível em caráter ampliado, incluindo todos os estudantes dos colégios privados e escolas sociais, e firme perante o legado de São Marcelino Champagnat (1789-1840), que, com entusiasmo e entrega, proporcionava educação de qualidade, pautada em valores cristãos, a crianças e jovens.

## Referências

- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com Imagem, Texto e Som*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- FERNANDES, C. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 145-165.
- FREIRE, P. *A pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- Ferraz, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, v. 17, n. 2, p. 421-31, 2010.
- Goedert, L.; ARNDT, K. B. F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. *Criar Educação*, v. 9, n. 2, p. 104-121, 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 15 maio 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Parecer n. 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União, Brasília*, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the horizon*, v. 9, n. 6, p. 1-6, 2001.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAMMON, S. D. Ir. Tornar Jesus Cristo conhecido e amado: a vida apostólica Marista hoje. *Circulares do Superior Geral dos Irmãos Maristas*, Roma, v. 31, n. 3, p. 26, jun. 2006.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. *Metodologia de Pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 16 p. 1-177, jan./jun. 2001.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os (as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

União Marista do Brasil (UMBRASIL). *Matrizes curriculares de educação básica do Brasil Marista: áreas do conhecimento*. Curitiba: PUCPRESS, 2019.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: UMBRASIL, 2010. Disponível em: <https://colegiosmaristas.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Educativo-do-Brasil-Marista-1.pdf>. Acessado em: 23 jun. 2021.

WITKIN, H. A. *et al.* Field-dependent and fieldindependent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, v. 47, p. 1-64, 1977.



# CRIATIVIDADE E APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA COM BASE EM PROJETOS NOS COLÉGIOS MARISTAS

Evandro Espanhol  
Luiz Felipe Sigwalt de Miranda  
Waldeneia Aparecida Martins

## 1 Introdução

O verbo inovar nunca esteve tão presente na educação como nos últimos tempos, mas é importante refletirmos sobre o significado dessa palavra para entendermos como ela pode nos ajudar a realmente mudarmos a rota de pensamentos e metodologias que não conseguem mais sustentar um aprendizado que seja condizente com as novas culturas juvenis. Há muito tempo, criou-se a imagem de que, para se garantir como escola inovadora, eram necessários muitos computadores e estudantes conectados, mas, infelizmente, utilizando uma mesma metodologia e um currículo que ficaram adormecidos nos parâmetros de uma escola da metade do século XX. Embora muitas escolas continuem apontando para a tecnologia digital como o centro da transformação educacional, podemos perceber que isso não atende às mudanças necessárias para uma educação inovadora que esteja no percurso contrário a uma visão positivista do ensino.

Assim, a pergunta que devemos fazer é: como a escola pode tornar-se interessante, instigante e provocativa perante tantos novos conhecimentos propostos para o estudante do século XXI? Para que aconteçam mudanças significativas, normativas oficiais apontam novos rumos. Preocupados com o grande esvaziamento das salas de aula na última etapa da Educação Básica e com a implantação de uma escola mais plural, o segmento do Ensino Médio passa por uma reestruturação tomando por base documentos que apontam caminhos norteadores que podem potencializar os novos modelos de ações pedagógicas escolares como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Novo Ensino Médio (DCNEM) (MEC, 2018b), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018a), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001).

A União Marista do Brasil (UMBRASIL), articulada com suas escolas sociais e colégios, realizou a pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*, que, por meio de dados quantitativos e qualitativos, apresenta caminhos para um novo Ensino Médio com uma compreensão dos fenômenos juvenis e a realidade vivida pelos próprios jovens. O objetivo da pesquisa foi promover o lugar de fala das juventudes do Ensino Médio Marista por meio de uma proposta coerente e conectada com as realidades juvenis do século XXI (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

## **2 As múltiplas culturas juvenis: protagonismo, autonomia e criatividade**

Os documentos oficiais intensificam a necessidade de inovar. É emergente olhar a escola em sua totalidade, incluindo a comunidade escolar, para autoavaliar seus processos educacionais de maneira contínua e democrática. Reflexões, estudos, criatividade e desafios

são as ferramentas imprescindíveis para iniciar a ação proposta pelo verbo inovar.

Se pensarmos nas múltiplas culturas juvenis como um momento de vida em que o jovem se conecta com a diversidade, entenderemos que a criatividade é um fator essencial para estabelecer diálogos e participação ativa destes na sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018a, p. 463, grifos dos autores) considera essencial:

[...] que se garanta aos estudantes serem **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

O novo Ensino Médio, proposto pela base, deve proporcionar uma aprendizagem voltada para as necessidades e interesses dos jovens, mas também sintonizada com a sociedade contemporânea. Um dos pilares para essa aprendizagem está “no protagonismo do estudante quanto a sua abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação” (MEC, 2018a, p. 465).

A União Marista do Brasil, por meio do levantamento das percepções, vivências e opiniões dos(as) jovens estudantes do Ensino Médio Marista do Brasil, possibilitou um entendimento inicial das diversas realidades, bem como um aprofundamento dos temas, para além do que foi levantado quantitativamente (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

A pesquisa ajudou a confirmar que o jovem protagonista tem como gatilho o pensamento criativo para resolução de problemas, usando como trilhas o percurso do pensamento de suas múltiplas culturas e diversidade, os diferentes tempos e espaços para identificar e utilizarem estratégias mais assertivas, construir a aprendizagem colaborativa para criação de projetos inovadores que o façam construir, com resiliência, seu projeto de vida como descrito na base do novo Ensino Médio. Logo, nessa sociedade de constante mudança, é necessário que se oportunize o contato com a tecnologia digital para que os jovens possam descobrir e se preparar para um futuro profissional carregado de mudanças.

Criatividade é uma habilidade<sup>1</sup> que nos permite pensar e inovar além do que se estabelece como norma/padrão. É uma inquietação que permite que a mente tenha condições de executar a capacidade de explorar soluções, ir além das crenças, propor novas ideias, produzir perguntas motivadoras e trilhar possibilidades. O processo criativo necessita de um olhar disruptivo<sup>2</sup> e, claro, isso interessa a todas as áreas do conhecimento. Urge, portanto, que redirecionemos a aprendizagem como reconstrução da experiência por meio da imaginação e do pensamento.

Ao longo da História, pensou-se que a criatividade nascia apenas com o ser imaginativo, aquele escolhido entre tantos<sup>3</sup>. Se essa afir-

---

<sup>1</sup> Gaut (2009, p. 98, tradução nossa) defende que criatividade pode ser desenvolvida enquanto uma habilidade como qualquer outra: "Considere ação de escalar uma montanha. Isso envolve muita perícia, contudo, é necessário mais para ser um bom alpinista do que possui-la: é preciso ter as atitudes corretas e os valores também. [...] A habilidade de escalar montanhas, portanto, envolve perícia e posse de certas atitudes e valores. A criatividade, sugiro ser assim [também]".

<sup>2</sup> Segundo dicionário Michaelis Online (2021, n.p.), *disrupção* é "1. o ato ou efeito de romper(-se); *disrupção* ou *fratura*"; "2. quebra de um curso normal de um processo".

<sup>3</sup> Platão (PLATO, 2005, p. 469, tradução nossa) relaciona criatividade ao toque das musas inspiradoras em Fédro (245a): "se algum homem chegar às portas da poesia sem a loucura das Musas, confiante de que somente a habilidade o tornará um bom poeta, então ele e suas obras de sanidade com ele serão reduzidos a nada pela poesia da loucura, e eis que o lugar deles está longe de ser encontrado".

mativa for verdadeira, o que sobra ao homem comum? A ele resta o lugar de admirador passivo, apenas receptor das ideias inovadoras. Segundo a visão de escolha divina, a criatividade de apenas alguns eleitos é responsável pelo destino da vanguarda e da inovação. Dessa forma, o homem comum ocupa outro lugar: o da reprodução do conhecimento, da invisibilidade e do silêncio da significação.

Como já abordamos aqui, a escola do século XXI está repensando suas práticas e, para que aconteça o desenvolvimento da juventude em sua integralidade, a criatividade é parte desse contexto de aprendizagem. Para que o sujeito seja criativo, é necessário encorajamento e um processo executivo, portanto nada melhor do que a educação para incentivar esse desenvolvimento. Para tanto, se faz necessária a criação de uma rede de aprendizagem que parta da atenção, da memória, da reflexão e do diálogo para que a mente, de maneira constante, aprenda a movimentar-se e a absorver conteúdos, porque o processo criativo é também ação de um sujeito que consegue externar ideias, posicionar-se e defendê-las para materializar soluções e sonhar inovações, dando à sociedade soluções viáveis aos problemas por ela enfrentados. Moacir Gadotti (2007, p. 13) dialoga com Paulo Freire ao lembrar que:

[...] vivemos hoje numa sociedade de redes e movimento, uma sociedade de múltiplas oportunidades, chamada de “sociedade aprendente”, na qual as consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral são enormes. Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e outros saberes.

O processo criativo é individual, mas também dialogal. O encontro entre sujeitos aprendentes faz com que haja o reconhecimento de si mesmo em uma relação com o outro. Quando se buscam soluções, a parceria, o compartilhamento de ideias e as vozes que analisam o problema entendem que o percurso criativo depende do processo comunicativo e do espírito investigativo para gerar produção de conhecimento. Para Freire (1996), somente quem escuta paciente e criticamente entende que o outro fala com ele, mesmo que em certas condições *precise falar a ele*. É escutando que aprendemos a falar com o outro e a resolver problemas, pois a comunicação é um pilar essencial na aprendizagem.

### 3 *Design thinking* e projetos

O concordar e o discordar dos interlocutores instiga o processo de negociação dentro de suas etapas de produção. Sendo assim, uma aprendizagem contínua, junto ao pensamento criativo, busca a construção de sentido, capacidade analítica de soluções, curiosidade e resiliência para chegar a grandes descobertas e inovações.

Para dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que serão, ao longo da vida, pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS *et al.*, 2010, p. 89-90).

A abordagem educativa do *design thinking* (DT) trouxe contribuições e princípios importantes para a aprendizagem ancorada em uma situação-problema. São eles: empatia, colaboração, criatividade e otimismo. Nessa aproximação com a educação, o DT coloca o estudante como o centro do processo, desenvolvendo a prática da alteridade por um olhar atento e uma interlocução contínua.

Por meio dessa empatia criada pela alteridade, o trabalho colaborativo ganha um diferencial que possibilita propostas e soluções

inovadores para a situação-problema de maneira contextualizada e dialógica. O compartilhamento de ideias, ações, espaços e vozes provoca, conseqüentemente, relações de escuta democráticas.

O exercício para resolução de situações-problema passa pela formulação de ideias, a busca de referenciais para pesquisa, estabelecimento de relações, análise e equilíbrio. Não existe trabalho criativo na resolução de problemas se não se estabelecerem conexões para se chegar à intencionalidade proposta no início. É um processo contínuo de criação.

A inovação, a criatividade e as culturas juvenis no processo de aprendizagem são essenciais para a Rede Marista de Educação Básica. A educação integral, o currículo em movimento, a construção das subjetividades dos estudantes e o protagonismo infantojuvenil, são princípios maristas que, como forma de posicionamento no mundo, autossustentam-se por meio de relações entre as dimensões contextual, conceitual, operacional e avaliativa.

#### **4 O projeto HUB como experiência de aprendizagem**

Uma das iniciativas da Rede de Educação Básica Marista para pôr em movimento o que regem os princípios maristas, a BNCC (MEC, 2018a), as DCNEM (MEC, 2018b) e a LDB (BRASIL, 1996), alinhados às demandas para o século XXI, é o projeto pedagógico HUB. O projeto pedagógico HUB é aplicado, desde 2018, por dois colégios pertencentes à província administrativa Centro-Sul do Brasil, nos Colégios Maristas Anjo da Guarda de Curitiba/PR e de Goiânia/GO.

O HUB é um projeto pedagógico planejado pela coordenação do Ensino Médio da Diretoria Executiva de Ensino Básico (DEEB). O seu principal objetivo é oportunizar aos estudantes um momento de aprendizagem por meio de metodologias ativas – principalmente

o *Problem Based Learning*<sup>4</sup> (PBL), no horizonte da educação para o cidadão global, conforme orientações da UNESCO (2005). Além disso, as experiências levadas aos alunos pelos projetos desenvolvidos no HUB têm como expectativa aproximar pesquisa acadêmica e experiência profissional ao mundo do trabalho. O HUB desafia estudantes a se lançarem a pesquisas, técnicas e práticas, para além daquilo que a metodologia tradicional, por vezes, consegue alcançar.

O HUB é dividido em áreas do conhecimento, ou seja, em matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, linguagens e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Um problema ou um projeto impele o estudante, motivando-o na busca de uma solução ou na criação de um produto. Segundo a UNESCO, o desenvolvimento desse tipo de projeto pedagógico, apesar de atender uma demanda local, volta-se para uma necessidade global. A garantia dessa dialética está respaldada nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável<sup>5</sup> (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU). E cada área do conhecimento dedicou-se a dois ODS.

O objetivo do trabalho com o HUB é desenvolver projetos que permitam vivenciar, na prática, diferentes experiências que auxiliem na escolha da profissão e no aprofundamento interdisciplinar para o desenvolvimento das habilidades do século XXI. Assim, o HUB foi planejado para desenvolver vivências e experiências do mundo do trabalho, da idealização, planejamento e execução de projetos para as quatro áreas do conhecimento e da promoção do empreendedorismo social, inovação e solução de problemas reais com aderência aos ODS. Em síntese, o HUB mobiliza competências em um projeto,

---

<sup>4</sup> Aprendizagem com base em problemas ou projetos (tradução livre), do inglês *Problem/Project Based Learning* (PBL), se conecta às metodologias ativas por ter um potencial de desenvolvimento de aprendizagens nos estudantes que põem em movimento autonomia, criatividade, protagonismo e colaboração – princípios educacionais Maristas –, sob o apoio das tecnologias e dos conhecimentos técnico-científicos (MOREIRA; LEMOS; SACARMOCIN, 1998).

<sup>5</sup> Para mais informações sobre os ODS acesse: <https://odsbrasil.gov.br/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

inspirado por um problema local de aderência global (segundo a educação global da UNESCO), metodologicamente ancorado no PBL.

Seja como projeto ou como problema, o PBL torna a escola mais atrativa ao estudante e traz possibilidade de aprendizagem para além do modo tradicional. Também oferece condições para o estudante desenvolver competências relevantes para a educação formal, o cotidiano e o trabalho, instancia a aplicação de conhecimentos em situações reais, oportuniza utilizar a tecnologia, o estreitamento das relações entre escola e comunidade. Desse modo, por meio do PBL, o HUB, como plano de ação, atende às necessidades de aprendizagem dos estudantes nos tempos atuais de acordo com a UNESCO e as orientações dos documentos-base do ministério da educação do Brasil. A seguir, vê-se também que a proposta do HUB está alinhada aos documentos curriculares internos da instituição.

A metodologia com projetos faz parte do currículo integrado marista. Esse trabalho promove práticas educativas que procuram entender e responder às problematizações dadas pelo conhecimento e pelas mudanças sociais e ambientais. A finalidade é ampliar o diálogo com a comunidade educativa, desenvolvendo o protagonismo juvenil, as lideranças para que participem de decisões e discussões sobre políticas públicas. Sendo assim, o desenvolvimento das competências de participação, intervenção e mobilização são os pilares do trabalho com projetos.

Para que essas ações pedagógicas aconteçam, é preciso estar preparado para a prática interdisciplinar.

A problematização colabora com a prática interdisciplinar, elenca conhecimentos necessários e possíveis na integração e no/na enfrentamento/solução das questões levantadas na busca por compreendê-las e significá-las e favorece a proposição de soluções para essas situações. O trabalho interdisciplinar amplia as relações entre os conhecimentos,

os saberes e as pessoas. Assim, é capaz de encarnar a ideia relacional, bem como provocar mudanças nas “hierarquias e relações de poder que constituem os saberes” (UMBRASIL, 2010, p. 85).

O artigo 27 das DCNEM sinaliza os percursos formativos que os projetos pedagógicos das instituições de ensino devem considerar, entre eles estão:

- I. atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;
- II. problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;
- III. a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização;
- IV. articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais;
- V. participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades;
- VI. condições materiais, funcionais e didático-pedagógicas, para que os profissionais da escola efetivem as proposições do projeto;
- VII. o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos desejos e potencialidades (BRASIL, 2018b, p. 14).

## 5 O objetivo e a descrição do HUB

O objetivo do HUB, de acordo com os documentos-base da instituição, é desenvolver projetos que permitam vivenciar, na prática, diferentes experiências que auxiliem na escolha da profissão e no aprofundamento interdisciplinar para o desenvolvimento das habilidades do século XXI. Por isso, as vivências e as experiências proporcionadas pelo HUB devem ser pautadas no mundo do trabalho, com projetos nas quatro áreas do conhecimento (matemática, linguagens, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas), promover o empreendedorismo social, a inovação e a solução de problemas reais, relacionados aos ODS da ONU.

Os estudantes se matriculam na disciplina HUB, que oferta um projeto inspirado nos ODS a cada trimestre, no qual eles estabelecem contato, pela metodologia PBL, com rede de conhecimentos interligada a cada ODS, com base na educação para o cidadão global. O estudante, que conhece os problemas locais, vincula-os aos ODS do trimestre, com base em uma área do conhecimento, propondo uma solução, visando à comunidade global.

Nessa primeira etapa, o estudante experimenta, a cada trimestre, diferentes enfoques das áreas do conhecimento e diferentes tecnologias a elas associadas. As especificidades de cada área do conhecimento e os estudos particulares envolvem os estudantes em um trabalho com projeto para situações locais que são indissociáveis de condicionantes econômicos, sociais, culturais e históricos. Assim, os estudantes se envolvem em ambientes pedagógicos, impulsionados pelo PBL e pelos ODS, por vezes, à semelhança de ambientes de trabalho ou em aderência a eles – aproximando escola e trabalho e oferecendo significado e propósito para os projetos e as áreas de conhecimento.

Depois dos quatro primeiros trimestres, os estudantes se familiarizam com a área de conhecimento de maneira especificada e aplicada a um problema. Os estudantes, nos dois trimestres refe-

rentes aos 2º e 3º da 2ª série, escolhem a área de conhecimento a ser trabalhada com projetos. A metodologia com PBL se mantém, porém os ODS trabalhados são diferentes daqueles dos primeiros quatro trimestres. Por fim, na 3ª série, o estudante aprofunda-se na área de conhecimento durante o ano letivo, a ser escolhida por ele. Desse modo, ele passa por três etapas durante todo o HUB no Ensino Médio: conhecer, escolher e aprofundar. O Quadro 1 mostra um exemplo de divisão dos ODS por série e por trimestre.

**Quadro 1** – Divisão dos ODS por série e por trimestre

	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
1ª série	ODS 1 e 2 Ciências Humanas e suas tecnologias	ODS 5 e 10 Linguagens, códigos e suas tecnologias	ODS 14 e 15 Ciências da Natureza e suas tecnologias
2ª série	ODS 3 e 6 Matemática e suas tecnologias	ODS 7 e 13 Todas as áreas do conhecimento. O estudante escolhe qual cursar.	ODS 9 e 11 Todas as áreas do conhecimento. O estudante escolhe qual cursar.
3ª série	ODS 8 e 12 Todas as áreas do conhecimento. O estudante escolhe qual cursar.		

**Fonte:** Dados da pesquisa encomendada a *Harvest Insights* em produtividade (2019).

## 6 Pesquisa de satisfação: percepção dos estudantes sobre o HUB

No Quadro 2, estão listados, por aderência ao projeto HUB, alguns itens e subitens da pesquisa de satisfação de 2019, voltada aos estudantes do Colégio Marista Anjo da Guarda para se obter dados acerca da percepção deles sobre o projeto HUB.

**Quadro 2** – A percepção de mudança dos estudantes

Você percebeu alguma mudança em si mesmo, que você acredite que tenha relação com a nova metodologia do Ensino Médio, desde o início do ano?	
n. alunos	Que mudanças percebeu?
9	a) mais habilidades cognitivas;
9	b) maior desenvolvimento cultural e intelectual;
6	c) mais independência;
5	d) melhor cidadão;
4	e) visão mais crítica;
4	f) mais interesse;
3	g) melhor compreensão das aulas.

**Fonte:** Dados da pesquisa encomendada a *Harvest Insights* em produtividade (2019).

Segundo a Matriz Curricular Marista (UMBRASIL, 2019), a aprendizagem dos estudantes demanda processos inter e intrassubjetivos, saberes e identidades em um espaço-tempo local-global dinâmico, disseminado de valores, na forma de conceber o mundo e de relacionar-se, criando estruturas justas, solidárias e fraternas. Observe o Quadro 3, que traz os resultados obtidos – em uma escala de 0 a 5, considerando-se 0 muito insatisfeito e 5 muito satisfeito – pela pesquisa de satisfação dos estudantes sobre as aulas.

**Quadro 3** – Satisfação dos alunos

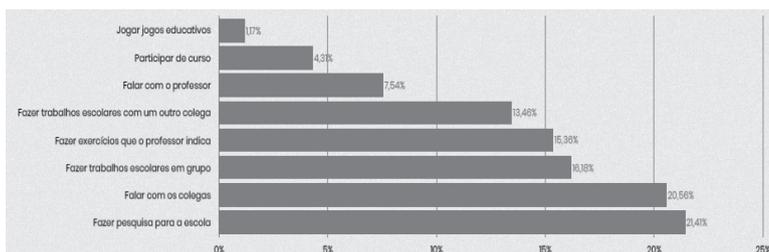
1ª série		2ª série	
2018	2019	2019	
<b>III. Aulas do HUB</b>			
4,6	3,8	4,0	A. Eu entendo como funcionam as aulas do HUB, onde eu tenho a oportunidade de aplicar em situações reais os conteúdos que aprendo em sala de aula.
4,2	3,8	3,5	B. Na aula do HUB, eu tenho tido a oportunidade de conhecer todas as áreas do conhecimento.
4,0	3,1	3,5	C. As aulas do HUB estão contribuindo para que eu defina futuramente a minha profissão.
4,2	3,5	3,9	D. Acho que, no HUB, eu estou me desenvolvendo como um ser humano completo, indo além do estudo só para o Vestibular.
<b>IV. Abordagem das aulas</b>			
4,2	3,1	3,5	A. Os professores não se limitam a entregar o conteúdo pronto, não dão aulas convencionais, pelo contrário, fazem com que eu construa meu próprio conhecimento.
4,9	4,3	4,3	B. Estou sendo preparado para ter espírito crítico, para saber me posicionar diante dos temas da vida.
4,1	4,2	4,2	C. Eu tenho aprendido como desenvolver atitudes úteis para a vida, como o protagonismo, dar importância à família, cuidar do planeta, valorizar as amizades, ter tempo para se divertir, construir uma carreira.
<b>V. Infraestrutura e operacional</b>			
4,4	4,0	4,1	A. Os equipamentos e instalações físicas do colégio são adequadas para um ensino de qualidade.
2,7	4,0	3,2	B. Os laboratórios são completos e bem equipados, permitindo que eu desenvolva projetos, pesquisas, protótipos, faça pequenos consertos, realize experiências, faça arte, trabalhos manuais e assim por diante.

**Fonte:** Dados da pesquisa encomendada a *Harvest Insights* em produtividade (2019).

Pode-se verificar que, pela percepção dos estudantes presente na pesquisa de satisfação e no relatório de pesquisa, que levantou dados das juventudes feito pela UMBRASIL, há um alinhamento entre as práticas pedagógicas desempenhadas no projeto HUB, as Matrizes Curriculares Maristas (UMBRASIL, 2019) e as necessidades prementes de protagonismo e possibilidades de escolhas para construir seus projetos de vida.

De acordo com o *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os (as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*, mais de 58% dos estudantes preferem realizar atividades colaborativas para desenvolver pesquisas e projetos em grupo.

**Gráfico 1** – Distribuição percentual de fontes e estratégias de pesquisa



**Fonte:** UMBRASIL, Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista e Observatório das Juventudes PUCPR (2020, p. 94).

Sobre o desenvolvimento do projeto de vida, a referida pesquisa revela que os estudantes estão preocupados com sua formação acadêmica e integral para ingresso no mundo do trabalho.

**Tabela 1 –** Motivações para se cursar o Ensino Médio.

OPÇÕES	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO PARCIALMENTE	NÃO CONCORDO, NEM DISCORDO	CONCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO TOTALMENTE
Obter conhecimento, formação para a vida	0,62%	1,00%	3,98%	20,33%	74,07%
Preparação para entrar na faculdade/fazer o vestibular	0,81%	1,23%	2,82%	23,05%	72,09%
Obter formação básica para ingressar no mundo do trabalho	0,52%	1,65%	4,31%	27,87%	65,65%
Obter formação técnica para conseguir um emprego melhor	1,33%	2,75%	13,18%	33,38%	49,37%
Estar inserido em algum grupo e ter amigos	4,18%	4,44%	18,03%	31,96%	41,37%
Passar em concurso público	2,10%	3,27%	21,24%	35,32%	38,07%
Conseguir um diploma de Ensino Médio e parar de estudar	44,93%	18,94%	16,51%	7,58%	12,04%

**Fonte:** UMBRASIL, Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista e Observatório das Juventudes PUCPR (2020, p. 83).

O trabalho colaborativo e o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes foram pontos fundamentais na construção das Matrizes Curriculares Maristas (UMBRASIL, 2019), consolidando uma educação de excelência acadêmica, de sujeitos dinâmicos, criativos, que disseminem princípios maristas, transformem modos de conceber o mundo e que se relacionem em um espaço local-global para criar estruturas justas, solidárias e fraternas.

## 7 Considerações finais

O projeto pedagógico HUB, com base em PBL, desempenha um papel disseminador das bases educacionais contidas nas Matrizes Curriculares Maristas (UMBRASIL, 2019) e no Projeto Educativo Brasil Marista (UMBRASIL, 2010). Além disso, é uma experiência de aprendizagem que visa desenvolver autonomia e criatividade. E, para responder à pergunta “Como a escola pode tornar-se interessante, instigante e provocativa perante tantos novos conhecimentos propostos para o estudante do século XXI?”, o HUB revela-se uma trilha a ser percorrida como inovação do processo educativo voltado às demandas do século XXI e, por isso, torna-se atrativo e significativo nas aprendizagens dos estudantes.

## Referências

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 22 jan. 2022.

DELORS, J. et al. Os quatro pilares da educação. In: DELORS, J. (coord.). *Educação um tesouro a descobrir*: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO BR, 2010. p. 89-102.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GAUT, B. Creativity and Skill. In: KRAUSZ, M.; DUTTON, D.; BARDSLEY, K. *The Idea of Creativity*. Leiden: Brill, 2009. p. 83-103.

HARVEST INSIGHTS EM PRODUTIVIDADE. *Estudo sobre a experiência do Ensino Médio Marista*. São Paulo, 2019.

MICHAELIS ON-LINE: DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. DISRUPÇÃO. 12021. São Paulo: Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: SEB, 2018a.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)*. Brasília: CNE, 2018b.

MOREIRA, M. N.; LEMOS, I. M.; SACARMOCIN, M. F. Um por todos e todos por um: O que é pedagogia de projetos? Edição de maio. *Nova Escola*, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>. Acesso em: 22 jan. 2022.

PLATO. *Phaedrus*. Massachusetts: Harvard University Press, 2005.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL). *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista*. 3. ed. Curitiba: PUCPRESS, 2019. Disponível em: <https://umbrasil.org.br/portfolio/matrizes-da-educacao-basica-versoes-atualizadas/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL). *Projeto Educativo do Brasil Marista (PEBM): nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: UMBRASIL, 2010. Disponível em: <https://colegiosmaristas.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Educativo-do-Brasil-Marista-1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os (as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

# PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE A INSERÇÃO E UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: UM RETRATO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL MARISTA

Murillo de Melo Macedo  
Rodrigo Alves Xavier

## 1 Apresentação

A crescente disseminação das tecnologias, promovida pela globalização e pelo desenvolvimento tecnológico, trouxe grandes possibilidades e desafios aos processos educacionais. Em decorrência dessa expansão, o volume de informações de fácil acesso foi ampliado na mesma velocidade em que a tecnologia foi ficando acessível para a população (KARSENTI; VILLENEUVE; RABY, 2008).

A disponibilidade de conceitos em meios digitais gera (e gerou) pressão expressiva nos sistemas de ensino por modificar a relação dos estudantes com o acesso às informações e o uso delas (JAMIL; NEVES, 2000). Fica evidente, para os alunos, que os conceitos mediados em sala de aula sofrem mudanças rápidas e que os meios digitais promovem o acesso a informações atualizadas. Isso fica claro quando elas são comparadas às informações presentes nos materiais impressos, disponibilizados em formato de livro ou apostila.

Os debates em favor das tecnologias na educação vêm intensificando a prerrogativa de que, para potencializar os processos de aprendizagem e promover o desenvolvimento de competências e habilidades, é necessário investir na apropriação de tecnologias por todos os agentes envolvidos na educação, permitindo a eles que compreendam os horizontes pedagógicos – possibilitados pelas tecnologias –, e na compreensão de como elas podem catalisar o desenvolvimento discente (LEÃO, 2011).

O projeto educativo do Brasil Marista já apontava a inserção das tecnologias como uma necessidade para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois se compreende que:

[...] as tecnologias constituem-se como técnicas em movimento e produzem respostas associadas ao atual estatuto epistemológico das ciências, espelhando uma forma de interagir com o mundo, que vem se traduzindo por meio de objetos tecnológicos (UMBRASIL, 2010, p. 61).

Os novos cenários educacionais, permeados pela necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências atreladas às tecnologias, vêm sendo pensados e articulados nos Maristas do Brasil. Desde a implementação das Matrizes Curriculares do Brasil Marista, esse documento apresenta, como uma de suas competências gerais, a competência tecnológica. Segundo o documento:

Competência tecnológica: é a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar linguagens, recursos, artefatos, mídias e tecnologias, contribuindo para a investigação, análise, produção, avaliação, tomada de decisão, colaboração, edição, avaliação e comunicação de saberes, de conhecimentos. Essa competência promove o conhecimento e utilização das tecnologias no planejamento, gestão e avaliação das atividades de aprendizagem (UMBRASIL, 2019, p. 19).

Hoje, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compreendemos que as tecnologias são um dos pilares para o desenvolvimento dos estudantes (MEC, 2018). Corroborando essa premissa, a competência geral cinco legitima a importância de elas serem articuladas à educação, ao promover cenários educacionais que levem os estudantes a

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (MEC, 2018, p. 9).

Nesse constructo, faz-se necessário identificar como os estudantes do Brasil Marista compreendem os currículos nos quais estão inseridos e como reconhecem o papel da tecnologia para a promoção dos processos educacionais. Para isso, foi criado um grupo de trabalho (GT) do Ensino Médio, com representantes das três redes Maristas de ensino presentes no Brasil. Esse GT do Ensino Médio, a partir de reflexões específicas sobre as possíveis modificações geradas pela BNCC na dinâmica escolar, e partindo do contexto de atualização curricular, propôs uma pesquisa na intenção de compreender o entendimento dos estudantes sobre o currículo Marista e os cenários escolares, baseados nas tecnologias educacionais. A pesquisa buscou entender o contexto escolar no qual os discentes estavam inseridos e levantar dados, por meio de pesquisa quanti-qualitativa, para subsidiar uma nova proposta de Ensino Médio no Brasil Marista.

## **2 O contexto da pesquisa**

A pesquisa *Vamos falar sobre o ensino médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista* ocorreu entre outubro de 2018 e setembro de 2019. Nesse período, foram

coletados os dados de mais de 3.000 estudantes inseridos no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio de escolas e unidades sociais das Províncias Maristas do Brasil<sup>1</sup>.

Com o objetivo de identificar as percepções dos estudantes sobre a estrutura curricular e suas especificidades, a coleta de dados se deu por blocos temáticos, sendo eles: Currículo; Autonomia, participação e protagonismo; Relações de autoridade, diálogo e escuta; Tecnologias e aprendizagem; Culturas juvenis e diversidades; Espiritualidade e valores. A pesquisa<sup>2</sup> traz dados relevantes sobre a “vivência da tecnologia em sala de aula” e se ela “contribui para a aprendizagem” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

O presente artigo busca traçar o perfil do estudante à época sobre o uso das tecnologias como meio para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, suas possibilidades e limitações quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências. Para tanto, utilizaram-se, como referência, os dados da pesquisa construídos a partir do bloco temático “Tecnologias e aprendizagem”, que teve como ponto central os dados investigados, intitulados “Internet e atividades escolares, recursos digitais contribuintes ao estudo”. Eles deram subsídio para as primeiras reflexões sobre o uso didático da tecnologia, relatado a seguir.

### 3 Uso didático da tecnologia

O uso de recursos tecnológicos como estratégia didática, por parte de educadores e alunos, tem se tornado cada vez mais comum

---

<sup>1</sup> Províncias: Marista Centro-Norte, Marista Centro-Sul e Marista Sul-Amazônia.

<sup>2</sup> As transcrições das entrevistas, as análises e os cruzamentos dos dados coletados foram realizados ao longo dos meses de outubro de 2019 e abril de 2020 e podem ser acessados no link <https://bit.ly/zRKNQjH>. Acesso em: 29 jan. 2022.

no contexto escolar. Isso se deve, em grande parte, à democratização do acesso à rede, associada ao aumento cada vez maior da velocidade das conexões de internet (SCARPA, 2009). Tais fatos permitiram o desenvolvimento de diversos equipamentos, recursos e ferramentas que passaram a fazer parte da realidade escolar e, atualmente, contribuem para favorecer o aprendizado dentro e fora da sala de aula. Entretanto, a diversidade de recursos não implica, necessariamente, maior qualidade nos processos de ensino e aprendizagem (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). O uso didático da tecnologia, no contexto escolar, precisa estar atrelado a uma intencionalidade pedagógica. Isso significa que é necessário haver clareza sobre como e para qual finalidade os recursos tecnológicos serão utilizados e de como isso se estrutura dentro do currículo escolar (MORAN, 2009).

Em virtude da histórica discrepância social no país, o uso da tecnologia em prol da aprendizagem ainda não se consolidou. As condições de acesso entre os alunos continuam muito diferentes. Um dos motivos que podem justificar essa questão está relacionado ao nível de investimento destinado às escolas de educação básica (VARELA-ORDORICA; VALENZUELA-GONZALEZ, 2020). A realidade da escola pública, em relação ao contexto privado, continua muito distinta. Diante desse cenário, estudantes em todo o Brasil vivenciam rotinas de estudo que demonstram o contraste de aprendizado entre os mais e os menos favorecidos.

O uso da tecnologia pode contribuir para diminuir essa lacuna, pois é capaz de impactar a forma como os estudantes aprendem (COLL; MONEREO, 2010). Para tanto, é fundamental que os currículos sejam reestruturados e que os educadores estejam preparados para lidar com novas ferramentas e metodologias de ensino, mediadas pela tecnologia. Tal fato pode trazer reflexos positivos em todos os segmentos escolares, começando pela Educação Infantil e indo até o Ensino Médio. Em relação a essa última etapa escolar, o uso da

tecnologia é um reforço importante. Preparar-se para a vida e para o mercado de trabalho significa conviver e saber lidar com diferentes recursos e ferramentas tecnológicas (REIS; LEITE; LEÃO, 2017). A escola parece ser o melhor lugar para que esse contato aconteça de forma estruturada.

Considerando o segmento do Ensino Médio (EM), a BNCC indica, em algumas de suas “competências específicas”, o uso da tecnologia nas diferentes áreas do conhecimento. A existência de tais competências demonstra um avanço considerável em relação ao currículo do EM, pois permite que adolescentes e jovens tenham contato com a tecnologia de forma integrada e com propósito pedagógico (ZABALA; ARNAU, 2010). Na área de Linguagens, suas Tecnologias, por exemplo, a competência propõe que estudantes busquem “mobilizar práticas de linguagem no universo digital”. Em Matemática e suas Tecnologias, a competência propõe a análise “das implicações da tecnologia no mundo do trabalho” (MEC, 2018, p. 570). Em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, a proposta da competência é “investigar situações-problema e avaliar implicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo” (MEC, 2018, p. 553). Por fim, o foco da competência em Ciências da Natureza e suas Tecnologias é permitir aos alunos que analisem “processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos” (MEC, 2018, p. 570).

Compreender como a tecnologia contribui para o fazer pedagógico é condição necessária para o avanço da prática educativa e para a evolução dos currículos escolares. Tal fato pode possibilitar, por exemplo, um melhor entendimento sobre os anseios e as necessidades dos estudantes, contribuindo para a construção do projeto de vida de cada um. Para isso, é fundamental que se busque uma melhor compreensão sobre o papel da tecnologia na aprendizagem de jovens e adolescentes no contexto escolar. A realização de estudos

e pesquisas é fundamental nesse processo. Os dados apresentados a seguir permitirão reflexões e análises sobre o uso da tecnologia no contexto do Ensino Médio das unidades Maristas do Brasil.

#### **4 Análise dos dados**

Com base no recorte estabelecido, o estudo apresentou dados relacionados aos atributos esperados para uma escola e para um professor de Ensino Médio. Além disso, trouxe elementos relacionados ao aprendizado dos estudantes com o uso da tecnologia, à preferência dos alunos em relação aos materiais didáticos, ao uso da internet para atividades escolares e aos equipamentos mais utilizados para acessar a rede. O detalhamento da análise se encontra a seguir.

No que se refere aos atributos da escola de Ensino Médio, a pesquisa demonstrou que o “uso de tecnologias” é visto como “importante” e “muito importante” por 87,5% dos estudantes. Isso indica a relevância do tema e demonstra que ele pode impactar até mesmo a escolha da instituição educacional em que o discente estudará. Tal percentual sinaliza a necessidade cada vez maior de as escolas se prepararem para incorporar a tecnologia na rotina pedagógica, favorecendo os processos de aprendizagem. No contexto do Brasil Marista, é possível inferir que avanços importantes já foram dados nesse sentido, visto que tais unidades contam com processos formativos orientados para o desenvolvimento de habilidades docentes necessárias à ação educativa, permeada pelas tecnologias e com intencionalidade pedagógica.

A pesquisa também indicou a relação de atributos esperados para um professor de Ensino Médio. De acordo com os resultados, 78,4% dos alunos consideram “importante” ou “muito importante” que ele utilize a tecnologia em sala de aula. Esse dado traz, de forma implícita, o entendimento de que é cada vez mais importante que professores participem de processos de capacitação e formação continuada, de

maneira a garantir o preparo adequado para o uso das tecnologias em sala de aula. A existência, nas unidades Maristas, de momentos formativos regulares favorece a qualificação dos educadores. É cada vez mais necessário que tais momentos estejam focados no estudo de novas metodologias e ferramentas tecnológicas para facilitar a aprendizagem dos estudantes.

Com relação ao aprendizado, a pesquisa apontou que cerca de 21% dos estudantes afirmam aprender melhor em aulas com o uso de recursos tecnológicos. Apesar de a aula expositiva ainda ser o modelo que a maior parte dos alunos sente que aprende melhor (25,8%), o número demonstra que o uso dos recursos tecnológicos em sala de aula tem espaço para crescer. Isso fica evidente ao se analisar a preferência dos estudantes sobre o uso do livro didático. Para 56,5% dos pesquisados, os livros deveriam estar disponíveis em dois formatos, impresso e digital. A vontade de utilizar o recurso digital demonstra entendimento sobre as potencialidades que ele pode oferecer, principalmente sobre a ampliação de recursos e novas possibilidades de estudo.

Os números apresentados na pesquisa também indicaram que a internet já é usada pela maioria dos estudantes para realizar atividades escolares. Cerca de 80% dos alunos a utilizam para fazer pesquisas, trabalhos, exercícios, para falar com o professor, para participar de cursos e para jogar jogos educativos. Isso demonstra que as atividades escolares estão mais integradas e passaram a ser desenvolvidas considerando o uso de ferramentas e recursos tecnológicos. Essa mudança pode representar um avanço importante no planejamento pedagógico realizado pelos professores, com impacto direto na qualidade das aulas. Tal fato também indica uma evolução do currículo escolar, que parece refletir as necessidades mais recentes de aprendizagem dos alunos.

Sobre os inúmeros recursos disponíveis na rede, cerca de 71% dos alunos dizem utilizar videoaulas, plataformas de estudos, repositórios e *sites* de notícias para as atividades escolares. Tais recursos são acessados, na maioria das vezes, via celular e computador, e 86% dos estudantes utilizam esses dois dispositivos para estudar. O uso do celular é particularmente interessante, pois sinaliza um acesso mais democrático a tais recursos, principalmente, por parte dos estudantes de baixa renda. Além disso, indica que as páginas de internet estão cada vez mais adequadas para serem visualizadas por meio dos dispositivos móveis.

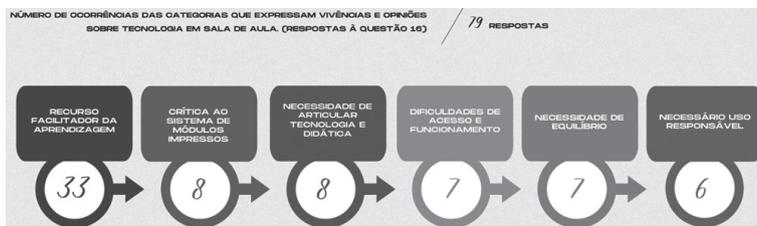
Dos 71% apontados anteriormente, 23% dos estudantes pesquisados afirmam acessar videoaulas. Essa modalidade tem ganhado cada vez mais relevância, sobretudo, por poder ser acessada em diferentes momentos ou lugares. Tal fato permite a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes, limitadas, anteriormente, ao contexto da sala de aula tradicional, garantindo maior flexibilidade nos estudos. Com a facilidade de gravar e disponibilizar aulas de forma *on-line*, os professores também passaram a empregar mais recursos tecnológicos para tornar os vídeos atrativos e garantir um maior engajamento dos alunos. Outro aspecto importante da possibilidade de gravar videoaulas é permitir aos discentes que tenham acesso aos conteúdos, habilidades e competências que estão sendo desenvolvidos em sala de aula, sem a necessidade de estarem presentes ou de mediações síncronas.

Visto que quase 88% dos estudantes consideram as tecnologias como importantes ou muito importantes para a mediação de habilidades em sala de aula, pode-se argumentar que o perfil dos discentes é caracterizado por estudantes imersos em tecnologias e que movimentam suas atividades educacionais, sejam elas presenciais, sejam de aprofundamento fora dos ambientes escolares. Compreende-se, com isso, que hoje é possível favorecer momentos

educacionais dialógicos entre os saberes docentes dos educadores e os saberes discentes, na busca por contextos influenciados e movimentados pelas tecnologias educacionais.

Verificando a compreensão crítica dos estudantes sobre a importância das tecnologias em sala de aula, observa-se, no número de ocorrências das categorias que expressam vivências e opiniões sobre a inserção das tecnologias em sala de aula, que os discentes compreendem as tecnologias como facilitadoras para o processo de ensino-aprendizagem (Figura 1).

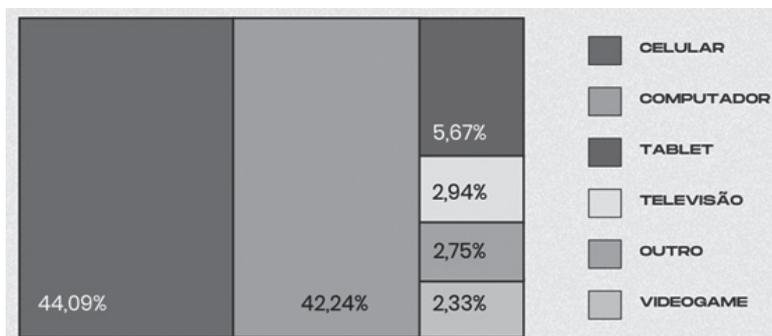
**Figura 1** – Número de ocorrências das categorias que expressam vivências e opiniões sobre tecnologia em sala de aula (respostas à questão 16) 79 respondentes



**Fonte:** UMBRASIL, Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista e Observatório das Juventudes PUCPR (2020, p. 98).

Corroborando o perfil altamente tecnológico no qual estão imersos, os estudantes do Brasil Marista sinalizam que a tecnologia é um recurso importante e faz parte de sua rotina de estudos (Figura 2).

Conforme falas dos estudantes, eles se apresentam como altamente conectados e entendem o seu papel como parte integrante dos processos nos quais a tecnologia é parte integrante das mediações recebidas em sala de aula. Essas características podem ser observadas nos relatos presentes nas transcrições da entrevista, apresentadas a seguir.

**Figura 2** – Dispositivos mais utilizados pelos participantes para estudar

**Fonte:** UMBRASIL, Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista e Observatório das Juventudes PUCPR (2020, p. 97).

*Eu acho que a tecnologia é essencial já que a gente vive num mundo que usa muita tecnologia e, por exemplo, eu sou muito conectada (Estudante de Colégio).*

*Eu acho que a tecnologia é um recurso muito bom, muito legal, que a gente usa muito, mas precisa de comprometimento. Precisa de amadurecimento, precisa ser uma ideia trabalhada antes de ser completamente implementada (Estudante de Colégio).*

Confirmando a premissa de que tanto professores quanto estudantes devem ser valorizados nos processos de uso das tecnologias e de mediação por meio delas, os discentes do Ensino Médio argumentaram que os recursos tecnológicos devem ser ofertados com moderação nos ambientes de sala de aula, para que todos os agentes educacionais sejam favorecidos no processo de uso e implementação dos recursos.

A fala de um estudante chamou a atenção por demonstrar preocupação com os cenários educacionais permeados pela tecnologia; segundo o discente, quando esse recurso não é utilizado de forma

orientada para as necessidades educacionais aliadas ao desenvolvimento de habilidades e competências, ele pode sair do papel de motivador e tornar o ambiente de sala de aula desmotivador. O estudante argumenta que:

*O projetor ajuda muito nas aulas, mas tem que ser usado com moderação. Tem professores que dão dois períodos, uma hora e quarenta só no projetor, com a luz desligada, [...] parece meio cansativo, sabe? (Estudante de Unidade Social).*

## 5 Considerações finais

A apresentação e a análise dos dados da pesquisa *Vamos falar sobre o ensino médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista* demonstram uma evolução significativa do currículo do Brasil Marista, com base na inserção das tecnologias como estratégia pedagógica no contexto escolar. Apesar de a pesquisa ter sido realizada em momento anterior à pandemia da COVID-19, fato que alavancou sobremaneira o uso de recursos tecnológicos no contexto da educação básica, os dados sinalizaram uma percepção bastante positiva, por parte dos jovens, em relação ao uso desses recursos em prol da aprendizagem.

É importante considerar que os impactos no processo educativo parecem evidentes. Os números apontaram maior entendimento sobre o papel do professor na construção de estratégias para o uso das tecnologias e sinalizaram, mesmo que implicitamente, como a formação continuada pode ter papel significativo na qualificação da equipe docente para o uso da tecnologia. Os dados mostraram, também, a relevância de se estudar em uma escola preocupada em usar a tecnologia para favorecer a aprendizagem.

O quantitativo de estudantes que afirmou aprender melhor com o uso da tecnologia sinaliza que ainda existe um caminho longo a ser trilhado, mas os dados indicam um bom potencial para crescimento. A vontade dos alunos de utilizar o livro didático em formato digital já se configura como um primeiro passo. Além disso, a utilização expressiva da internet pelos alunos para estudo e realização das atividades escolares apenas confirma essa perspectiva de crescimento. O uso de celulares para acessar a internet também sinaliza uma maior democratização do acesso, principalmente pelos estudantes mais carentes, e o acesso a videoaulas pareceu indicar um reforço necessário à rotina de estudos dos alunos.

O que se pode inferir com tudo isso é que se trata de um caminho sem volta. A tecnologia fará cada vez mais parte do contexto educacional, servindo como estratégia e suporte ao processo de ensino. Para tanto, faz-se necessário que o investimento na capacitação e na formação de professores aconteça de forma sistemática, assim como na aquisição de materiais, recursos e equipamentos tecnológicos. Associado a isso, é importante garantir o engajamento dos alunos. Do contrário, é pouco provável que a tecnologia, por si só, contribua, de forma efetiva, para a aprendizagem dos estudantes. A fim de que se estabeleçam outras relações e percepções possíveis, é fundamental que mais pesquisas sejam desenvolvidas. O que se pode afirmar, no momento, é que professores bem-formados e com acesso a recursos e ferramentas atualizadas podem fazer a diferença na melhoria da aprendizagem dos estudantes.

## Referências

COLL, C.; MONEREO, C. *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAMIL, G. L.; NEVES, J. T. R. A era da informação: considerações sobre o desenvolvimento das tecnologias da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 5, n. 1, nov. 2007.

KARSENTI, T.; VILLENEUVE, S.; RABY C. O uso pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação dos futuros docentes no Quebec. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 865-889, out. 2008.

LEÃO, M. B. C. *Tecnologias na educação: uma abordagem crítica para uma atuação prática*. Recife: EDUFPE, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: SEB, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 22 nov. 2022.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2009.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *Educação*, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

REIS, R. S.; LEITE, B. S. LEÃO, M. B. C. Apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de ciências: uma revisão sistemática da última década (2007-2016), *RENOTE*, v. 15, n. 2, p. 1-10, 2017.

SCARPA, D. Produção e organização de uma exposição escolar: relato de um projeto. *Revista da Associação Brasileira de Ensino de Biologia*, n. 2, p. 17-20, 2009.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL). *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista: área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. 3. ed. Curitiba: PUCPRESS, 2019. Disponível em: <https://umbrasil.org.br/portfolio/matrizes-da-educacao-basica-versoes-atualizadas/>. Acesso em: 22 jan. 2022.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/ REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os (as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre:

EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL). *Projeto Educativo do Brasil Marista (PEBM): nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: UMBRASIL, 2010. Disponível em: <https://colegiosmaristas.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Educativo-do-Brasil-Marista-1.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

VARELA-ORDORICA, S. A.; VALENZUELA-GONZALEZ, J. R. Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de docentes. *Educare*, v. 24, n. 1, p. 172-191, 2020.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.



# ESCUITA DE SI E DO OUTRO: OS ESPAÇOS DE FALA E A DIVERSIDADE NA ESCOLA

Evandro Espanhol  
Jury Antonio Dall'Agnol  
Marcia Regina de Oliveira

*Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.*  
(FREIRE, 1996, p.25)

## 1 Introdução

As reflexões que aqui se apresentam partem do resultado da pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*, que acolheu as percepções dos(as) estudantes que cursaram o Ensino Médio nos colégios e escolas do Brasil Marista durante os anos de 2018 e 2019 (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

Vivenciamos um importante processo de atualização do currículo escolar da Educação Básica, em especial no segmento do Ensino Médio. Os resultados desta pesquisa objetivam dar suporte à nova proposta de Ensino Médio no Brasil Marista, de acordo com a Lei n.

13.415 (BRASIL, 2017), que impactará a vida de milhares de jovens estudantes.

Considerando que o processo educativo é uma construção conjunta, realizada com diferentes pessoas, nada mais assertivo que ter os estudantes como interlocutores, já que eles vivenciarão as mudanças que se vislumbram e suas consequências diretas nos projetos de vida de cada um.

Dentre as escutas a que a pesquisa se propôs, buscou-se levantar as percepções dos estudantes sobre seu lugar de fala, questionando-os sobre quais os espaços de diálogo e de escuta existentes nos territórios dos colégios e escolas. Também foram examinadas as percepções sobre os dilemas da diversidade humana vivenciados no contexto escolar, assuntos de extrema relevância para nossa atualidade e que estão imbricados diretamente às reflexões e atitudes dos jovens, bem como da sociedade em geral.

A educação para a diversidade é de suma importância para os estudantes, até porque, hoje e futuramente, estarão experienciando a diversidade, seja na vida profissional, acadêmica ou cidadã, sendo essencial que entendam a importância do respeito às múltiplas diferenças para a existência de uma sociedade mais justa e ética.

A análise da pesquisa em questão, alinhada aos encaminhamentos e fazeres maristas, convida a pensar formas de ampliação dos canais de fala e de acolhimento das diversidades nas escolas e colégios. Os dados empíricos permitem discutir, com mais propriedade acadêmica e intelectual, a categoria da juventude, ainda pouco analisada no contexto do seu direito de fala e das suas relações com o espaço escolar e fora dele. Logo, nossa intenção aqui é, através dos dados da pesquisa, refletir sobre a inserção dos jovens, seus lugares de atuação e fala nas escolas e colégios, bem como discutir como o espaço escolar é fundamental para a educação da diversidade, considerando-o um contexto de multiplicidade de pontos de

vista, identificando, desse modo, os conflitos e as possibilidades de relacionamentos da escola com nossos jovens.

## **2 O jovem como sujeito de direitos**

Juventude é uma construção social muito diversa, não havendo uma única juventude. Para entendê-la, é necessário, antes de tudo, contextualizá-la a partir de suas relações com o tempo-espaço, gênero, raça, cultura e classe social, pois são inúmeras as formas de viver a juventude. Por isso, muitos estudos se referem às juventudes, buscando evidenciar a identidade, diversidade e complexidade dos sujeitos e a concepção que formam de si mesmos, a partir de vários fatores internos e externos, e calcada em metas, crenças e valores com os quais o jovem está comprometido.

O conceito de juventude refere-se à uma fase intermediária entre a infância e a idade adulta, marcada por transformações biológicas e psíquicas, mas inseparável do contexto político, econômico e demais referenciais de dado tempo. Nessa etapa, se intensifica o desenvolvimento de habilidades sociais e a elaboração das identidades e suas subjetividades, bem como a imersão em determinada cultura juvenil, carregada de estilos de vida e características próprias, que marcam as experiências sociais e coletivas dos jovens.

As juventudes, nas sociedades contemporâneas ocidentais, são marcadas pela expectativa de que haverá o rompimento com a dependência e o início da produtividade e responsabilidade. Espera-se dos jovens que comecem a se integrar às atividades produtivas e que possam, então, gerenciar as próprias vidas, fazendo escolhas e tomando decisões de forma autônoma. Os jovens estão no trabalho, na saúde, na cultura, no esporte, nas ruas, na política, na economia, na natureza, se integrando à vida social.

Nesse contexto, em grande parte, é o adulto quem fala pelo jovem, quem cria suas narrativas. No entanto, quando as juventudes falam

sobre si e participam de espaços de diálogo, passam a ser protagonistas de sua própria história e agentes de transformação de muitas outras. A separação de territórios como juvenis, e outros como não lhes sendo próprios, é uma marca clara da segregação do jovem de certos espaços de protagonismo, dificultando o acolhimento de sua fala e das narrativas sobre si.

Em 1985, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu o Ano Internacional da Juventude. Desde então, concepções e marcos legais nos convidam a acolher as juventudes em suas especificidades, como, por exemplo, em 2010, a incorporação da palavra “juventude” à Constituição Federal Brasileira. Embora a legislação brasileira seja uma referência ao redor do mundo, os desafios do jovem são crescentes em nosso país. As juventudes brasileiras<sup>1</sup> são umas das mais atingidas pela violência e expostas às desigualdades.

Ser jovem, pode ter diferentes significados. Há uma juventude idealizada. A busca por ser jovem marca diferentes aspectos da vida social. Nesse sentido, se mercantiliza a juventude, ou seja, ela consome e pode ser consumida. Há também juventudes temidas, entendidas como incontroláveis e mesmo ameaçadoras. Ser jovem pode significar também ser flexível, adaptável às mudanças, seja nas relações sociais de trabalho, seja nas demais dimensões da vida, inclusive nas relações de afeto e amorosas.

Viver a juventude passou a significar viver apenas o presente. A sensação da vida que é vivida no imediato, descomprometida com planos, é compatível com o consumo de mercadorias

---

<sup>1</sup> Segundo reconhecimento da ONU, o termo juventude é variável em todo o mundo. Por isso, no Brasil, o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) caracteriza como jovens as pessoas entre 15 e 29 anos, o que inclui mais de 20% da população brasileira, e são estes os jovens, em maior parte, que estão nas nossas escolas de Ensino Médio. Segundo o último censo do IBGE de 2010 (IBGE, 2010), a população brasileira é majoritariamente jovem, sendo que 52% têm entre 14 e 29 anos e mais de 80% deles vivem em áreas urbanas. É também uma juventude multirracial; quase 50% deles se declara negro ou pardo, enquanto 34%, branco.

de vida curta. A imagem da juventude tornada mercadoria poderia ser vendida e comprada por adultos e idosos. A cultura jovem foi integrada à produção de mercadorias em geral, processo intensificado conjuntamente com o uso da propaganda e da publicidade pela concorrência empresarial. Mercadorias igualmente descartáveis, compatíveis com a cultura descartável (MARTIN; VITAGLIANO, 2020, p. 69-70).

O posicionamento sociopolítico das juventudes contraria o senso comum de que são sujeitos de pouco engajamento nas pautas coletivas, não se envolvendo na construção de um mundo mais justo. As recentes mobilizações sociais e políticas, ocorridas no Brasil e ao redor do mundo, nos mostraram que os jovens lutam nos conflitos de seu próprio tempo, com suas próprias ferramentas, questionando a realidade que os cerca.

### 3 Diálogos com as juventudes maristas

As escolas são espaços onde a identidade juvenil e sua diversidade afloram. Estas são identidades diversas, contudo, não são formadas somente no espaço escolar, mas também no seio familiar, qual seja ele sua configuração, bem como nos vários territórios que conformam as cidades, sejam de contexto industrial ou rural. No caso da família, um dado colhido na pesquisa exemplifica como a configuração familiar é plural no contexto dos estudantes de Norte a Sul do Brasil. A pesquisa identificou os vínculos familiares dos jovens dos colégios e unidades sociais em

[...] oito modelos diferentes de organização familiar: família nuclear tradicional, família monoparental, família monoparental e família extensa, família nuclear e família extensa, família nuclear reconstituída, família homoafetiva, família homoafetiva e família extensa e família reconstituída e

família extensa. [...] Por família extensa, entende-se para além da família nuclear, parentes como avós, tios, primos, que vivem próximo ou na mesma residência. Na categoria “família monoparental”, os(as) jovens estudantes fazem referência à mãe como responsável. Em “família reconstituída”, as referências são ao “padrasto” / “madrasta” e “meios-irmãos (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 37).

Esses espaços, a escola, o lar e os demais territórios, que fazem parte do dia a dia do estudante, são lugares privilegiados de ação social da juventude. É justamente nas escolas que muitas ações de protagonismo e liderança acontecem; estudantes se reúnem para fortalecer suas vozes e compartilhar saberes. O jovem marista tem um grande potencial transformador, principalmente com as redes sociais, espaço para diálogos, encontros e afirmação de identidades, o que contribui para transformar as relações na escola e romper muros entre ela e a comunidade.

Os jovens emanam múltiplas práticas que estão de acordo com os referenciais de identidade dos pares com quem compartilham os mesmos espaços. A cada dia se refazem, se transmutam, a partir daquilo que absorvem no cotidiano e, por isso mesmo, apresentam-se como um ponto de interrogação. Isso acaba, muitas vezes, dificultando a compressão de que a diversidade de identidades juvenis não está ligada, somente, a um determinado momento da idade biológica, mas a um transformar contínuo da vida coletiva e individual, intrinsecamente ligado às experiências físicas e virtuais.

Desse modo, é fundamental evitar análises parcelares sobre a realidade das muitas juventudes, exames focados em questões biológicas, culturais, sociais, econômicas ou apenas psicológicas,

pois podem produzir enfoques que não abarquem a totalidade do sujeito e suas subjetividades.

Esse cuidado foi tomado com a pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*, já que os dados colhidos e analisados procuraram aprofundar a abrangência dos fenômenos juvenis a partir da fala dos próprios jovens estudantes, em seus diferentes contextos de vida.

De acordo com as informações obtidas na pesquisa, o cotidiano da maioria dos estudantes maristas se divide entre a casa e a escola, o que confere a estes territórios e aos sujeitos que neles habitam o importante papel de agentes socializadores. Tais territórios e sujeitos proporcionam aos jovens experiências de diálogo, escuta e convívio com a diversidade. É certo que a escola não é o único espaço de aprendizagem, mas é o espaço formal, da intencionalidade, tendo, assim, os referenciais necessários para ser, por excelência, promotora de situações em que se aprenda a falar assertivamente, ouvir, acolher, etc.

Quando questionados, os estudantes maristas dizem viver a juventude como uma fase de preparação para a vida adulta, destacando a excessiva pressão que sofrem em relação ao futuro. Essa pressão, fora e dentro da escola, atropela as falas e a capacidade de escuta dos estudantes. Então, é válido questionar: que futuro se quer para as juventudes maristas? Que lugares ocuparão no mundo, destituídos da capacidade de dialogar assertivamente?

Quando questionados sobre a percepção do que é ser jovem, esta é sentida de maneira distinta nas respostas dos estudantes de colégios e das unidades sociais. Curtir a vida e autoconhecimento são referências relacionadas aos estudantes de colégios, e a preparação para o futuro é citada por estudantes de unidades sociais. Nesse caso, precisamos questionar a lógica da produtividade capitalista, que segmenta as juventudes em trabalhadores braçais e intelectuais,

oportunizando aos jovens, das unidades sociais e colégios, o mesmo espaço para o autoconhecimento, para o diálogo, para o lazer e maior protagonismo sobre a própria vida.

Sobre os espaços de diálogo e escuta, os entrevistados apontam para o fato de que a escola atende parcialmente as necessidades e interesses juvenis. Essa lacuna contribui para que estes atribuam a si mesmos a responsabilidade pela conquista de espaços e protagonismo, uma atitude expressa na fala dos próprios estudantes, como podemos notar a seguir:

*[...] ser jovem é o grande desafio, porque nós não temos uma sociedade pronta para dialogar com a juventude, aberta às nossas sugestões, à nossa participação. Pra mim, tem essa dificuldade, mas acho que a gente também tem um compromisso muito grande com a nossa geração de tentar promulgar as mudanças que queremos e, também, o compromisso histórico com aqueles jovens que já lutaram tanto para que hoje a gente tenha conquistado algo (Estudante de Unidade Social).*

Dizem que a escola oportuniza espaços para a participação e protagonismo. Mas não percebem o eco para suas falas. É possível notar que a procura para falar sobre as questões referentes ao cotidiano juvenil e seus conflitos está ligada aos colegas e amigos, algo que faz sentido se pensarmos que os jovens podem estar sendo vistos pelos adultos como indivíduos imaturos, violentos, consumistas, com baixa cultura e uma sexualidade que choca por extrapolar os limites do entendimento adulto.

De um modo geral, tanto estudantes de unidades sociais, como estudantes de colégios reconhecem o ambiente escolar com acolhimento e respeito à diversidade. Iniciativas de inclusão de pessoas com deficiência foram mais referidas por estudantes de unidades sociais, assim como a necessidade de denúncia de situações discri-

minatórias. Os(as) estudantes de colégios destacaram a necessidade de superação dos preconceitos e constataram a pouca experiência com diversidade presente em alguns contextos de ambientes mais homogêneos (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 72).

Dentro desse cenário, chama a atenção a alta percentualidade dos dados sobre os conflitos interpessoais e o *bullying*, que expressam experiências negativas na escola, estando intimamente ligados aos aspectos físicos, diferenças de aprendizagem, opiniões, orientação sexual, condições econômicas, entre outros: *“É necessário ter uma abertura maior pra pessoas, diferentes pessoas, pra minorias realmente e é necessário ter essa abertura”* (Estudante de Colégio).

Os dados e relatos da pesquisa se mostram muito importantes para o entendimento dos estudantes de nossos colégios e unidades sociais, já que permitem analisar e compreender os conflitos inerentes às juventudes, aguçando o olhar para entender e respeitar a diversidade cultural na qual estão inseridos, criando, assim, um espaço de acolhimento amplo em que os jovens sintam que seus saberes também são importantes para sociedade em geral e, em específico, para o espaço escolar. Dessa forma, a pesquisa ajuda a escola a repensar seu papel perante os jovens, se abrindo para o entendimento do processo de construção identitária, forjada principalmente pela diversidade de estilos de vida (oportunidades, opiniões, questões individuais e pessoais). Como bem lembra Ulisses Ferreira de Araújo (1998, p. 44):

[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais.

#### **4 Interioridade como espaço de escuta e acolhimento à diversidade**

Ao escutarmos as juventudes e acolhermos seus anseios, nos deparamos com incertezas, fruto de uma época de mudanças tão intensas que deixa tudo imprevisível. Entre as consequências, está a ampliação dos sentimentos angustiantes, o que leva à busca de saídas, como a fuga da realidade. A vivência nesse universo turbulento pode trazer a naturalização do que se vive, como amarras que geram sofrimento na mesma medida que dificultam as possibilidades de encontrar alternativas para se viver plenamente.

Essa síntese, sobre a forma como muitos de nossos estudantes têm lidado com o contexto que vivem, se concretiza nas respostas à pesquisa aqui apresentada, mas já vinha sendo observada cotidianamente nas experiências em nossas escolas, sendo foco de atenção de educadores já há um certo tempo. Em maio de 2017, a UMBRASIL promoveu o Fórum Marista de Ensino Médio – Conexões Maristas: experiências, vivências e perspectivas. Nesse momento, as vozes dos nossos estudantes se amplificaram. Representantes das juventudes do Brasil Marista falaram aos educadores sobre seus objetivos, sua realidade, suas ideias e pensamentos em relação à escola, ao que viviam e ao futuro, e o que se ouviu, de forma concreta e subjetiva, foi um pedido de ajuda. Falaram sobre o quanto se sentiam pressionados, inseguros quanto às decisões a tomarem, que precisavam de acolhimento, apoio para entender o que sentiam e para pensarem em caminhos a seguir. Foi um marco na tomada de decisões em relação à urgência em ampliar os espaços de escuta e acolhimento, bem como de proteção para nossos jovens.

A partir da inspiração do Projeto Interioridade desenvolvido junto aos jovens da Espanha, na província Marista de Compostela, o componente Interioridade chega à Província Marista Brasil Centro-Sul no ano de 2018, como iniciativa piloto em escolas de Santa

Catarina junto aos estudantes do Ensino Médio e, já no ano de 2021, está presente em todas as escolas da província, atendendo aos estudantes do Ensino Médio e Ensino Fundamental Anos Finais, e algumas experiências junto aos Anos Iniciais e Educação Infantil.

É inegável que a educação marista, nos seus mais diversos modos de concretizar sua prática educativa, já tem uma pluralidade de ações de acolhimento junto aos jovens. É pensando em ampliar essas ações que se desenvolve o Interioridade Marista. O projeto prevê a educação da interioridade, por meio do desenvolvimento de habilidades e estratégias que possam lhes proporcionar equilíbrio e bem-estar, essenciais para viverem a realidade dinâmica e incerta com a qual se deparam. É uma resposta à realidade dos estudantes do século XXI e aos constantes desafios que se apresentam.

Oferecido como componente curricular, o Interioridade integra a grade horária semanal com aulas de 45 a 50 minutos, conduzido por professores com as mais distintas formações, com perfil acolhedor e que se destacam pela escuta atenta e pela consonância com as ideias maristas de educação. Durante as aulas, são vivenciados exercícios de autoconhecimento, relaxamento e respiração, expressão por meio das mais diferentes linguagens, rodas de conversa e partilhas, abordando temas de interesse e necessidade das culturas juvenis, como autoestima, autoimagem, relacionamentos e aceitação, empatia, ansiedade e medos, carreira, levando a um encontro mais profundo consigo, seus sentimentos e com mundo. Assim, desenvolvem-se estratégias de escuta interior, se ampliando habilidades socioemocionais, espirituais, criativas e, também, habilidades cognitivas e sociais, de forma progressiva e contínua.

*No contexto atual, tão marcado pelas telas e pelo avanço desenfreado dos meios de comunicação e tecnologia, promover um espaço de escuta interior é mais do que necessário. As horas dispensadas frente a aparelhos eletrônicos*

*por vezes fazem com que o indivíduo esqueça de si mesmo, negligencie sentimentos e principalmente experiências. É nossa missão no Colégio Marista São Luís lembrar aos jovens o quanto são amados e queridos por Deus, o quanto sua individualidade é preciosa e o quanto são capazes de fazer, criar, e desenvolver em si valores e virtudes tão caros ao ser humano<sup>2</sup>.*

As práticas do Interioridade estão sistematizadas em um plano anual para cada série. Entendemos que a sistematização não deve tolher as práticas inovadoras que atendam às diferentes necessidades dos jovens e de cada contexto escolar, mas que sirva de suporte, podendo trazer segurança para que as práticas educativas sejam oferecidas de maneira consciente e planejada, pois é preciso considerar o fato de não termos uma formação específica para um docente do componente.

Os planos anuais têm um objetivo que expressa o que se espera dos estudantes ao longo de sua história escolar, sendo este o desenvolvimento do autoconhecimento e o conhecimento sobre o outro, vivenciando experiências que ampliem a percepção de si como sujeito e cidadão, para que possa fazer uso de estratégias que lhe tragam melhor convívio com suas potencialidades e fraquezas, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais.

Sendo um instrumento flexível e de construção contínua e compartilhada, o plano acompanha o educador, fortalecendo a presença do Interioridade na linguagem escolar e mantendo o foco no objetivo central do componente. Para a sua construção, as referências principais foram: o Projeto Educativo Marista, o Estatuto da

---

<sup>2</sup> Depoimento de Leticia Vieira, teóloga e professora das disciplinas de Ensino Religioso e Interioridade do Colégio Marista São Luís – Jaraguá do Sul/SC. Disponível em: <https://ocp.news/colonista/colégio-marista/o-caminho-para-o-autoconhecimento>. Acesso em: 22 jun. 2021.

Criança e do Adolescente, as Diretrizes da Ação Evangelizadora do Grupo Marista, as Matrizes Curriculares do Brasil Marista, O Manual EM TI: Projeto Interioridade, de Josean Manzanos, e a Base Nacional Comum Curricular.

Vale destacar que o Interioridade está na organização da área das Ciências Humanas, mas perpassa todo o currículo escolar, se aproximando das diretrizes da BNCC, que dá um grande destaque ao autoconhecimento, à empatia e ao projeto de vida dos estudantes entre as suas dez competências gerais.

A oitava competência geral, “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com auto-crítica e capacidade para lidar com elas” (MEC, 2018, p. 12), visa à educação da interioridade, oportunizando o desenvolvimento de estratégias que proporcionem aos estudantes equilíbrio e bem-estar, essenciais para serem e viverem a realidade dinâmica e incerta. Desafia-os a mobilizarem saberes que levam a expressar e gerir desejos e objetivos de vida, organizando-se, estabelecendo metas, planejando e colocando em exercício a autoconfiança e a persistência. Nesse sentido, interioridade não se contrapõe à exterioridade, e sim à superficialidade, sendo um ato de resistência em relação aos imediatismos, à mera aparência e à corrente futilidade que dificultam a existência plena dos estudantes. Assim, o Interioridade é um projeto de vida, pois entendemos que um projeto de vida é projetar o futuro na vivência consciente das experiências presentes.

Também é importante pontuar que não se entende a educação da interioridade como uma abordagem especificamente filosófica, espiritual ou meditativa. O Interioridade não se constitui em um curso de meditação, nem de discussões de temas de atualidade, mas, ao mesmo tempo, é também espaço para tudo isso. Com constantes leituras e reflexões relacionadas à neurociência, à psicologia positi-

va, aos referenciais para a educação do século XXI (que convidam a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), e sempre apoiados nos princípios da educação marista, as atividades desenvolvidas no Interioridade almejam uma transformação interior, um novo modo de ser, de perceber-se e de agir, tanto em relação a si como em relação à natureza e à vida coletiva, apontando para uma aprendizagem integral e integradora.

Os princípios da educação marista sobreviveram a diferentes contingências por duas razões fundamentais: a firmeza da crença do fundador e dos Irmãos Maristas na missão e a flexibilidade para conviver com culturas em constante modificação. A pedagogia marista é, portanto, a forma de concretizar a identidade da Missão Institucional. A prática pedagógica marista promove o diálogo entre as ciências, as sociedades e as culturas sob uma perspectiva cristã da realidade e, dessa forma, permite entender as necessidades humanas e sociais contemporâneas, questioná-las, traçar caminhos e modos de enfrentar as problematizações. Ao contemplar uma interligação entre as diferentes dimensões da pessoa, incluindo a dimensão espiritual, considera a integralidade e a inteireza dos sujeitos da educação em um movimento, que harmoniza fé, cultura e vida. Ao mesmo tempo, valoriza a diversidade, a diferença, a solidariedade, a consciência planetária e a promoção de relações justas, bem como incorpora diferentes saberes, conhecimentos, linguagens, mídias e tecnologias no conjunto de suas metodologias (UMBRASIL, 2010, p. 43).

Para cada aula, o educador seleciona estratégias de forma que os estudantes possam desenvolver habilidades através do sentir, conhecer e fazer, metodologia proposta para o componente, de acordo com a inspiração de Josean Manzanos. As aulas contam com

atividades plurais e diferenciadas, contemplando cada uma das dimensões: sentir, conhecer e fazer.

A dimensão do “sentir” envolve atividades que geram emoções, que provocam sensações. Práticas corporais, de atenção plena e relaxamento, dinâmicas grupais, técnicas teatrais e expressivas. Convidam a momentos de silêncio, encontro e diálogo consigo, exigindo dos educadores paciência e prudência, já que nem sempre contam com a imediata aderência dos estudantes. Vivemos em uma sociedade em constante aceleração e de inúmeros estímulos, então, se sentir menos à vontade nas práticas de silêncio ou consciência corporal foi um dos desafios iniciais junto ao componente. A escuta acolhedora dos educadores levou à diferentes estratégias, adaptando os momentos do sentir e conduzindo os estudantes, aos poucos, a esse novo território de convivência consigo, levando-os ao reconhecimento da importância do silêncio e do encontro consigo.

*Nas duas últimas aulas refletimos sobre o ato de buscar em nós mesmos e preencher as nossas mãos, o que nos levou a olhar pra dentro e reconhecer em nós mesmos as coisas que procuramos. Se conhecer é essencial pra saber rir e chorar, entender que todos os momentos são necessários pro nosso crescimento, para o nosso alívio durante todo o caminho da vida. É preciso entender nossos sentimentos e acolhê-los. Apesar de ser difícil viver a dor e a felicidade, elas são intrínsecas e necessárias para uma vida completa. É necessário ser resiliente e lembrar que tudo na vida passa (tanto a dor, quanto a felicidade) (Estudante de Colégio).*

Já a dimensão do “conhecer” envolve atividades que ampliam o conhecimento, o reconhecimento e o sentido sobre o que se sente. Proporciona atividades de troca de experiências, seja entre pares ou com a comunidade, ou mesmo com especialistas). Conhecendo, é possível selecionar estratégias de ação e autocuidado. Por fim, a

dimensão do “fazer” envolve atividades de registro: recordar, revisar e avaliar a experiência vivida e os sentimentos e emoções despertadas pelo “sentir” e pelo que se conheceu. Envolve autoavaliação, feedback, trocas de vivências, ações e campanhas individuais e coletivas. Os registros são entendidos como o “diário pessoal” do estudante, sendo uma forma de expressão e conhecimento e, se o estudante desejar, de partilha do que foi vivido no seu interior.

Considerando a realidade escolar e sua pluralidade, o componente também realiza a avaliação trimestral, entendendo avaliação no seu sentido mais amplo, sendo o percurso de acompanhamento e autogestão do processo de conhecimento de si e dos outros. Assim a avaliação do trimestre é composta por 60% de produções e 40% pela autoavaliação. Essas produções não são necessariamente físicas; são compreendidas como todas as atividades vivenciadas, sejam coletivas, produções por meio das mais diferentes linguagens, sendo possível que o professor(a) utilize pautas de observação, rubricas, feedbacks ou mesmo rodas de conversa ou troca entre pares, em que as ações, o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de competências sejam problematizados.

Quanto à autoavaliação, vale ressaltar sua importância, pois os estudantes são os autores e protagonistas do seu processo de autoconhecimento, sendo fundamental que o educador também faça autoavaliações da mediação realizada, para que possa ressignificar a prática pedagógica de acordo com os interesses e necessidades dos estudantes.

A formalização, sistematização e atenção dada aos momentos de escuta e acolhimento dos estudantes, através de um componente curricular semanal, tem sido uma grande ferramenta de espaço de fala e acolhimento das diversidades, protegendo e acolhendo nossos jovens. A avaliação de quem mais interessa, os estudantes, é de que o momento de encontro consigo é um grande auxiliar na vivência do presente e dos projetos futuros, como podemos constatar no relato abaixo:

*Nas aulas de Interioridade e Projeto de Vida eu pude parar para refletir mais sobre a vida. Pensar sobre os acontecimentos e fatos que tem na nossa vida e que em muitos momentos a gente não agradece. A energia que a gente transcende nessas aulas é muito boa. Parar para pensar no “olhar pelo outro”, o que a pessoa passa, o que ela está sentindo. Agradecer a questão do contato, abraçar, a questão da energia que a gente sente quando está ali viajando nas ideias, sentindo coisas, experiências. Coisas essas que a gente pode trazer para a nossa vida e que nos deixa mais leves, mais tranquilos (Estudante de Unidade Social).*

## Referências

- ARAÚJO, U. F. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, J. G. (org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 31-48.
- BRASIL. *Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm). Acesso em: 27 jan. 2022.
- BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 5 maio 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2010*. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 27 jan. 2022.
- MARTIN, L.; VITAGLIANO, L. (org.). *Juventude no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Curricular Comum (BNCC)*. Brasília: SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 abr. 2021.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL). *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: UMBRASIL, 2010. Disponível em: <https://colegiosmaristas.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Educativo-do-Brasil-Marista-1.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

# ESCOLAS MARISTAS E O CULTIVO DA ESPIRITUALIDADE

Diogo Luiz Santana Galline  
João Luis Fedel Gonçalves  
Mariana Rogoski Ferreira da Silva

## 1 Educação integral e espiritualidade na prática pedagógica marista

Educar crianças e jovens como bons cristãos e honestos cidadãos é o foco do Instituto Marista<sup>1</sup> desde seu início, no século XIX. Essa compreensão da integralidade do processo educativo está expressa claramente em uma sentença do fundador, padre Marcelino Champagnat, transcrita em sua biografia oficial:

Se fosse apenas para ensinar as ciências humanas aos jovens, não haveria necessidade de Irmãos: bastariam os demais professores. Se pretendêssemos ministrar apenas

---

<sup>1</sup> A expressão aparece assim em Furet (1999, p. 498), no cap. 23 da 2ª parte, *Conceitos de Champagnat sobre a educação das crianças*. A expressão aparece também em outra obra do Irmão Jean-Baptiste Furet (1998), *Apostolat d'un Frère Mariste*, cap. 1 e 3; e nas instruções do Irmão Francisco, registradas no Caderno 307, AFM 5010.307, p. 415-417, que, no entanto, usa fórmula com o adjetivo repetido: “bons cristãos e bons cidadãos” (LANFREY, 2014, p. 279-284). Green (2014, p. 50) critica o adjetivo “virtuoso” usado na biografia, mas deixa de observar que em *Traité sur l'éducation*, Furet usa as duas expressões – bons cidadãos e virtuosos cidadãos – sem fazer distinção entre elas.

a instrução religiosa, limitar-nos-íamos a ser simples catequistas. O nosso objetivo, contudo, é mais abrangente. Queremos educar as crianças, isto é, instruí-las sobre os seus deveres, ensinar-lhes como praticá-los, infundir-lhes o espírito e os sentimentos do cristianismo, os hábitos religiosos, as virtudes do cristão e do bom cidadão. Para tanto, é preciso que sejamos educadores, vivamos no meio das crianças e que elas permaneçam muito tempo conosco (FURET, 1999, p. 498).

Champagnat propõe uma identidade clara a seus Irmãos, em contraponto a dois grupos bem distintos de sua época: os professores que eram contratados pelos municípios para instruírem as crianças e os catequistas que atuavam nas paróquias. Os Irmãos unem ambas as dimensões para constituir um ensino integrado, com objetivo “mais abrangente”. Tornam-se assim “educadores”, ou, no registro do Irmão Francisco (1998, p. 417), “professores para serem apóstolos”.

*Guia das Escolas*, publicado em 1853 durante o governo do Irmão Francisco, é o primeiro registro oficial do método educativo marista (FURET, 2009). Segundo esse documento, a educação proposta por Champagnat se caracteriza pelo conjunto de esforços metódicos para orientar o desenvolvimento de todas as suas faculdades, abrangendo vida física, natureza intelectual e dimensão moral (FURET, 2009). A atualização oficial do *Guia* veio somente em 1998, com a publicação de *Missão Educativa Marista*. Ao tratar da missão do Instituto, afirma:

A educação, no seu sentido mais amplo, é o nosso campo de evangelização: nas instituições escolares, em outros projetos pastorais e sociais e nos contatos informais. Em todas essas situações, oferecemos uma educação integral, elaborada a partir de uma visão cristã da pessoa humana e do seu desenvolvimento (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 2000, n. 76).

A expressão “educação integral”, mais contemporânea e aderente ao contexto pedagógico atual, carrega em si o sentido da frase de Champagnat, registrada pelos primeiros Irmãos: “formar bons cristãos e honestos cidadãos”. Tal compreensão do processo educativo motiva e fundamenta a presença da espiritualidade como um dos elementos constitutivos da educação marista.

O que caracteriza a espiritualidade sob a perspectiva marista? Sem termos a pretensão de sermos exaustivos<sup>3</sup>, apresentamos os aspectos mais significativos a partir de duas abordagens complementares. A primeira é apresentada no documento *Evangelizadores entre os jovens* (CIPJM, 2011, p. 61-62):

- [108] Marcelino tinha uma profunda espiritualidade e especiais qualidades que marcaram a sua forma de encarar os acontecimentos cotidianos. Essa é a inspiração na qual encontramos a base da nossa espiritualidade marista:
- a) a vivência de uma vida cristã muito prática;
  - b) a habilidade para encontrar soluções adequadas aos problemas;
  - c) o instinto para a superação de obstáculos;
  - d) a sensibilidade com cada pessoa;
  - e) a simplicidade e a confiança na presença de Deus;
  - f) a maneira como se entregava à proteção de Maria;
  - g) o desejo de ser Igreja, abrangendo o mundo inteiro dos jovens.

<sup>2</sup> O termo “espiritualidade” não era usado por Champagnat e pelos Irmãos, que costumavam se referir ao “espírito do Instituto”. O termo entra no glossário marista após o Concílio Vaticano II (GREEN, 2014, p. 10).

<sup>3</sup> Depois do Vaticano II, os textos referenciais para a espiritualidade marista são: Circular “O Espírito do Instituto” (1975), do Irmão Basílio Rueda; *Constituições do Instituto dos Irmãos Maristas* (1986), que consagram a expressão “espiritualidade apostólica e marial”; Circular “Uma revolução do coração” (2003), do Irmão Seán Sammon; os documentos *Água da Rocha: espiritualidade marista que brota da tradição de Marcelino Champagnat* (2007) e *Em torno da mesma mesa* (2009); a Circular “Deu-nos o nome de Maria” (2012), do Irmão Emili Turú; os Capítulos Gerais de 2009 e 2017, este último cunhando a expressão “espiritualidade do coração”; e *Aonde fores: Regra de Vida dos Irmãos Maristas* (2020).

A segunda abordagem vem de *Aonde fores: Regra de Vida dos Irmãos Maristas*. O documento traz, na Parte III, designada “Nosso itinerário espiritual”, um item específico sobre a espiritualidade marista. Citamos o início dele:

[25] A imagem da água da rocha descreve nossa espiritualidade (cf. Ex 17,1-6). Marcelino conjuga uma rica síntese de exigência e ternura, [...] Em nossa experiência coletiva, sabemos que as veredas do caminhar espiritual são múltiplas. Enriquecemo-nos com novas contribuições, na medida em que permanecemos abertos e dialogantes. De Marcelino, herdamos a capacidade de acolher o que cada tempo, geração e cultura traz consigo, e de viver de forma peculiar aquilo que nos identifica como maristas (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 2021, p. 42-43).

Em ambas as abordagens pode-se notar as características que nascem do fundador e que alcançam nosso tempo. Os adolescentes e jovens que têm contato com essa rica tradição conseguem perceber seu valor. De outra parte, a espiritualidade é compreendida no processo de constante abertura e atualização, e isso tem se revelado cada vez mais significativo para a realidade plural de nosso país, em que a missão marista está inserida.

A escola marista é, por si só, ambiente que possibilita o cultivo da espiritualidade. Há intencionalidades, explícitas ou implícitas, em sua promoção. Isso se torna evidente em diferentes possibilidades: a vivência dos valores institucionais, a pedagogia da presença (ESTAÚN, 2015) dos gestores e colaboradores, a prática dos elementos incul-

turadores<sup>4</sup> e a realização de projetos específicos com ênfase nos aspectos confessionais<sup>5</sup>.

Esse cultivo é uma das premissas daquilo que se entende por evangelização<sup>6</sup>. E, no caso da ação evangelizadora de crianças, adolescentes e jovens, a Instituição traz esses sujeitos ao centro, como elementos fundamentais. Ou seja, eles são compreendidos como interlocutores, considerados verdadeiros lugares teológicos<sup>7</sup> nos quais Deus se manifesta. E, para que isso ocorra, torna-se importante a presença junto a eles, da mesma maneira como Jesus esteve presente junto a seus discípulos.

Jesus inspira nossa relação com os jovens. Como Ele, convidamo-los a ficarem em pé – “*Talita Cumi!*” (Lc 8,40-46) –, respeitando a sua intimidade pessoal e acreditando em suas potencialidades, capacidades e sonhos. Vamos a seu encontro com uma atitude pedagógica, nascida do amor à pessoa e com a decisão de acompanhar a vida como lugar privilegiado de encontro (CIPJM, 2011, p. 35).

<sup>4</sup> Por elemento inculturador entende-se o conjunto de componentes interdependentes prioritários para a ação evangelizadora na cultura atual, favorecendo o diálogo entre os princípios e os valores do Evangelho com as culturas contemporâneas, sustentando um processo de evangelização historicamente contextualizado. Estão assim representados: alteridade, catequese, dignidade humana, educação emancipadora, espiritualidade, infâncias e juventudes, solidariedade socioambiental e valores maristas (GRUPO MARISTA, 2014).

<sup>5</sup> O documento *Missão Educativa Marista* afirma que a educação marista dialoga com outras culturas e tradições religiosas, ao mesmo tempo que se propõe a ajudar quem deseja crescer na fé cristã: “Acompanhamos os jovens que creem num encontro mais próximo com Jesus Cristo” (CIMAR, 2003, p. 44, n. 86).

<sup>6</sup> “Por Evangelização entende-se a missão global da Igreja que, fiel ao projeto de Cristo, empenha-se incansavelmente na promoção do Reino de Deus, tornando-se presente entre as pessoas e as culturas de maneira significativa, a fim de promovê-las em dignidade, à luz da fé” (GRUPO MARISTA, 2014, p. 32).

<sup>7</sup> “Considerar o jovem como lugar teológico é acolher a voz de Deus que fala por ele, [...] discurso que Deus nos faz por meio da juventude. O jovem, nessa perspectiva, é uma realidade teológica que precisamos aprender a ler e a desvelar” (CNBB, 2006 p. 55).

Dentre as iniciativas existentes, destaca-se a Pastoral Juvenil Marista (PJM) como meio privilegiado para a evangelização das juventudes (CIPJM, 2011). Trata-se de uma proposta educativo-evangelizadora do Instituto Marista na modalidade grupo de jovens, que tem por objetivo fomentar a formação integral de seus participantes, a partir de seis opções fundamentais: vivência grupal, educação e amadurecimento na fé, acompanhamento, organização, protagonismo juvenil e método ver-julgar-agir-revisar-celebrar (CIPJM, 2011).

## **2 A pesquisa *Vamos Falar sobre o Ensino Médio e a Espiritualidade***

A concepção de educação integral, conforme pudemos observar no desenvolvimento da missão do Instituto ao longo de mais de 200 anos, justifica o espaço específico que a pesquisa *Vamos falar do Ensino Médio* dedicou ao tema da Espiritualidade (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). Além disso, como vamos poder analisar, no conjunto das questões e das respostas, é possível observar a espiritualidade permeando a experiência pedagógica nas escolas maristas.

A pesquisa se propõe, como sexto objetivo, “Compreender as percepções e como os estudantes vivenciam os aspectos relativos à espiritualidade e aos valores no seu cotidiano” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 7). Para isso, foram elaboradas três questões diretas, sendo as duas primeiras na modalidade quantitativa e a última direcionada aos grupos focais (qualitativa): a) A escola me proporciona espaços e momentos para o cultivo da espiritualidade? b) Com relação aos assuntos abaixo (relacionados à espiritualidade), como você classifica seu conhecimento sobre cada um deles? c) Como é a vivência da espiritualidade na escola? O tema do cultivo da espiritualidade foi incluído na categoria de análise “Evangelização”.

As respostas obtidas foram sistematizadas, tratadas e analisadas. A partir delas e levando-se também em consideração as demais geradas na totalidade do questionário<sup>8</sup>, procurou-se entender a maneira como os jovens percebem a espiritualidade no ambiente escolar. As reflexões geradas e algumas considerações serão apresentadas no decorrer do artigo.

### *2.1 Espaços e momentos para o cultivo da espiritualidade*

Do universo de estudantes entrevistados, 26,55%, isto é, mais de um quarto dos envolvidos, concordam totalmente que a escola marista oferece espaços e momentos para o cultivo da espiritualidade. Concordam parcialmente 33,57%, o que significa que 60% de alunas e alunos consideram que a espiritualidade é relevante na escola marista.

Do outro lado do espectro estão 17% de estudantes que discordam parcial ou totalmente da afirmação. Quase um quarto deles, 22,87%, mantém-se na zona de indefinição, não concordando nem discordando. Esses percentuais correspondem relativamente bem ao que os estudantes responderam para o “lugar de fala”: 58,66% concordam plena ou parcialmente. Essa percepção é confirmada pela percepção deles de que a escola marista é espaço de pertença, definido como “casa”, “lugar” e “marista”.

---

<sup>8</sup> Em busca de uma análise mais assertiva, os autores selecionaram aspectos gerais de todo o relatório (e não apenas o resultado apontado na categoria “Evangelização: cultivo da espiritualidade como experiência”, a partir da página 103).

**Tabela 1 – Cultivo da Espiritualidade**

A escola me proporciona espaços e momentos para o cultivo da espiritualidade?	
Concordo totalmente	26,55 %
Concordo parcialmente	33,57 %
Não concordo, nem discordo	22,87 %
Discordo parcialmente	08,47 %
Discordo totalmente	08,53 %

Fonte: Dados extraídos de UMBRASIL, Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista e Observatório das Juventudes PUCPR (2020).

## 2.2 *Conhecimento de temáticas maristas*

A respeito dos valores maristas, praticamente metade dos(as) estudantes (46,31%) afirmam ter muito conhecimento acerca deles. Somados aos que assinalaram “algum conhecimento”, o valor se aproxima de 85%. O percentual se repete com valores menores para as temáticas do carisma (72,46%) e da missão (73,48%) do Instituto.

**Tabela 2 – Conhecimento dos valores maristas**

Opções	Nenhum conhecimento	Pouco conhecimento	Não conheço, nem desconheço	Algum conhecimento	Muito conhecimento
Valores Maristas	3,77%	6,14%	4,89%	38,89%	46,31%
Carisma Marista	8,40%	8,40%	10,73%	35,51%	36,95%
Missão do Instituto Marista	6,04%	11,68%	8,80%	46,37%	27,11%

Fonte: Dados extraídos de UMBRASIL, Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista e Observatório das Juventudes PUCPR (2020).

Outro bloco de perguntas tratou de temáticas da história do fundador, dos Irmãos Maristas e de outras obras maristas. De certa forma, esse conjunto tem aspectos de conhecimento mais teórico que o anterior. Talvez isso explique o predomínio de resposta na categoria “algum conhecimento”. Se somado aos que têm “muito conhecimento”, os índices são de 70,7% para história de Champagnat, 60,65% para Irmãos Maristas e 61,43% para outras obras maristas. Não obstante, o número de quem tem pouco ou nenhum conhecimento desses três aspectos maristas beira um quarto dos jovens entrevistados.

**Tabela 3** – Conhecimento da história marista

Opções	Nenhum conhecimento	Pouco conhecimento	Não conheço, nem desconfio	Algum conhecimento	Muito conhecimento
História de Champagnat	7,65%	15,65%	6,01%	50,48%	20,22%
Irmãos Maristas	10,31%	15,59%	13,46%	43,49%	17,16%
Outras obras Maristas	10,21%	15,03%	13,32%	44,86%	16,57%

**Fonte:** Dados extraídos de UMBRASIL, Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista e Observatório das Juventudes PUCPR (2020).

### 2.3 *Vivência da espiritualidade*

Na análise qualitativa, os estudantes apresentaram contextos diversificados de percepções, boa parte relacionadas ao entorno educacional desse jovem. Dos destaques e especificidades, pode-se citar que, dos colégios, apareceram pontos como momentos de formação, proposta de vivências e práticas dos valores, ao passo que nas unidades sociais surgiram momentos de espiritualidade não ligados à religiosidade, momentos de reflexão e símbolos religiosos nos ambientes. Em ambas as realidades, a PJM e o voluntariado surgem como importantes espaços juvenis.

### 3 Algumas reflexões

#### 3.1 Escola como terreno fértil para projeto de vida integral e iluminado pela fé

*Eu acho que é muito forte, até a gente conversa com outros colégios da nossa cidade, eu acredito que a instituição tem muita preocupação com o humano, com a questão de formação (Estudante de Colégio).*

O alto índice de respostas afirmativas dá a entender que boa parte dos estudantes consegue perceber que a dimensão espiritual faz parte da educação marista ofertada pela escola. Tanto nos momentos específicos como no próprio cotidiano escolar, a espiritualidade não somente existe como consegue ser percebida. Tal fato reafirma o aspecto educativo da formação integral proposta pela Instituição, possibilitando a vivência de uma espiritualidade que ilumina e dá sentido à vida do(a) estudante e que lhe direciona para a interação com o mundo.

O cultivo da espiritualidade demonstra o zelo da Instituição para com a oferta de práticas que levem à experiência dos sujeitos, a partir da luz da fé, orientando os adolescentes e jovens a elaborarem um projeto de vida encarnado na realidade e iluminado por essa fé.

Esse esforço é percebido e verbalizado por boa parte dos(as) estudantes, como se pode observar em suas respostas: *"a instituição tem muita preocupação com o humano"; "a espiritualidade é um ponto forte que a gente trabalha sempre"; "os educadores [...] sempre tentam passar essa questão [...] de se importar com nosso espírito"* UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 107).

A elaboração e assimilação dessa percepção tem caminhos diferentes entre os jovens.

### 3.2 Escola como espaço de vivência do espírito de família

*Os próprios educadores, principalmente os professores, sempre tentam nos passar a questão de não se importar só com as coisas materiais, mas se importar com nosso espírito, e tentam nos passar valores de cidadania, ensinamentos que a gente deve seguir (Estudante de Unidade Social).*

A escola foi percebida como espaço de construção de vínculos afetivos, de formação integral do ser e de vivência do espírito de família. Esse elemento, visto como “diferencial” do ensino marista, contribui para a visão positiva da espiritualidade, em que é vista de maneira integrada no cotidiano da escola. Quando se inverte a perspectiva, a relação se confirma: o cultivo da espiritualidade cria oportunidades concretas de diálogo e escuta (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

Essa percepção mais geral não se reverte automaticamente para a área de pastoral da unidade marista. Quando se encontram em dificuldades e necessitam de confiança para o diálogo, a grande maioria dos respondentes afirma que seus principais interlocutores são os colegas de escola, depois os pais e/ou responsáveis, e, então, a pastoral (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

Por outro lado, há várias menções a momentos específicos de espiritualidade, sejam confessionais, como missas e orações cotidianas (8 ocorrências), sejam mais amplos, como formações (10 ocorrências) e espiritualidades não ligadas à religião ou considerada como valor (12 ocorrências) (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). A Pastoral, nesses casos, é reconhecida como dinamizadora desses momentos.

Pode-se tomar esse fato como uma espécie de alerta: os estudantes reconhecem a riqueza dos momentos de espiritualidade, e provavelmente atribuem essa articulação à Pastoral, mas não veem nela, com a mesma intensidade, o ambiente mais propício de criação de fortes vínculos e de espaço de acolhida.

### 3.3 *Escola como local de respeito à diversidade*

*Pra mim, é uma forma bem especial de exercer a tua espiritualidade, porque vai muito além de uma religião; espiritualidade é muito mais amplo e que vai muito no interior, dentro de ti (Estudante de Colégio).*

No segmento experiências com diversidade na escola, a pesquisa aponta que parte dos entrevistados ou já sofreram *bullying* por conta de sua religião ou viram alguém sofrendo pela mesma razão. Percebe-se, contudo, que o colégio tem sido um espaço de atuação no combate a esse problema, sendo que os respondentes afirmaram haver trabalhos de conscientização da escola nos contextos de religiosidade a fim de diminuir tais ocorrências (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

É possível afirmar que a espiritualidade, assim como é experimentada pelos(as) estudantes, contribui para o respeito à individualidade de cada aluno quanto à sua profissão de fé (12 ocorrências) (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). Essa acolhida é traço identitário do agir marista, admirado pelos estudantes e comunidade.

A diversidade dos territórios em que as escolas maristas estão presentes suscita diferenças na abordagem da espiritualidade. Nos colégios, o adjetivo “católico” é percebido com mais clareza, inclusive nos momentos específicos, mas isso também representa um

nível de *"crítica às práticas espirituais empregadas"* (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 106).

Nas unidades sociais, em que a diversidade de confissões religiosas é maior, a dimensão espiritual é entendida de forma mais implícita. A resposta de um(a) estudante desse meio é sintomática: *"Pra mim, é uma forma bem especial, assim, de tu exercer a tua espiritualidade, porque vai muito além de uma religião"*.

### 3.4 Escola como incentivadora da Pastoral Juvenil Marista (PJM)

*Acho que o que ajuda muito no nosso colégio é a PJM. A gente tem um amor muito grande pelo colégio [...]. A gente traz o carisma de dentro da PJM para o colégio* (Estudante de Colégio).

Parcela bastante considerável dos estudantes enfatizou, na investigação realizada via grupos focais, a PJM como importante espaço de cultivo da espiritualidade em uma escola marista.

A metodologia de grupo que a caracteriza possibilita a existência de um lugar gerador de crescimento, formação e realização pessoal e comunitária, uma vez que se estimula a criação de vínculos fraternos de partilha de vida (SECRETARIADO INTERPROVINCIAL MARISTA, 2006). O grupo é percebido como o local que gera o amadurecimento na fé, onde todos são vistos como filhas e filhos de Deus e cada pessoa é aceita e valorizada como tal (CIPJM, 2011). É no grupo que ocorre o compromisso e a pertença social-ecclesial, valorizando-se a consciência crítica e a projeção da ação (CIPJM, 2011)<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Para Papa Francisco (2019), um espaço fraterno como o grupo juvenil é capaz de gerar trocas e reforçar o desenvolvimento de competências sociais e relacionais, na qual seus participantes não se sentem nem julgados – muito menos avaliados –, na qual o grupo se torna um espaço para partilha de fé e de vida.

Outros aspectos da PJM que contribuem com esse reconhecimento são o acompanhamento, em que o(a) estudante é apoiado(a) no seu itinerário de fé, e o protagonismo juvenil, característica de-veras marcante da PJM, que compreende o jovem como líder ativo e evangelizador das próprias juventudes.

#### **4 Considerações finais**

A hipótese previamente levantada de que a escola marista é espaço que possibilita o cultivo da espiritualidade de seus estudantes parece confirmada. O mais importante está no fato de os próprios alunos verbalizarem essa percepção, uma vez que em muitas realidades as iniciativas podem ser mais implícitas que explícitas.

A escola marista tem o papel claro de “educadora na fé” e “formadora” por meio de seus valores, carisma e missão. Um dos valores destacados foi o de acolhida e espírito de família, mostrando-se um diferencial do ensino marista. A escola é mencionada como segunda casa, não somente pelo tempo que se passa em seu interior, mas pelo forte sentimento de pertença.

Embora seja uma instituição católica, a escola marista mostra respeito com a religiosidade de seus estudantes e acolhe as diferentes expressões de fé. A evangelização proposta dá-se pela inculturação, não por proselitismo. É necessário, ao mesmo tempo, ampliar o olhar para os diferentes territórios em que uma escola marista se encontra: muito provavelmente as práticas sejam adaptadas à realidade eclesial de cada contexto, como foi observado nas diferenças de percepção entre jovens dos colégios e das unidades sociais.

Chama a atenção o entendimento dos estudantes em relação à espiritualidade e à religiosidade. Pode ser que a resposta negativa para práticas religiosas nasça dessa separação, o que representaria um entendimento difuso de que espiritualidade é mais ampla e mais palatável que a religiosidade. Curiosamente, isso não afeta o apreço

dos estudantes pelos valores maristas e pela história de Marcelino Champagnat e da missão marista. Isso talvez se explique pelo sentido de pertencimento, mais do que pela espiritualidade em si.

Outra possível explicação para essa visão negativa é a ênfase dada à espiritualidade nas diferentes iniciativas dos colégios, ou seja, se os elementos espirituais aparecem de maneira implícita ou explícita. Por outro lado, sobretudo nas escolas, a identidade confessional não precisa ser negada, nem os entrevistados apresentam essa postura, reconhecendo que há diferentes ofertas e possibilidades.

Toda a comunidade educativa tem papel importante na proposta de formação integral marista. Isso inclui a visão que se tem de espiritualidade sob a ótica marista: é iluminada pela tradição cristã e materializada como um modo de ser ético e responsável, atento à dignidade humana e conectado com o planeta e todas as suas criaturas. Tal visão pode ser captada na compreensão que os estudantes têm da espiritualidade, conforme a pesquisa revelou.

Por fim, a Pastoral Juvenil Marista foi confirmada como espaço privilegiado para a evangelização das juventudes, na qual possibilita a criação de vínculos entre seus participantes que, juntos, percorrem um itinerário de amadurecimento na fé. Destaca-se, dentre tantos aspectos, a dimensão do acompanhamento dos colaboradores para com os jovens, em um caminhar conjunto, reforçando os valores maristas, sobretudo aqueles relacionados à presença e ao espírito de família.

## Referências

- COMISSÃO INTERNACIONAL DA PASTORAL JUVENIL MARISTA (CIPJM). *Evangelizadores entre os jovens*: documento de referência para o Instituto Marista. São Paulo: FTD, 2011.
- COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA (CIMAR). *Missão educativa Marista*: um projeto para nosso tempo. 3. ed. São Paulo: CIMAR, 2003.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). *Evangelização da juventude: desafios e perspectivas pastorais*. São Paulo: Paulinas, 2006.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). *Civilização do amor: projeto e missão*. Brasília: Edições CNBB, 2013.

ESTAÚN, A. M. *Pedagogia da presença marista*. São Paulo: FTD, 2015.

FURET, J. B. *Guia das Escolas para uso nas casas dos Pequenos Irmãos de Maria*. Brasília: UMBRASIL, 2009.

FURET, J. B. *Apostolat d'un Frère Mariste*. Roma, 1998.

FURET, J. B. *Vida de José Bento Marcelino Champagnat*. São Paulo: Loyola, 1999.

GREEN, M. *A educação marista a partir de 1993: sua vitalidade e seu potencial para a criação de uma nova realidade*. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2014.

GRUPO MARISTA. *Diretrizes da ação evangelizadora do Grupo Marista*. São Paulo: FTD, 2014.

INSTITUTO MARISTA. *Água da Rocha*. Roma: CSC, 2007.

IRMÃO FRANCISCO. *Caderno 307*. AFM 5010.307 [n.d.].

LANFREY, A. *Marcelino Champagnat e os primeiros Irmãos Maristas 1798-1840: tradição educativa, espiritualidade missionária e congregação*. Curitiba: FTD, 2014.

PAPA FRANCISCO. *Os jovens, a fé e o discernimento vocacional*. São Paulo: Paulinas, 2019.

PAPA FRANCISCO. *Evangelii Gaudium: a alegria do Evangelho*. Brasília: CNBB, 2013.

SECRETARIADO INTERPROVINCIAL MARISTA. *Diretrizes Nacionais da Pastoral Juvenil Marista (PJM)*. São Paulo: FTD, 2006.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/ REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

# EVANGELIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MARISTA COM AS JUVENTUDES NO ENSINO MÉDIO

José Carlos Pereira  
Laura de Fátima Ferraz  
Matheus Henrique Alves

## 1 Educação evangelizadora

*Para mim, o Marista, pelo menos, ele é uma segunda família. [...] Eles são o meu segundo apoio. Quando eu vejo que eu não consigo me apoiar em alguém da minha família, eu sei que eu posso me apoiar em alguém aqui do colégio (Estudante de Colégio).*

A Missão Educativa Marista afirma que “a educação é o nosso campo de evangelização”. Assim, contribuimos para a efetivação do Reino de Deus com um jeito próprio de educar e evangelizar, empenhando-nos na formação integral e no desenvolvimento humano do estudante – corpo, mente, coração e espírito – e dedicando-nos à promoção, defesa e garantia dos direitos de crianças, adolescentes e jovens (GRUPO MARISTA, 2021).

A motivação dessas atitudes é a preocupação de manter a fidelidade aos ensinamentos de São Marcelino Champagnat, atualizando-os e sendo sensíveis aos sinais dos tempos, sob a luz do evangelho. Nessa perspectiva, as escolas maristas devem ser lugares de encontro com a pessoa de Jesus.

Conforme nos afirmam as Diretrizes da Ação Evangelizadora do Grupo Marista (2021, p. 10), existem diversas formas de proporcionar esse encontro:

44. [...] dentre outros, são a escuta atenta e a celebração da Palavra; a vivência sacramental, sobretudo da eucarística e da reconciliação; a vida de oração; a vivência pastoral e comunitária; a leitura orante da Bíblia, a presença significativa entre os mais necessitados; [...]; a construção do conhecimento enquanto busca da verdade e sabedoria e a vivência da espiritualidade marial.

Ressaltamos que, de todo modo, a ação evangelizadora materializada na proposta educativa marista se faz presente em realidades e contextos distintos. Entendemos que eles são as bases materiais/objetivas e imateriais/subjetivas para a nossa práxis pedagógica-pastoral, em um movimento dialético e contextualizado. Ou seja, nossa forma de evangelizar se manifesta e se ressignifica, também, a partir das relações estabelecidas com as realidades nas quais nossas escolas estão inseridas. Levamos em consideração as singularidades de cada local, a diversidade cultural, os cenários eclesiais e o pluralismo religioso; as vulnerabilidades socioeconômicas e emocionais, a dinâmica do mundo do trabalho, os movimentos sociais e populares, a participação social e política; o acesso ou não a espaços culturais e de lazer, às políticas públicas, aos bens e riquezas socialmente produzidos; e uma infinidade de outras possibilidades produzidas pelos sujeitos em seus contextos históricos e objetivos.

Ainda acerca dessa abordagem, o Papa Francisco (2013, n. 231) afirma:

A realidade é superior à ideia. Isso supõe evitar várias formas de ocultar a realidade: os purismos angélicos, os totalitarismos do relativo, os nominalismos declaracionistas, os projetos mais formais que reais, os fundamentalismos

anti-históricos, os eticismos sem bondade, os intelectualismos sem sabedoria.

Partimos, portanto, da constatação de que há um “horizonte”, um lugar profético para o qual somos convidados a caminhar. Há também o “tempo presente” como momento histórico-cultural que necessita ser constantemente interpretado. Há um “tempo para viver”, um caminho para percorrer e um lugar ao qual chegar.

No encontro com o jovem João Batista Montagne, que estava no seu leito de morte e era vítima de exclusão, Marcelino Champagnat foi tocado por circunstâncias e contextos de seu tempo (FURET, 1999). Foi ali, pisando naquele “solo sagrado”, que o jovem padre se sentiu chamado à sua missão. É a partir dessa inspiração que a educação evangelizadora marista é feita, em um contexto específico e a partir da vida das pessoas.

Com isso, é necessário considerar os mais diversos contextos em que os jovens maristas estão inseridos, dentro e fora dos muros da escola. Reconhecer particularidades, sonhos e o projeto de vida de cada jovem faz parte da formação integral.

Para além de um ensino de qualidade acadêmica, a missão marista quer educar para transformar o sujeito que, segundo Paulo Freire, transformará o mundo. Enquanto Igreja, somos chamados a formar os jovens para serem protagonistas e construtores do bem comum e da paz (ANEC, 2020).

No relatório da pesquisa com os estudantes *Vamos falar sobre o Ensino Médio?*, podemos notar o quanto a ligação afetiva com a escola se faz presente. Segundo os apontamentos, eles veem a escola como “*espaço de construção de vínculos afetivos e socialização*”, bem como “*espaço de formação integral do ser*” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 50-51).

Dessa forma, a educação evangelizadora se concretiza considerando o sujeito em sua plenitude, alinhando coração, mente e mãos para a construção do Reino de Deus.

## 2 A juventude como lugar teológico em “*tempus fugit*”

53. Marcelino Champagnat viveu entre crianças e jovens, amou-os profundamente e lhes dedicou todas as suas energias. Como seus discípulos, também experimentamos uma alegria especial em partilhar com eles o nosso tempo e as nossas vidas; fazemos eco das suas aspirações; sentimo-nos cheios de compaixão para com eles e fazemo-nos presentes nas suas dificuldades (CIMAR, 2013, p. 34).

O propósito idealizado por Marcelino Champagnat nos desafia a irmos ao encontro dos jovens, nas suas mais diferentes realidades. Para isso, somos chamados a entender a juventude como um “lugar teológico”:

Um lugar teológico (*locus theologicus*) pode ser um evento, uma experiência ou uma condição de vida – como seus respectivos sujeitos – em que Deus se revela para nós, mostrando-se e interpelando-nos como interlocutores de um diálogo de salvação. Esses lugares teológicos não se caracterizam apenas geograficamente, como um mapeamento físico, mas, acima de tudo, como um mapeamento hermenêutico, pois constituem teografias, ou seja, inscrições de Deus no tempo e no espaço da humanidade, dispostas providencialmente à nossa interpretação. Nesses “lugares” (*loci*), Deus se pronuncia e interpela a nossa fé, a nossa esperança e o nosso amor (UMBRASIL, 2016, p. 26).

Olhar para a juventude como “lugar” em que Deus se manifesta de uma maneira sublime é um grande desafio, porque é comum co-

locarmos uma visão “adultocêntrica” sobre os jovens. Pensamos que já não são mais crianças; por isso, devem assumir responsabilidades. Entretanto, também, ainda não os vemos como adultos, a ponto de confiarmos no seu potencial como tal.

O risco que corremos é de instrumentar os jovens para os adultos. De longe, corremos o risco de olhar para a juventude como uma “etapa preparatória”<sup>1</sup> (um “vir a ser”), uma “etapa problemática”<sup>2</sup>, ou, ainda, como “potencial transformador”<sup>3</sup>. Como maristas, acreditamos que os jovens são sujeitos de direito, que têm uma história de vida marcada pelos traços sócio-histórico-culturais, sendo constituídos de maneira plural (UMBRASIL, 2020).

A partir disso, nos questionamos sobre quais são os espaços de qualidade e de acolhida dentro das nossas unidades em que esse “lugar teológico” pode se vivenciado em plenitude. Vale ressaltar que isso não significa “fazer o que quiser”, mas, sim, fazer o que é necessário para o bom desenvolvimento e vivência dessa etapa, em especial do Ensino Médio. Com essa intenção, somos convidados a ouvir as percepções que as juventudes maristas têm de si, do próprio tempo e da escola.

Na escuta realizada referenciada anteriormente, os respondentes apontam que o que mais gostam de fazer são o esporte, a leitura, a arte e outras vivências comunitárias, ou seja, as atividades que mais

<sup>1</sup> “16. [...] Supõe-se que os(as) jovens só devem aprender, pois nada têm a ensinar no mundo dos adultos. Por essa razão, existe o discurso do jovem como futuro da sociedade, não considerado no presente porque não está ‘preparado’” (CELAM, 2013, p. 38).

<sup>2</sup> “18. O jovem é visto como ‘problema’. ‘Problema’ porque cria conflitos, porque faz coisas erradas, porque não respeita a tradição, faz coisas que não se compreendem, porque não segue ou não cumpre normas, porque questiona etc. O que se escuta é que o jovem ou a jovem são apenas um formato de problema [...]” (CELAM, 2013, p. 38-39).

<sup>3</sup> “21. [...] Olhava-se para a juventude como solução, desejava-se uma juventude articulada e organizada, movida pela questão social e pelo dinamismo político. Uma juventude que fosse um discurso para o todo da sociedade, encarnando a utopia e o sentido do país, inclusive com uma sexualidade orientada primordialmente para a procriação [...]. 22. De forma um tanto romântica, o futuro concentrava-se na juventude, movido por interesses e não pela valorização do jovem como tal [...]” (CELAM, 2013, p. 40-41).

os realizam (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). Esse é um ponto importante para ser conjugado, também, com a percepção de que passam a maior parte do tempo na escola. Destaca-se um dos depoimentos:

Eu estou aqui praticamente todos os dias, das 7h da manhã até às 7h da noite, tem dias que eu saio às 9 horas da noite daqui. Eu literalmente moro aqui e só vou pra casa para dormir. Eu vou para casa, como, durmo e volto pra cá (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 30-31).

É bastante impactante saber que, para alguns estudantes, a escola é vista como sua “casa” e sua “família”. Essa é uma grande oportunidade para a educação evangelizadora, pois eles estão com o tempo e os corações abertos para acolher a boa notícia do Reino.

A expressão em latim “*tempus fugit*” significa “o tempo voa”. Mas o que isso tem a ver com a nossa juventude? Aqui, trazemos a reflexão de que, além de se tratar de um tempo cronológico que passa muito rápido, também é um tempo que permite alçar voos importantes. Essa era a intenção de Jiménez Deredia ao esculpir, no mármore, a imagem de São Marcelino Champagnat. Ao carregar uma criança nos ombros, o jovem padre permite que ela possa ver mais adiante, mais longe. Assim é a proposta educativa marista:

Não se trata apenas de uma pessoa que dá uma qualidade emocional, mas que dá também a possibilidade de crescer intelectualmente, isto é, refletir sobre sua existência, sobre Deus e ter um conhecimento completo, ao mesmo tempo emocional e intelectual. Ele é a figura que talvez una os dois conceitos que estão em nós: a razão e a emoção que, quando

estão bem equilibradas, nos permitem viver plenamente nosso ser (FMS, 2006, n.p.).

Enquanto educadores, somos chamados a atualizar esse movimento. O apelo dos nossos jovens é que possam ser valorizados como sujeitos de produção de conhecimento e de sentido da vida para si e para aqueles que estão ao seu redor, no tempo em que se encontram (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). Assim, somos chamados a trilhar esse caminho com eles.

### 3 Jovens maristas como construtores de pontes

*Eu acredito que essa relação de proximidade entre os estudantes e professores maristas é uma coisa extremamente importante para a formação do caráter dos estudantes do Marista e, paralelamente, com a formação do intelecto obviamente (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 54).*

Um dos apelos do XXII Capítulo Geral do Instituto Marista (2017, p. 4-5) nos desafia à “criatividade para sermos construtores de pontes”; convoca os educadores, em especial, a “serem agentes de mudança, construtores de pontes, mensageiros da paz, comprometidos na transformação da vida dos jovens por meio de uma educação evangelizadora”.

Dessa forma, convidamos também os estudantes a fazerem do espaço da escola Marista um lugar de encontro, de partilha e de crescimento. Conforme a pesquisa nos aponta, 73,24% dos entrevistados disseram “*ser amigos de alguém que tem a opinião diferente da deles*” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/

REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 42). Esse número também se soma a 69,09% dos que acreditam ser importante dialogar com pessoas que pensem distintamente.

Esses números nos ajudam a pensar a importância da escola como espaço de evangelização e de encontro com a diversidade, seja no modo de agir, seja no de pensar, seja no de se expressar. É na ágora escolar que os estudantes podem se colocar na coletividade em todas as suas representatividades.

Também no *Instrumentum Laboris* do Pacto Educativo Global, o Papa Francisco (2008, n.p.) nos provoca:

[...] não podemos não ser solícitos pela formação das novas gerações, pela sua capacidade de se orientar na vida e discernir o bem do mal, pela sua saúde não só física, mas também moral. Educar, porém, nunca foi fácil, e hoje parece tornar-se sempre mais difícil. Sabem-no bem os pais, os professores, os sacerdotes e todos os que têm diretas responsabilidades educativas. Fala-se, por isso, de uma grande ‘emergência educativa’, confirmada pelos insucessos com os quais, com muita frequência, se confrontam os nossos esforços para formar pessoas sólidas, capazes de colaborar com os outros e dar um sentido à própria vida.

Em síntese, o desafio do encontro não é fácil, mas é só a partir dele que poderemos criar espaços de vivências saudáveis e fazer da escola Marista “um contexto fértil para anunciar a Boa Nova, sendo igreja com rosto mariano nos territórios em que estamos inseridos” (GRUPO MARISTA, 2021, p. 11). Assim, quando se olha para os jovens, podemos reconhecer neles a graça de Jesus, que não se esquece da sua igreja, permitindo a ela que, por meio da juventude, continue com muito entusiasmo e disposição, sendo propagadora do amor de Deus por toda a humanidade ao longo dos anos. Os jovens são a ponte entre os tempos *Kairós* e *Cronos* dentro da Igreja.

#### 4 O projeto de vida do jovem deve passar por um projeto de sociedade

Ao início do ser cristão, não há uma decisão ética ou uma grande ideia, mas o encontro com um acontecimento, com uma Pessoa que dá à vida um novo horizonte e, dessa forma, o rumo decisivo (BENTO XVI, 2006, n. 1).

Entendemos que o espaço educativo é um lugar privilegiado para vivência da vocação e para o amadurecimento do projeto de vida. Vocação é o chamado pessoal de Deus para cada um de nós. Todavia, esse chamado, que começa no indivíduo, precisa continuar reverberando na maneira como irá atuar na comunidade/sociedade (GRUPO MARISTA, 2021).

Nesse sentido, a proposta educativa marista precisa provocar para a cultura de paz e do cuidado de si, dos outros e da natureza. Isso faz parte do que chamamos de educação integral. Não podemos correr o risco de falar do projeto de vida apenas como algo individual; ele passa por um projeto de sociedade, pautado no evangelho de Jesus Cristo, para a construção do Reino de Deus.

O *Instrumentum Laboris* do Pacto Educativo Global (ANEC, 2009, p. 2) nos diz que:

Na carta encíclica *Laudato si*, o Papa Francisco lembra que “a educação será ineficaz e os seus esforços estéreis, se não se preocupar também por difundir um novo modelo relativo ao ser humano, à vida, à sociedade e à relação com a natureza” (n. 215). Nunca como agora – num contexto dilacerado por contrastes sociais e sem uma visão comum – é urgente uma mudança de rumo que – através de

uma educação integral e inclusiva, capaz de uma escuta paciente e de um diálogo construtivo – faça prevalecer a unidade ao conflito.

Na pesquisa, a maioria dos entrevistados compartilharam que seus planos, após o Ensino Médio, são cursar o Ensino Superior e trabalhar. Juntamente com essas percepções, 74,88% entendem que a escola contribui para pensar no próprio projeto de vida. Ademais, apontaram para a necessidade de pensar no projeto de vida para além da vida profissional (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

Esses dados reforçam a importância da formação integral na escola, que olha tanto para a excelência acadêmica quanto para a formação humana.

Dessa forma, colaborar com esse discernimento é parte fundante da educação evangelizadora marista. Como educadores, somos convocados a sermos exemplos e testemunhos de vida, apresentando ferramentas e provocações que sensibilizem os jovens ao cultivo da vocação, respeitando o tempo de cada um.

## **5 Considerações finais**

A educação marista tem como missão educar e evangelizar as juventudes presentes em nossas unidades. Realizamos isso, primeiramente, respeitando suas pluralidades e os contextos em que estão inseridas, pois são reconhecidos como lugar teológico, onde Deus se manifesta e exige comprometimento com a cultura da justiça e da paz.

Somos chamados a realizar essa missão tendo as juventudes como sujeitos e protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, em que os educadores têm como propósito mediar e impulsionar as reflexões para que construam seu projeto de vida baseados nos valores do evangelho, do jeito de Maria, sendo construtores de pontes.

## Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL (ANEC). *Pacto Educativo Global*. 2020. Disponível em: <https://anec.org.br/acao/pacto-educativo-global/>. Acesso em: 29 jan. 2022.

BENTO XVI. *Carta Encíclica "Deus Caritas Est"*. São Paulo: Paulus, Loyola, 2006.

COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA (CIMAR). *Missão educativa Marista: um projeto para nosso tempo*. 3 ed. São Paulo: SIMAR, 2003.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). *Civilização do amor: projeto e missão*. Brasília: CNBB, 2013.

FRATRES MARISTÆ A SCHOLIS (FMS). *São Marcelino Champagnat: um sonho esculpido no mármore*: Jiménez Deredia na Basílica de São Pedro do Vaticano. Boletim Marista 249, Roma, 2006. Disponível em: <https://champagnat.org/pt/publicacoes/sao-marcelino-champagnat-um-sonho-esculpido-no-mar-more/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FURET, J. B. *Vida de José Bento Marcelino Champagnat*. São Paulo: Loyola, 1999

GRUPO MARISTA. *Diretrizes da ação evangelizadora do Grupo Marista*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2013.

GRUPO MARISTA. *Escola em Pastoral: Evangelização nas unidades de Educação Básica do Grupo Marista*. Curitiba: Grupo Marista, 2021.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. *XXII Capítulo Geral*. Rionegro: Casa Geral, Colômbia: 2017. Disponível em: [https://www.champagnat.org/shared/bau/Document\\_XXII\\_General\\_Chapter\\_PT.pdf](https://www.champagnat.org/shared/bau/Document_XXII_General_Chapter_PT.pdf). Acesso em: 20 jul. 2021.

PAPA FRANCISCO. *Evangelii Gaudium: a alegria do Evangelho*. Brasília: Edições CNBB, 2013.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). *Diretrizes Nacionais da Pastoral Juvenil Marista (PJM)*. São Paulo: FTD, 2020.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). *Evangelização com as infâncias no Brasil Marista*. Brasília: UMBRASIL, 2016.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.



## O QUE ANDAM CONVERSANDO PELO CAMINHO: POR UM PROJETO EDUCATIVO-EVANGELIZADOR

Emilin Grings Silva  
José Jair Ribeiro  
Renato Estevão Biasi

“E perguntou no meio de um sorriso: o que é preciso para ser feliz?”. Essa pergunta, que faz parte de uma das mais populares canções do Pe. Zezinho, expressa uma aspiração que está no horizonte de todo ser humano: a busca pela felicidade. Talvez essa aspiração seja ainda mais latente na vida dos adolescentes e dos jovens. As respostas são variadas, os caminhos múltiplos, as experiências diversificadas – muitas vezes, nem sempre compatíveis –, mas o horizonte será sempre o mesmo: ser feliz.

No horizonte dos processos de evangelização, a resposta da canção apresenta um caminho bem explícito: “Amar, sonhar, pensar, viver, sentir, sorrir... a exemplo de Jesus”. Essa alternativa é apontada, porque, em tudo o que Jesus fez e ensinou, a vida sempre esteve como prioridade absoluta; e não qualquer vida, senão uma vida em plenitude, com felicidade plena. Da mesma forma, os processos de educação também encontram seu sentido mais profundo no fortalecimento da humanização do ser humano, o que significa uma vida em plenitude desse ser, enquanto indivíduo, comunidade e sociedade.

Assim como no tempo de Jesus, a realidade se apresenta complexa, com muitas ameaças, tensões e adversidades, que limitam e sufocam a vida dos jovens. Neste texto, inicialmente, voltamos nosso olhar para as trajetórias juvenis, com suas angústias, alegrias e possibilidades. Não se trata de uma análise aprofundada da realidade juvenil, mas sim de uma identificação dos principais aspectos da trajetória dos adolescentes e dos jovens que participaram da pesquisa: *Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os/as estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Essa busca contou com a participação de 3.089 respondentes quantitativos, de 53 colégios e 9 unidades sociais, e 80 participantes da etapa qualitativa, distribuídos em 10 grupos focais, de 13 colégios e unidades sociais do Brasil Marista (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

Nessa trajetória de caminhos diferentes, encontramos Jesus de Nazaré, que, com sua mística e sua pedagogia evangelizadora, aponta-nos possibilidades de transformação, para que a vida seja plena de sentido e de realização. Esse é o desafio de uma educação evangelizadora: identificar, nas ações de Jesus, os aspectos que fortalecem processos educativos humanizadores, processos esses capazes de fortalecer uma solidariedade verdadeiramente transformadora, formando, assim, pessoas comprometidas com a promoção e com a defesa da vida.

## 1 Trajetórias e vivências juvenis

Na década de 1980, a banda 14 Bis fez sucesso com a música *Linda Juventude*. Um dos versos da canção diz: “Nossa linda juventude, página de um livro bom”. Se esse *hit* evocava uma fase da vida repleta de esperança e de alegria, atualmente os jovens vivem um momento em que se sentem pressionados a responder às expectativas de familiares e de professores e às que eles mesmos depositam

sobre si. É o que aponta o relatório da pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio* (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020). Quando questionados sobre o que representa ser jovem hoje, ganha destaque a palavra “pressão”, como se observa na manifestação de um estudante de colégio: “*tem muita pressão para o nosso futuro, tem muita pressão para o que a gente vai ser, como a gente vai chegar lá. [...] tem que respeitar um pouco o tempo do jovem*” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 39).

Outra situação que ganha destaque é a relação dos jovens com o futuro. Segundo Dayrell, Carrano e Maia (2014), é comum que se produza uma imagem das juventudes como uma etapa de transição, de passagem. Os jovens são vistos como um “vir a ser”, e eles também se veem dessa forma. A tendência, de acordo com esse olhar, é a de enxergar as juventudes pelo lado negativo. O jovem é o que ainda não chegou a ser, havendo, assim, uma negação do presente vivido e da cultura juvenil. Esse viés, que está inculturado no próprio olhar que os jovens têm sobre si, é fruto de um modelo societário que compreende o jovem como futuro; ou seja, no hoje, ele é pouco reconhecido, valorizado e compreendido, o que não abre espaço para que ele viva no aqui e no agora e de forma plena.

A juventude é uma fase – outra palavra em destaque no relatório da pesquisa – importante e significativa da vida. Segundo o posicionamento das Juventudes da Rede Marista (REDE MARISTA, 2016, p. 16), é fundamental: “perceber os jovens como sujeitos de direitos a caminho da autonomia [...], sendo compreendidos como [pertencentes a] uma fase singular do desenvolvimento pessoal e social”. Nessa perspectiva, precisamos garantir o direito dos jovens de serem jovens, e assegurar que as práticas educativo-evangelizadoras venham ao encontro desse propósito.

### *1.1 Jovens e seus hobbies*

O lazer desempenha um papel muito importante na vida das juventudes. Segundo Abramo (1994), entre os benefícios do lazer, pode-se destacar o de desenvolver a sociabilidade e o de levar o jovem a experienciar situações que ajudam a estruturar novas referências e identidades. A autora ainda afirma que tal aspecto é considerado uma das dimensões mais significativas da vivência juvenil. Afinal, esse é o espaço-tempo que eles têm para se desligar das responsabilidades e da pressão a que estão condicionados, como afirmamos acima. Para os participantes da pesquisa, ler, jogar e praticar esportes (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020) são as atividades de lazer favoritas, assim como assistir a filmes e a séries de televisão, escutar músicas, estar entre amigos e participar de grupos juvenis.

Diante disso, faz-se necessário conhecer as trajetórias de vida dos jovens, para, a partir delas, dialogar e propor um processo educativo-evangelizador amplo, que parta do esporte, dos seus gostos, daquilo que os motiva, mas que também os ajude a perceber onde estão os porquês de sua vida, de suas escolhas e de suas atitudes. Somente uma proposta educativo-evangelizadora alargada conseguirá perceber, na vida dos jovens, sinais implícitos e/ou explícitos da Boa Notícia testemunhada por Jesus de Nazaré e experienciada por Marcelino Champagnat.

### *1.2 Espaços representativos*

Por “participação”, entendemos “tomar parte de, e não simplesmente ser parte de alguma coisa. Implica oportunidades e capacidade de influenciar processos de decisão e a tomada de ação” (UNICEF, 2014, p. 7). Nesse sentido, participar é mais do que representar; segundo

o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2008, p. 699), a palavra significa “chefiar a missão de alguma instituição junto a outro”.

No relatório da pesquisa que está sendo analisada, há uma macrocategoria intitulada *Representações na escola*. Nesse ponto, compreendemos que a palavra “representação” está mais vinculada ao conceito de participação, visto que a educação marista tem como princípio a promoção do protagonismo juvenil, conforme indica o Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010).

A respeito disso, a pesquisa revelou um caminho sendo trilhado. Quando questionados se a escola proporciona espaços para participação e protagonismo, 43,41% dos estudantes disseram concordar parcialmente, enquanto 31,08% afirmaram concordar totalmente, somando 74,49%. A importância desse aspecto no espaço educativo é ratificada por Perondi (2012, p. 7), que afirma que, por meio do protagonismo, “o jovem adquire e amplia seu repertório interativo, aumentando assim sua capacidade de interferir de forma ativa e construtiva em seu contexto escolar e sociocomunitário”.

Quando o assunto é protagonismo juvenil, a escuta é fundamental (REDE MARISTA, 2016, p. 24). É preciso ouvir o que os jovens têm a dizer, suas ideias, seus anseios... A partir dessa perspectiva, quando questionados se a escola propicia espaços de escuta, o resultado acende um sinal de alerta. A pergunta era: *de modo geral, considero que o colégio tem espaços para ouvir minhas ideias, sugestões e aspirações. Qual é seu posicionamento?* Entre os estudantes, 37,52% disseram que concordam parcialmente, enquanto 21,79% disseram que concordam totalmente, somando 59,3%; ou seja, cerca de 40% dos alunos não se sentem escutados. Isso é um percentual considerável e que precisa ser levado em conta pelos vários serviços que compõem o agir educativo-evangelizador.

Chama a atenção a ideia de que os jovens não se sintam representados nos espaços que a escola proporciona, preferindo resolver

seus problemas sozinhos. Essa questão se destaca, porque a relação com grupos representativos propicia ao jovem desenvolver:

[...] capacidade de promover espaço de sociabilidade e oportunizar o desenvolvimento social e cultural, como a construção da identidade e subjetividades que são capazes de intervir em contexto de vulnerabilidade, ou não, como políticas de intervenção e ação, priorizando o desenvolvimento desta autonomia dos sujeitos envolvidos (SCHERER; FONTANA, 2014, p. 10-11).

Os espaços de representatividade no processo educativo-evangelizador são importantes para que o jovem se constitua como sujeito, como um ser singular que vai descobrindo seu jeito de participar, sua forma de ler o mundo, suas aspirações, suas práticas, dando sentido aos seus mundos e às relações que mantém, mas é característico do carisma marista incentivar as representações individuais a partir de espaços de sociabilidade, de grupos. Diante disso, é necessário cuidar da sociabilidade, criando tempos e espaços que estimulem a vivência grupal, como a PJM, o voluntariado, as agremiações estudantis, os grupos culturais etc.

### *1.3 Desenvolvimento integral: corpo, mente, coração*

De acordo com o *Projeto Educativo do Brasil Marista* (UMBRASIL, 2010, p. 43), nosso jeito de educar-evangelizar “fundamenta-se em uma formação integral”. Segundo o mesmo documento, para que essa formação seja alcançada, investe-se

[...] na observação, na investigação, na reflexão, na abertura à realidade, no posicionamento crítico, na negociação, no protagonismo, em atitudes solidárias, no respeito e no cuidado com a natureza, na compreensão e na significação do mundo (UMBRASIL, 2010, p. 43).

Esses aspectos são destacados pelos participantes da pesquisa no levantamento qualitativo, quando questionados sobre a questão *o que é a escola para você?* De 79 respondentes, houve 30 ocorrências com a resposta “espaço de construção de vínculos afetivos”, seguida de 24 ocorrências em que a escola é apontada como “espaço de formação integral”.

É importante destacar o quanto a construção de vínculos afetivos é importante para os estudantes, ultrapassando o que o senso comum entende como a função da escola, que seria a de ser apenas um espaço de aprendizagem e de preparação para o futuro. Os vínculos afetivos, inclusive, aparecem em terceiro lugar na questão que estamos analisando, com 15 ocorrências.

O carisma marista é alicerçado na pedagogia da presença como um jeito de ser herdado de São Marcelino Champagnat, que tinha a convicção de que, “para bem educar as crianças, é preciso, antes de tudo, amá-las, e amá-las todas igualmente” (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 2000, n. 98). Assim:

Educamos, sobretudo, sendo presença junto às crianças e aos jovens, demonstrando-lhes que nos preocupamos com eles e estamos atentos às suas necessidades. Dedicamos-lhes o nosso tempo, além das relações meramente profissionais, buscando conhecer cada um pessoalmente. Individualmente, e como grupo de educadores, estabelecemos com eles um relacionamento baseado no amor, que crie um clima favorável à aprendizagem, à educação dos valores e ao seu desenvolvimento pessoal (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 2000, n. 99).

O nosso estilo educativo-evangelizador baseia-se na visão integral da pessoa, que se propõe conscientemente a comunicar valores através da educação integral, elaborada a partir de uma visão cristã

da pessoa humana e do seu desenvolvimento. Segundo o *Documento de Aparecida* (DAP), a ação evangelizadora leva à autêntica libertação integral, abarcando a pessoa inteira e todas as pessoas, fazendo-as sujeitos do próprio desenvolvimento e da edificação de uma sociedade justa e solidária (CELAM, 2007). Assim, esforçamo-nos para nos aproximar da vida dos jovens, buscamos encontrá-los nos seus próprios ambientes e, através de sua própria cultura, criamos oportunidades para nos envolver nas suas vidas e acolhê-los nas nossas.

#### 1.4 Uma referência

Quando falamos em referencial, vem à mente a palavra “referência”, que significa, entre outros elementos, algo que é modelo. No documento *Serviço de Pastoral: identidade, metodologia e compromissos*, há a seguinte definição para essa palavra:

[...] uma pessoa é referência porque admira-se nela uma característica física, um jeito particular de encarar situações da vida ou porque realizou um fato que impactou positivamente a história da humanidade (REDE MARISTA, 2018b, p. 32).

Na análise qualitativa referente ao ofício do professor, as expressões que se destacam são “amigo”, “modelo” e “inspiração”, conforme se pode observar: amigo: 22 ocorrências; modelo/inspiração: 14 ocorrências; relações ambíguas e conflitivas: 10 ocorrências; ensina e orienta para a vida: 6 ocorrências; relacionamento filial: 5 ocorrências; conselheiro: 5 ocorrências; vínculo afetivo aproxima do conteúdo: 4 ocorrências; motivador: 4 ocorrências. Ao todo, são 60 ocorrências positivas para descrever a relação entre estudantes e professores.

É interessante que os jovens utilizem as palavras “amigo”, “modelo” e “inspiração” para tratar da relação entre professor e estudantes. Existe um ditado que diz: “as palavras comovem, mas os exemplos

arrastam”. É o testemunho e o exemplo que mobilizam, muito mais que a fala. Conforme afirma uma estudante: “Os professores, na minha opinião, são, muitas vezes, uma fonte de inspiração, porque tem muitos professores de que eu não sabia a história. Daí contaram, e me deu muito ânimo pra seguir minha carreira, tipo, histórias de alguns professores que eu nem imaginava aquilo, e isso foi muito bom”. É essencial que tenhamos uma pessoa em quem nos espelhar, até mesmo para desenvolvermos as nossas próprias características.

O psicólogo e pesquisador William Damon (2009, p. 130) afirma:

[...] se nunca fornecemos aos estudantes informações sobre o que os adultos que eles admiram acham importante; se nunca lhes oferecemos a oportunidade de refletir sobre suas buscas, nem os encorajamos a formular questões essenciais sobre o que desejam fazer da vida, corremos o risco de criar uma geração que adentra a vida adulta sem uma direção – ou, ainda pior, que hesita em adentrar a vida adulta.

O ser humano, de modo geral, mas principalmente o jovem, precisa de referência, de um exemplo a ser seguido e que inspira e fortalece a seguir o caminho que deseja. A pesquisa demonstra que o professor ocupa esse lugar no imaginário do estudante, pois é uma pessoa que ajuda a ler e a compreender o mundo.

### 1.5. *Projeto de vida na vida dos estudantes*

Por “projeto de vida”, entendemos:

[...] a ação de construir-se, integralmente, como pessoa, num processo dinâmico que faz com que a vida se movimente, impulsionada por um sentido maior que o próprio eu, profundamente comprometido com a promoção da vida e dos demais valores cristãos (REDE MARISTA, 2018a, p. 18).

Essa conceituação indica a necessidade de se visualizar o jovem como um ser integral que, a partir de um processo pessoal de auto-conhecimento, será capaz de fazer escolhas.

O resultado da pesquisa quantitativa revela que as instituições maristas auxiliam os estudantes nesse quesito. Quando perguntados se a escola contribui para pensarem sobre seus projetos de vida, 43,15% dos alunos disseram concordar parcialmente, enquanto 31,73% disseram concordar totalmente, somando 74,88%.

O Ensino Médio é uma etapa não somente de formação intelectual/cognitiva do estudante, mas também de construção de sua identidade, de seu pertencimento a grupos, de sua reflexão sobre seus propósitos e seus projetos de vida. Nessa época da vida, os alunos estão se construindo, o que faz com que rupturas e novos horizontes se desdortinem. Esse é um período de múltiplos questionamentos, em que as perguntas essenciais da vida aparecem e requerem atenção, com o jovem necessitando de um olhar capaz de perceber as esperanças, as angústias, os desejos... Enfim, de perceber a vida que está diante de si.

Esse ponto nos leva a refletir a respeito do quanto temas como projeto de vida são caros à vida dos jovens, do quanto se faz necessário haver projetos educativos que contribuam para a construção de identidades e de sonhos, e do quanto pessoas-referência são fundamentais para ajudar o jovem a pensar sobre a sua vida para além da lógica mercantilista, tão pautada na sociedade atual. Abre-se um caminho para a atuação evangelizadora, que deve fortalecer cada vez mais esse viés, apresentando Jesus de Nazaré como o modelo para a busca de uma humanidade mais justa e fraterna.

### *1.6 Experiências de espiritualidade*

Na pesquisa, a perspectiva evangelizadora foi analisada a partir dos seguintes pontos: cultivo e vivência da espiritualidade, além

de conhecimento dos estudantes acerca de temas relacionados ao carisma, à espiritualidade, à história e à missão maristas.

A espiritualidade é a dimensão mais profunda do ser humano. Essa dimensão relaciona-se com as perguntas fundamentais da nossa existência: Quem sou? Para que vivo? Que diferença faz a minha vida? A quem pertença? Por quem sou responsável? Perguntas como essas habitam nossas mentes e nossos corações e nos fazem pensar sobre o sentido da nossa vida. À medida que cresce a consciência sobre a vida que há dentro de nós e à nossa volta, percebem-se melhor as inquietações, o desassossego e a ansiedade (HATHAWAY; BOFF, 2012).

Ao serem questionados se a escola proporciona momentos para o cultivo da espiritualidade, 33,57% dos alunos concordaram parcialmente, enquanto 26,55% concordaram totalmente, somando 60,12%. Em relação ao conhecimento dos estudantes sobre temáticas relacionadas à missão marista:

[...] percebe-se que o item mais apontado como muito conhecido foi o que alude aos valores maristas, com 46,3%, seguido do carisma, com 36,9%, e o da missão do instituto, com 27,1%. Na análise individual por províncias, colégios e unidades sociais, percebe-se uma unânime tendência por respostas que manifestam conhecimento dos itens mencionados na questão. De igual forma, os três itens com maior porcentagem são, nesta ordem: valores, carisma e missão (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 109).

Na análise qualitativa, sobre a vivência da espiritualidade na escola, houve uma diversidade de percepções. A quantidade de ocorrências foi a seguinte: respeito à diversidade religiosa: 15; necessidade de considerar mais a espiritualidade como valor: 12; momentos de formação: 10; rotina de práticas espirituais e religiosas: 8; através da

PJM: 8. Chama a atenção a compreensão de espiritualidade expressa por um estudante de colégio destacada no relatório: “*Pra mim, é uma forma bem especial, assim, de tu exercer a tua espiritualidade, porque vai muito além de uma religião; espiritualidade é muito mais amplo e [...] vai muito no interior, assim, dentro de ti [...]*” ((UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 108).

Sobre a vivência da espiritualidade, é preciso considerar que quase 40% dos estudantes não se sentem contemplados pelos momentos que as escolas oferecem. É importante avançar nessa perspectiva, para que a experiência dessa dimensão em nossas instituições de ensino seja mais contundente.

Quanto ao conhecimento sobre aspectos da vida marista, é satisfatória a evidência de que os estudantes conheçam os valores, o carisma e a missão do Instituto Marista, mas há a necessidade de ampliar ações que narrem a história de São Marcelino Champagnat. Além disso, abre-se um caminho para uma abordagem mais clara sobre a vida dos Irmãos Maristas.

É interessante que o respeito à diversidade apareça em primeiro lugar na questão qualitativa, o que vai ao encontro do que o Papa Francisco (2013, n. 242) traz na encíclica *Evangelii Gaudium* (EG):

[...] a evangelização implica também um caminho de diálogo. Neste momento, existem sobretudo três campos de diálogo em que a Igreja deve estar presente, cumprindo um serviço a favor do pleno desenvolvimento do ser humano e procurando o bem comum: o diálogo com os Estados, com a sociedade – que inclui o diálogo com as culturas e as ciências – e com os outros crentes que não fazem parte da Igreja Católica.

Isso reitera a convicção de que as experiências de espiritualidade necessitam proporcionar que os adolescentes e os jovens se sintam acolhidos e respeitados na instituição, independentemente das suas confissões religiosas, pois o diálogo ecumênico e inter-religioso é indispensável no desenvolvimento da educação evangelizadora.

## **2 O encontro com Jesus nas experiências da vida**

Evangelizar é atualizar a vida, os ensinamentos e a missão de Jesus Cristo, e se constitui na missão central de todo cristão. Enquanto Maristas de Champagnat, o compromisso é o de evangelizar através da educação. Em que sentido a proposta de Jesus Cristo contribui, ou pode contribuir, para os processos educativos maristas, potencializando, assim, uma educação evangelizadora? Acreditamos que o jeito de Jesus viver e de se relacionar, as suas atitudes e os seus ensinamentos têm muito a contribuir para um processo educativo que tenha como meta a humanização do ser humano, meta que a educação compartilha enquanto finalidade. Para fazer essa aproximação entre evangelização e educação, partiremos do testemunho de Jesus no seu caminhar para Emaús com dois de seus discípulos.

### *2.1 Encontros que transformam*

O *Evangelho de Lucas, 24,13-35*, apresenta o texto conhecido como “Os discípulos de Emaús”. Esse texto descreve o caminho de dois discípulos de Jesus que, após os acontecimentos relacionados à sua crucificação, estavam indo de Jerusalém para o povoado de Emaús, onde residiam. Eles iam conversando sobre tudo o que havia acontecido com Jesus.

A certa altura do caminho, um estranho se aproximou e passou a caminhar com eles. Era Jesus, mas eles não o reconheceram, pois estavam numa situação de profunda desilusão, desesperança, tristeza e

dor. A fim de estabelecer diálogo, o estranho perguntou: “O que é que vocês andam conversando pelo caminho?” (Lucas 24,17). A pergunta soou estranha aos dois, uma vez que era de conhecimento de toda a população da região o que havia acontecido com Jesus. Eles devolveram a pergunta: “Tu és o único peregrino em Jerusalém que não sabe o que aí aconteceu nesses últimos dias?” (Lucas 24,18). Desejando ouvir o relato que estava no coração deles, Jesus simplesmente perguntou: “O que foi?”.

Foi então que os dois discípulos abriram seus corações: “O que aconteceu a Jesus, o Nazareno, que foi um profeta poderoso em ação e palavras, diante de Deus e de todo o povo. Nossos chefes dos sacerdotes, e nossos chefes o entregaram para ser condenado à morte, e o crucificaram. Nós esperávamos que fosse ele o libertador de Israel, mas, apesar de tudo isso, já faz três dias que tudo isso aconteceu! É verdade que algumas mulheres do nosso grupo nos deram um susto. Elas foram de madrugada ao túmulo, e não encontraram o corpo de Jesus. Então voltaram, dizendo que tinham visto anjos, e esses afirmaram que Jesus está vivo. Alguns dos nossos foram ao túmulo e encontraram tudo como as mulheres tinham dito. Mas ninguém viu Jesus” (Lucas 24,19-24).

A experiência acerca da ressurreição de Jesus naquele momento não era algo consolidado. Os dois discípulos ainda não haviam feito essa experiência, apesar de muitas vezes terem ouvido do próprio Jesus ensinamentos acerca da sua morte e da sua ressurreição. Ao invés de reprovar a atitude retirante dos dois discípulos, Jesus continuou o caminho com eles e muito fraternalmente foi revelando e explicando todas as passagens da Escritura que falavam a respeito de Jesus, começando por Moisés e continuando por todos os Profetas. Foi um tempo significativo de caminhada, de diálogo e de muito aprendizado, pois Emaús ficava a 11 quilômetros de Jerusalém.

A conversa foi muito provocativa e cativante. Era muito improvável que algum estranho qualquer se importasse tanto com os dois, a ponto de manter diálogo e de caminhar tanto tempo junto deles.

Ao se aproximar do povoado de Emaús, Jesus fez menção de seguir adiante. Os dois insistiram que ele ficasse: “Fica conosco, pois já é tarde e a noite vem chegando?” (Lucas 24,29). Era a oportunidade de prosseguir os diálogos e de avançar ainda mais, de passar do nível da explicação para o nível da experiência acerca do que fora explicado.

Por ocasião da ceia, Jesus “sentou-se à mesa com os dois, tomou o pão e o abençoou, depois o partiu e o deu a eles” (Lucas 24,30). Foi no gesto de abençoar e de partilhar o pão que seus olhos se abriram. Esse foi o momento em que os dois homens comprovaram que aquele estranho que tanto havia se importado com eles era Jesus. Um disse ao outro: “Não estava o nosso coração ardendo quando ele nos falava pelo caminho e nos explicava as Escrituras?” (Lucas 24,32). De fato, aquela experiência tocou profundamente a vida dos dois, de tal forma que, imediatamente, enfrentando a noite e os seus obstáculos, eles se levantaram e retornaram para Jerusalém. Lá, encontraram os outros discípulos e contaram “o que tinha acontecido no caminho e como tinham reconhecido Jesus quando ele partiu o pão” (Lucas 24,35).

## 2.2 *A mística evangelizadora de Jesus*

A passagem bíblica que narra a caminhada experiencial dos dois discípulos de Emaús permite identificar alguns traços da mística evangelizadora de Jesus, a qual muito tem a contribuir em um processo de educação evangelizadora.

É importante salientar a sintonia que existe entre esse texto bíblico e um grande conjunto de passagens que revelam o jeito de Deus de ser e de agir e que Jesus vem revelar ou manifestar. No *Livro do Êxodo*, encontramos um texto inspirador que fala sobre isso: “Eu vi muito bem a miséria do meu povo que está no Egito. Ouvi o seu clamor contra seus opressores, e conheço os seus sofrimentos, por isso desci para libertá-los do poder dos egípcios e para fazê-los subir

desta terra para uma terra fértil e espaçosa, terra onde corre leite e mel” (Êxodo 3,7-8).

Esse texto nos apresenta duas realidades distintas: a de Deus e a do povo escravizado. Deus faz um movimento marcado por profunda sensibilidade, aguçando os sentidos para ver, ouvir e conhecer o drama que as pessoas estavam vivendo. Um olhar sensível desafia o movimento; por isso, ele desce e vai ao encontro das pessoas. Ali, encontra indivíduos que convida a serem líderes, como Moisés, ajuda a fortalecer a organização do povo e realiza uma série de movimentos de conscientização, de mudança de mentalidade, pois seu desejo é o de que o povo consiga se levantar, subir, que conquiste a liberdade e, assim, possa viver com dignidade, vida essa simbolizada pela imagem da “terra onde corre leite e mel”.

Fazendo referência à atuação dos profetas bíblicos, Oséias manifesta uma experiência de Deus que permite uma aproximação com a experiência descrita no *Livro do Êxodo*. O profeta Oséias compreende Deus em analogia com um pai e com uma mãe que cuidam integralmente de seu filho. Ao tratar da relação desse deus com as pessoas, ele afirma:

Fui eu que ensinei a andar, segurando-o pela mão. [...] era eu quem cuidava deles. Eu os atraí com laços de bondade, com cordas de amor. Fazia com eles como quem levanta até seu rosto uma criança; para dar-lhes de comer, eu me abaixava até eles (Oséias 11,3-4).

É fundamental focar nessa experiência de Deus, que foi sendo desenvolvida ao longo dos textos bíblicos por homens e por mulheres comprometidos com a defesa e com a promoção da vida, pois é essa a experiência de Deus que Jesus manifesta em seus ensinamentos e em suas ações.

Voltando ao caminho para Emaús, Jesus concretiza esse jeito de ser e de agir de Deus: aproxima-se, escuta, propõe, levando os

discípulos a fazerem a experiência e a se comprometerem novamente com a causa do Evangelho. Jesus, ao se aproximar e ao tomar a iniciativa de caminhar com os dois discípulos, certamente sabia das angústias, dos medos, das frustrações e dos conflitos que estavam em seus corações. Ele se aproximou sem alardes, desejando ser acolhido pelos dois, com a única intenção de estabelecer um diálogo. Trata-se de uma aproximação gratuita, mas não ocasional, pois há um objetivo maior.

Tendo sido Jesus acolhido, o seu movimento é o de escuta. Quem passa por angústias, medos e frustrações muitas vezes não tem muito com quem contar para um desabafo, uma partilha. Mesmo que os discípulos caminhassem em dupla, possivelmente ambos estavam imersos num drama cuja única saída era retornar ao ponto de partida, ao seu povoado de origem, para talvez contar com a sorte em relação aos caminhos futuros. Enquanto ouvia com toda a atenção, Jesus certamente foi compreendendo melhor o que estava no coração dos dois. Ele não se precipitou em respostas rápidas, em julgamentos ou em condenações: apenas os ouviu com o coração.

Quando os discípulos falaram tudo o que desejavam, Jesus passou a dialogar e a oferecer luzes para os dramas vividos por eles. Uma escuta atenta permite respostas ou ensinamentos mais assertivos, que, de fato, ajudem a pessoa a se situar, a levantar a cabeça e a seguir com esperança. Jesus intuiu que era necessário retomar as Escrituras e localizar ali tudo o que se referia ao movimento desenvolvido por ele; de modo especial, o movimento de libertação do povo realizado por Deus através de Moisés e o testemunho desse fato realizado pelos profetas. Era necessário retomar a história, os acontecimentos que davam testemunho de um Deus pai/mãe com profunda sensibilidade, movido por amor, misericórdia e compaixão, que deseja a vida em plenitude para todas as pessoas. Um dos aspectos importantes era ressignificar a compreensão em torno do messianismo, da liderança de

Jesus, como um líder popular, servidor, engajado com a vida dos mais frágeis, crítico em relação aos poderes instituídos e às suas formas de alienação e de opressão. Jesus não se fez um líder e um messias triunfalista, populista, militar, um rei forte e poderoso, tendo como atuação a força das armas, ou mesmo a fama, a partir dos sinais do que realizava sendo filho de Deus. Era difícil aos discípulos compreenderem a atuação de Jesus longe desse viés: “Trata-se, pois, de uma mudança de mentalidade” (BENINCÁ; BALBINOT, 2009, p. 43).

As palavras de Jesus tocaram os corações dos dois discípulos, de tal modo que o convidaram para cear e passar a noite com eles; contudo, nem sempre o caminho da palavra consegue dar conta de uma compreensão mais ampla da realidade. Esse caminho pode até cativar, criar vínculos, estabelecer amizades, mas não é capaz de provocar uma mudança em relação ao drama vivido. É necessário ir além, passar de uma vivência para uma experiência. Foi isso que Jesus fez, ao tomar o pão, invocar a bênção e partilhá-lo.

A experiência da partilha se tornou determinante para os dois discípulos compreenderem aquilo que ainda estava encoberto, pois eles se lembraram de que o partilhar é um gesto humano e divino. Quando uma mensagem e uma experiência tocam o coração e a mente, são capazes de provocar a transformação, de refazer a esperança e de levar a um despertar para um caminhar com sentido; já não é mais possível ficar parado. Os dois discípulos sequer esperaram o amanhecer: eles partiram ainda à noite para se encontrar novamente com os outros discípulos que estavam reunidos em Jerusalém, passando de uma atitude de fuga, frustração e angústia para uma atitude de anúncio e de testemunho da vida plena, da ressurreição.

Jesus realizou uma experiência de evangelização com os dois discípulos de tal forma que eles também se tornaram evangelizadores. No centro dessa experiência, está o Evangelho, que significa Boa Notícia. São Marcos (1,1) inicia a redação de seu *Evangelho* justamente fazendo

essa referência: “Começo da Boa Notícia de Jesus, o Messias, o Filho de Deus”. A “Boa Notícia de Jesus”, ou o “Evangelho de Jesus”, refere-se a todos os ensinamentos e a todas as boas obras realizadas por Jesus no processo de anúncio do Reino de Deus, tendo como grande meta a “vida em abundância” para toda a humanidade (João 10,10).

Na base dessa experiência, está um encontro, pois, “ao início do ser cristão, não há uma decisão ética ou uma grande ideia, mas o encontro com um acontecimento, com uma Pessoa que dá à vida um novo horizonte e, dessa forma, o rumo decisivo” (PAPA BENTO XVI, 2005, n. 1). Cléofas e o outro discípulo fizeram essa experiência de encontro, que os fez recordar a Boa Notícia testemunhada e anunciada por Jesus, que tocou os seus corações e que os fez compreender com uma nova mentalidade os fatos acerca da vida, da morte e da ressurreição de seu mestre. Esse encontro provoca uma conversão de vida, que leva ao discipulado, gera comunidade e impele a sair em missão (CELAM, 2007, n. 278). Essa experiência de evangelização é dinâmica e extrapola o âmbito de uma vivência explícita no sentido de prática litúrgico/sacramental enquanto confissão religiosa; além disso, essa experiência contribui para uma vivência implícita de seus princípios, especialmente, no campo da educação. O caminho de Emaús permite observar uma dinâmica e/ou uma mística que pode ser compartilhada por todas as pessoas, pois a “missão de iluminar, abençoar, vivificar, levantar, curar, libertar” é de todos (PAPA FRANCISCO, 2013, n. 273).

### **3 O jeito marista de educar evangelizando, e de evangelizar educando**

Marcelino Champagnat é a fonte e a raiz que dão vida à Educação Marista. Os tempos e as circunstâncias mudam, mas a sua visão e a sua dinâmica espiritual continuam vivas em nossos corações. Deus o escolheu para levar a esperança e a mensagem de amor de Jesus para as crianças, os adolescentes e os jovens da França do seu tempo.

Também nós, Maristas de Champagnat, nos sentimos inspirados a fazer o mesmo em nossos espaços de missão: transformar a vida e a situação das crianças, dos adolescentes e dos jovens, especialmente, dos menos favorecidos, oferecendo-lhes uma educação integral, humana e espiritual, baseada no amor pessoal com cada um deles.

Acreditamos que Champagnat recebeu um carisma, um dom espiritual único, dado por meio dele para toda a Igreja, a serviço da humanidade. Inspirado pelo Santo Espírito, ele descobriu um modo novo de viver o Evangelho de Jesus de Nazaré, como resposta concreta às necessidades espirituais e sociais das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Esse carisma continua vivo, inspirando gerações nos dias de hoje.

Para Marcelino Champagnat, o núcleo da Missão é “tornar Jesus Cristo conhecido e amado” (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 2010, n. 2). Ele considerava a educação um meio para levar as crianças, os adolescentes e os jovens à experiência de fé pessoal, capaz de torná-los “bons cristãos e virtuosos cidadãos”. Ao assumir essa mesma missão, iniciamos:

[...] ajudando as crianças e os jovens, sem nos importar com a fé que professam ou a etapa da sua busca espiritual, a tornarem-se pessoas integradas e de esperança, com profundo sentido de responsabilidade social para transformar o mundo ao seu redor. Ajudar a crescer em humanidade é parte integrante do processo de evangelização. Os Educadores Maristas, promovendo os valores evangélicos por meio das nossas iniciativas, participam da Missão de construir o Reino de Deus aqui e agora (COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA, 2000, n. 70).

Esse sonho de Champagnat continua acontecendo, pois a razão de ser da atuação marista é evangelizar e promover a vida por meio

da educação. A educação é o sinal mais importante de cuidado que podemos oferecer às novas gerações. Pela educação, apresentamos a elas o mundo que receberão e o mundo que terão que cuidar. A educação é o antídoto para o individualismo e é uma força transformadora. Em sua expressão mais rica, a educação evoca a recuperação da comunidade, a interconexão, a sabedoria e o espaço humano que nos encoraja, como educadores, a nos tornarmos defensores da fraternidade, da igualdade, da liberdade e da verdade.

O Papa Francisco tem-nos convidado, repetidamente, a discernir os sinais dos tempos, com um movimento triplo: **escutar, compreender e propor**. Essa é uma abordagem metodológica e evangelizadora que perpassa o *Documento de Aparecida* (DAp), a *Exortação Apostólica Evangelii Gaudium* (EG) e as *Cartas Encíclicas Laudato Si* (LS) e *Fratelli Tutti* (FT). Trata-se de uma atitude de profunda atenção à realidade e à vida e provocadora da educação evangelizadora. Escolhemos essa abordagem metodológica como uma forma de arquitetar o conteúdo dos dados da pesquisa, do encontro com Jesus nas experiências da vida, e no evangelizar educando, e no educar evangelizando.

### 3.1 Atitude de escutar

A escuta é um encontro de liberdades, que exige humildade, paciência, disponibilidade para compreender e esforço para elaborar as respostas de maneira nova. A escuta transforma o coração daqueles que a vivem, principalmente quando se colocam em atitude interior de sintonia e de docilidade. Ela não é somente uma coleta de informações, nem apenas uma estratégia para se alcançar um objetivo, mas também um jeito de se relacionar, um intercâmbio de dons, num contexto de empatia.

A atitude da escuta é fundamental para que adolescentes e jovens ofereçam sua contribuição para a comunidade educativa, ajudando-a a reconhecer novas sensibilidades e a formular perguntas inéditas. Ao mesmo tempo, essa atitude estabelece as condições para o desenvolvimento de uma educação evangelizadora que alcance, de modo incisivo e fecundo, o coração. Para alcançar o coração, faz-se necessária uma escuta com três sensibilidades:

- **Sensibilidade ou atenção à pessoa:** trata-se de escutar o outro, que se nos dá com as suas palavras. O sinal dessa escuta é o tempo que dedico ao outro. Essa não é uma questão de quantidade, mas de que o outro sinta que o meu tempo é dele: todo o tempo de que ele precisar para me manifestar o que quiser. O outro deve sentir que o escuto incondicionalmente, sem me ofender, escandalizar, aborrecer nem cansar;
- **Sensibilidade ou atenção no discernir:** trata-se de identificar o ponto certo onde colocar a atenção: o que, exatamente, está dizendo-me essa pessoa? O que ela quer me dizer? O que ela deseja que eu compreenda do que lhe acontece? Essas são perguntas que ajudam a entender onde se ligam os argumentos que movem o outro e a sentir o peso e o ritmo dos seus afetos influenciados por essa lógica;
- **Sensibilidade ou atenção nos impulsos:** é a escuta profunda do ponto “para onde o outro quer verdadeiramente ir”. Conforme a *Exortação Apostólica Christus Vivit (CV)* (PAPA FRANCISCO, 2018, n. 296), a atenção se orienta para o que a pessoa queria ser – além de para o que ela sente e pensa no presente e do que fez no passado. Essa é a escuta que Jesus realizou no caminho com os discípulos de Emaús.

### 3.2 *Atitude de compreender*

Compreensão é o ato de entender e de assimilar algo, de perceber o significado de algo. Muitas vezes, esse ato é considerado somente como um processo cognitivo, em que é necessária a interpretação de determinado elemento para que ele possa ser, posteriormente, compreendido pelo indivíduo. No entanto, a compreensão também pode representar o sentimento de benevolência e de complacência, ou seja, quando há o entendimento das emoções da outra pessoa. Quando Jesus afirma aos discípulos de Emaús “como vocês costumam para entender” (Lucas 24,25), está invocando não somente uma compreensão cognitiva, mas também uma releitura dos acontecimentos e dos sentimentos.

Nesse processo de compreensão, o diálogo se apresenta como um princípio constitutivo do ser humano. Diálogo é “aproximar-se, expressar-se, ouvir-se, olhar-se, conhecer-se, esforçar-se por entender-se, procurar pontos de contatos” (PAPA FRANCISCO, 2020, n. 198). Para nos encontrarmos e nos ajudarmos mutuamente, precisamos dialogar. Esse diálogo pode ser entre pessoas, entre grupos, mas também pode ser parte de um projeto com os seus interlocutores. O projeto educativo-evangelizador necessita estar em constante diálogo com os seus interlocutores, para juntos todos optarem pelo caminho que necessita ser percorrido. Projeto e interlocutores não podem ser linhas paralelas, contrárias, incompatíveis, opostas, mas sim linhas perpendiculares, com pontos em comum.

O diálogo, vivenciado enquanto princípio, permite compreender adolescentes e jovens como sujeitos de direitos, ricos de dons, de recursos e de capacidades; como corresponsáveis, protagonistas. É muito limitado enxergá-los como pessoas que virão a ser. Essa compreensão limitada das juventudes nega suas identidades, suas trajetórias de vida, seus presentes, suas produções culturais. Enfim, nega o direito de essas existências acontecerem no hoje. Esse aspecto tem uma im-

plicância direta no processo educativo-evangelizador, pois essa visão limitada dos jovens não os considera como capazes de participar, de contribuir, de serem sujeitos ativos do seu processo. Nessa concepção, adolescentes e jovens são meros destinatários e não interlocutores.

Além disso, é importante compreender que a evangelização não constitui apenas a conformidade com os valores do Evangelho, impregnados no carisma marista; ela constitui também o encontro com a cultura, com as novas questões de vida geradas pela cultura, questões que põem à prova o realismo da proposta cristã e a capacidade de diálogo. Essa situação requer um conhecimento adequado da complexa realidade cultural e sociopolítica e um exercício de discernimento, em que a experiência cristã seja reformulada, em relação com as situações históricas concretas provenientes das crianças, dos adolescentes e dos jovens da comunidade educativa, da sociedade.

Um processo educativo-evangelizador, na contemporaneidade, é marcado pela necessidade de uma concepção integrada e integradora da pessoa. Como instituição, acolhemos as crianças, os adolescentes e os jovens nas suas pluralidades e os assumimos como sujeitos inteiros, diversos e diferentes, que se relacionam com as pessoas, com o mundo e com o conhecimento a partir da sua inteireza e da sua integralidade. Isso requer que nosso jeito de educar-evangelizar seja pautado no desenvolvimento integral da pessoa, o qual contemple a formação psicoafetiva, psicossocial, espiritual, política e técnica (REDE MARISTA, 2016), capaz de conjugar intelecto e desejo, razão e afetividade, transcendente e imanente, além de formar cidadãos conscientes dos seus percursos pessoais e corresponsáveis pelo bem comum.

A pesquisa revelou que os educadores representam inspirações, modelos e amigos, não somente por causa do “conteúdo” que ensinam, mas porque encantam com seus exemplos, suas ações e suas obras. A inspiração diz respeito a “introduzir o ar nos pulmões”, a ser a

“causa de inspiração para alguém”. O educador continua a arquitetar nos adolescentes e nos jovens o desejo de viver e de sonhar, assim como fizeram Jesus e Champagnat. É importante que o educador se compreenda e que tenha consciência de que sua missão de educar influencia os adolescentes e os jovens em suas trajetórias de vida.

Marcelino Champagnat desenvolveu uma intensa sensibilidade na compreensão da realidade ao seu redor. Ele dizia: “Para bem educar, é necessário amar”, e, para amar, faz-se necessário compreender e habitar a vida e a cultura dos adolescentes e dos jovens. Trata-se de encontrá-los nas suas realidades, com seus recursos e suas dificuldades, e descobrir os desafios dos contextos culturais, sociais e religiosos nos quais vivem. Quando os jovens entram em nossas instituições, fazem-no com as suas trajetórias de vida. É preciso reconhecê-las, conhecê-las e, a partir delas, dialogar, acompanhar, cuidar e educar.

A diversidade evoca a compreensão de cada pessoa a partir da sua trajetória de vida. Essa compreensão requer o reconhecimento, a generosidade e o respeito. Não podemos – ou não devemos – compreender a pessoa somente a partir das nossas convicções, das nossas intuições, dos nossos preconceitos. Em vez de respeitar a diferença como um dos valores de maior prestígio para a humanidade, leva-se em consideração um modelo que valoriza aquele que é melhor e superior aos demais, o que acaba provocando discriminação em relação à condição física, à cor da pele ou à etnia, à identidade de gênero, ao estilo de vida, à opção partidária, à orientação sexual, à religião, entre outras situações. O reconhecimento e o respeito às diversidades dos adolescentes e dos jovens necessitam ocupar e pautar o nosso projeto educativo-evangelizador.

### 3.3 *Atitude de propor*

A proposição diz respeito à apresentação de uma proposta para pôr diante de alguém, para oferecer como opção, para sugerir. Ela é um elemento educativo fundamental, pois, diante de um ponto de vista, oferece-se outro. Jesus, perante o que havia escutado dos discípulos, propôs outro ponto de vista: “será que o Messias não deveria sofrer tudo isso para entrar em sua glória? Então, começando por Moisés e continuando por todos os Profetas, Jesus explicava para os discípulos todas as passagens da Escritura que falavam a respeito dele” (Lucas 24,26-27).

Dessa forma, é fundamental desenvolver um projeto educativo-evangelizador que seja capaz de reconhecer os adolescentes e os jovens assim como são, sem julgá-los nem querer que se transformem em outra condição, pois um dos elementos do reconhecimento é gostar daquilo de que eles gostam para que, quem sabe, eles gostem daquilo de que gostamos. Esse é um princípio fundamental para que projeto e interlocutor, educador e educando, professor e estudante, caminhem juntos e encontrem pontos em comum, para, a partir deles, agir e construir.

O caminhar em conjunto desperta para o acompanhamento, tendo como ponto de partida as trajetórias de vida de adolescentes e de jovens. “Acompanhar” diz respeito a “partir o pão com”. Para partir o pão com alguém, são necessários aproximação, escuta e companheirismo. É necessário ter a consciência de que o tempo é superior ao espaço. Segundo o Papa Francisco (2013, n. 223), esse princípio significa “dar prioridade ao tempo e ocupar-se mais com iniciar processos do que possuir espaços. O tempo ordena os espaços, ilumina-os e transforma-os em elos de uma cadeia em constante crescimento, sem retorno”. Devemos suscitar processos de acompanhamento, com a consciência de que as pessoas são sempre únicas e livres; assim, não devemos impor percursos ou elaborar

receituários, mas sim nos pautar em perguntas e em orientações, as quais proponham causas que deem sentido à vida e ao bem comum. Trata-se de um acompanhamento que apresente ideias inspiradoras e fontes – pessoas, livros e organizações – que possam fornecer aos adolescentes e aos jovens o estímulo e a inspiração que os manterão no caminho (DAMON, 2009). O acompanhamento requer educadores dispostos a percorrer o caminho com os adolescentes e os jovens, com esses educadores constituindo inspirações, modelos e amigos.

Faz-se necessário propor uma evangelização com espírito, que é muito diferente de um conjunto de tarefas vividas como obrigação pesada, que quase não se tolera ou que se suporta, como algo que contradiz as nossas próprias inclinações e os nossos próprios desejos. Nesse sentido, é inspirador o que afirma o Papa Francisco (2013, n. 261): “como gostaria de encontrar palavras para encorajar uma estação evangelizadora mais ardorosa, alegre, generosa, ousada, cheia de amor até o fim, e feita de vida contagiante”. Essa é uma evangelização com espírito, que está inculturada/encarnada no projeto educativo, perceptível nas matrizes curriculares através das competências acadêmica, tecnológica, política e ético-estética.

Da mesma forma, faz-se necessária uma educação que promova programas que integrem corpo, mente, coração e espírito, incentivando a criatividade, o desenvolvimento da autoestima e a capacidade interior de os jovens orientarem as suas vidas. A educação – com a colaboração ativa e com a participação dos próprios adolescentes e dos jovens – avança quando busca evidenciar a dimensão transcendente do ser humano e de seus direitos, quando promove a solidariedade como resposta concreta ao valor da fraternidade e quando nutre sua fé e seu compromisso como discípulos de Jesus e apóstolos de outros jovens (COMISSÃO INTERNACIONAL DA MISSÃO MARISTA, 2021).

\* \* \*

Que nossos espaços de atuação continuem a ser lugares que fomentem a evangelização, a espiritualidade, o crescimento e o acompanhamento de adolescentes e de jovens, convidando-os a adquirir conhecimentos, competências e valores enquanto descobrem o mundo, a si mesmos, aos outros e a Deus. Um processo de pesquisa sempre é válido, na medida em que aponta caminhos trilhados e caminhos sendo feitos, mas também na medida em que realiza uma provocação, de repensar os caminhos que precisam ser qualificados. Que o projeto de educação evangelizadora seja sempre capaz de descentrar e de transcender!

## Referências

- ABRAMO, H. W. *Cenas juvenis*. São Paulo: Página Aberta, 2020.
- BENINCÁ, E.; BALBINOT, R. *Metodologia Pastoral: mística do discípulo missionário*. São Paulo: Paulinas, 2009.
- COMISSÃO INTERNACIONAL DA MISSÃO MARISTA. *A inovadora Missão Marista em nossas Obras Educativas: "se aqui houvesse uma escola..."*. 2021. Disponível em: <https://champagnat.org/pt/a-inovadora-missao-marista-em-nossas-obras-educativas-mensagem-da-comissao-internacional-da-missao-marista/>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- COMISSÃO INTERPROVINCIAL DE EDUCAÇÃO MARISTA. *Missão educativa marista: um projeto para nosso tempo*. 2. ed. São Paulo: SIMAR, 2000.
- CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). *Documento de Aparecida: Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe*. 2. ed. Brasília: CNBB; São Paulo: Paulinas, 2007.
- DAMON, W. *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*. São Paulo: Summus, 2009.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). *Diálogo, sujeitos, currículos: juventudes e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio*: o minidicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Participação cidadã de adolescentes e jovens*: marco de referência. Brasília: Compasso Comunicação, 2014. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/2481/file/Participacao\\_Cidada\\_de\\_Adolescentes\\_e\\_Jovens\\_marco\\_de\\_referencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/2481/file/Participacao_Cidada_de_Adolescentes_e_Jovens_marco_de_referencia.pdf). Acesso em: 25 maio 2021.

HATHAWAU, M.; BOFF, L. *O Tao da libertação*: explorando a ecologia da transformação. Petrópolis: Vozes, 2012.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. *Água da Rocha*: espiritualidade Marista, fluindo na tradição de Marcelino Champagnat. Guarulhos: FTD, 2007.

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. *Constituições e Estatutos*. Roma: GSC Gráfica, 2010.

NOVA Bíblia Pastoral. São Paulo: Paulus, 2014.

PAPA BENTO XVI. Carta Encíclica *Deus Caritas Est*: sobre o amor cristão. Brasília: Edições CNBB, 2005.

PAPA FRANCISCO. Carta Encíclica *Fratelli Tutti*: sobre a fraternidade e a amizade social. Brasília: Edições CNBB, 2020.

PAPA FRANCISCO. Carta Encíclica *Laudato Si*: sobre o cuidado da casa comum. Brasília: Edições CNBB, 2015.

PAPA FRANCISCO. Exortação Apostólica *Christus Vivit*: para os jovens e para todo o povo de Deus. Brasília: Edições CNBB, 2019.

PAPA FRANCISCO. Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*: a alegria do evangelho. Brasília: Edições CNBB, 2013.

PERONDI, M. Protagonismo Juvenil: um conceito em disputa? *Revista Redemoinho*, Rede Brasileira de Centros e Institutos de Juventude, Porto Alegre, v. 1, p. 6-11, jun. 2012.

REDE MARISTA. *Juventudes*: nosso jeito de compreender e atuar junto aos jovens contemporâneos. Porto Alegre: Odisseia, 2016.

REDE MARISTA. *Projeto de Vida*: a construção da integralidade da pessoa. Porto Alegre: Design de Maria, 2018a.

REDE MARISTA. *Serviço de Pastoral*: identidade, metodologia e compromissos. Porto Alegre: Odisséia, 2018b.

SCHERER, E. S.; FONTANA, E. A promoção de direitos a partir da juventude ecumênica: diálogos e participação política com a diversidade. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA*, 11., 2014. *Anais*: Santa Cruz do Sul: UNISC, 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/viewFile/11752/1596>. Acesso em: 25 maio 2021.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL). *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: UMBRASIL, 2010. Disponível em: <https://colegiosmaristas.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Educativo-do-Brasil-Marista-1.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCPR/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCPR (Org.). *Relatório gráfico da pesquisa: Vamos falar sobre o Ensino Médio?: Os(As) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

# ANDANÇAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE O OLHAR DO(A) ESTUDANTE ACERCA DO PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) SOCIAL MARISTA NA SUA VIDA

Francisco Geovani Leite  
Luís Carlos Dalla Rosa  
Simone Weissheimer Santos

## 1 Introdução

O ponto de partida deste artigo são alguns caminhos desenhados ao longo de andanças pedagógicas; os trechos percorridos nos provocam a outros contornos. A nova legislação do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018) e as provocações sublinhadas pela pandemia nos desafiam a ressignificações para a escola que se destina às juventudes. De modo específico, a partir desse contexto, mais do que falar sobre as juventudes, trata-se de escutar suas interpelações, expectativas e representações em torno da relação entre ensino e aprendizagem. Com efeito, a pesquisa da UMBRASIL, *Vamos falar sobre Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista* abre diversas perspectivas de narrativas, análises e caminhos que podem ser percorridos, tendo como ponto de partida as manifestações dos próprios

estudantes (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

Entre as questões emergentes, cabe ressoar e propor um debate sobre como as juventudes recepcionam e interpelam um de seus principais interlocutores na trajetória de ensino e aprendizagem: o professor, a professora. Trata-se de discutir o ofício de professor(a), a partir do olhar dos(as) estudantes, tendo em conta suas representações e falas que emergem da pergunta nuclear “o que o professor representa para você?” (Umbrasil, 2020, p. 63). De fato, como os(as) estudantes enxergam o ofício de professor? Como esses olhares impactam a relação face a face entre estudante e professor? Quais são as decorrências para o contexto escolar como um todo?

Não obstante à amplitude da pesquisa em tela, a qual abrange diversos segmentos da Educação Básica da União Marista do Brasil, a discussão que segue tem como ponto de partida as percepções dos(as) estudantes secundaristas de unidades sociais que compreendem realidades de maior vulnerabilidade social e econômica, como é o caso do bairro Mário Quintana, localizado na Zona Norte de Porto Alegre, onde a Rede Marista mantém um colégio de Ensino Médio. Tal demarcação não significa exclusividade, mas uma indagação que emerge a partir de realidades nas quais juventudes vivem demandas que lhes são peculiares, em termos de oportunidades sociais ou de ausências destas que impactam a construção do próprio projeto de vida.

Vivemos em um período de múltiplas transformações e, com elas, há a necessidade de reafirmar princípios e valores que são caros ao Projeto Educativo Marista (UMBRASIL, 2010); porém, há, também, o desafio de desenvolvermos novas possibilidades, novos olhares e profundas reflexões. O tripé legislação, BNCC (MEC, 2018) e pandemia exige novos recortes para esse lugar social da escola e suas construções históricas. Estamos diante de um novo contexto que, a partir de escutas, de um novo cenário e, talvez, da construção de um novo

sujeito igualmente histórico, desencadeia a necessidade de uma reconfiguração das estruturas escolares, em especial quando se evidencia a invisibilidade das juventudes das camadas populares nesse cenário provocado pelas novas relações estruturantes – entre elas, a escola.

Vamos falar aqui de juventudes, mas também de professores e professoras, de suas relações que perpassam o mundo da escola e da construção de conhecimentos, experiências e oportunidades. Trata-se de possibilitar pontos de reflexão, sem julgamentos, porém com provocações inerentes ao que denominamos de “escuta sensível” para este tempo vivido; ainda, sem estranhamentos, mas apontando o que definimos como uma ponte para reduzir as desigualdades. Essa será nossa dialética, inspirada em Paulo Freire, como nos lembra Gadotti, que nos ensinou a olhar para o caos cotidiano, enxergar nele a utopia e não perder a esperança diante das dificuldades. O educador precisa ser profeta (GADOTTI, 2007).

## **2 O ensinar que inspira**

Diante de novos cenários de legislação e da BNCC (MEC, 2018), sem esquecer os impactos advindos da pandemia do Coronavírus, demanda-nos cartografar o espaço de relações sociais que pertence à escola. Os novos movimentos de ressignificação conduzem ao processo de uma escuta, sendo que essa escuta envolve, também, diálogo, confiança e partilha, que são opções político-pedagógico-pastorais das escolas maristas (UMBRASIL, 2010).

A educação marista potencializa o diálogo e a escuta, verbos conjugados em nosso fazer educativo.

Escutar não é fácil: [...] requer disponibilidade para a mudança, requer que mostremos a nós mesmos o valor do desconhecido e que vençamos o sentido de vazio e pre-

cariedade que toma conta de nós, cada vez que as nossas certezas são colocadas em crise (Rinaldi, 2014, p. 82-83).

Ao fazermos uma reflexão da pesquisa sobre o papel do professor a partir da percepção que os jovens estudantes têm desse sujeito, evitamos a tentação de repensar a análise diagnóstica, fixando-se apenas no “o que dizem os dados quantitativos”; queremos, na verdade, reler as entrelinhas – o que não está explícito – e ressaltar o que essa pesquisa e o próprio Projeto Educativo do Brasil Marista (PEBM) nos recordam e fazem pensar e dizer sobre o relevante papel do(a) professor(a) marista que, na sua missão educativa, sem sombra de dúvidas, já supera, há anos, o antigo modelo de “Ensino Bancário”.

A escuta aos jovens, realizada por meio dos Observatórios Juventudes PUCRS e PUCPR, apresenta elementos significativos para a escola que acolhe jovens residentes na periferia de Porto Alegre. A pesquisa parte do propósito de entender os movimentos das juventudes, as suas vozes e as suas relações com a escola, bem como os anseios, as críticas e as expectativas que são considerados elementos fundamentais para compreender essa realidade – passos que nos aproximam de uma escola ideal para o público juvenil (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020).

À luz das contribuições da pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio?*, ensaiamos, aqui, inicialmente, a representatividade do(a) professor(a). O que muda a partir de um marco legal? Que desafios provocam o(a) professor(a) com a implantação da BNCC e qual é o seu papel em dialogar com o conhecimento e as relações cotidianas? Que novas escutas faremos?

Na busca por refletir sobre esses questionamentos, vale mencionar o marco inicial da formação de professores(as), a Lei de Primeiras Letras, de 1827, a qual estabelecia um preparo didático para a atuação

nas escolas das províncias. Outras legislações, orientações e recomendações foram se constituindo ao longo desse percurso histórico.

Atualmente, a partir da Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017), que trata do Novo Ensino Médio e da BNCC, somos desafiados a responder às demandas dos novos tempos. Estabelece-se, aqui, um novo convite: a reelaboração de novos currículos em tempos de rápidas e muitas mudanças. Cabe ao(à) professor(a) dialogar e alargar seu repertório e contribuir com processos de transformação. No nosso caso, especificamente, reconhecemos que as unidades maristas possuem traços identitários que expressam o perfil de seus(as) professores(as), que são caracterizados por um desenvolvimento contínuo, um movimento que implica a centralidade de sua função.

Esse movimento se amplia e se intensifica quando esse(a) professor(a) está imerso(a) em um contexto de vulnerabilidade social, que, por vezes, exige uma postura diferenciada de professores(as) que atuam em outras realidades. Percebemos que, durante a leitura da pesquisa, a percepção dos(as) estudantes com relação aos seus(as) professores(as) ocupa espaços significativos, em que reconhecem a contribuição desse(a) profissional para potencializar e dinamizar seu projeto de vida.

Na pesquisa do Observatório Juventudes com os(as) jovens estudantes do Ensino Médio dos colégios maristas, observamos, nos depoimentos, elementos muito importantes do currículo oculto que amplia o currículo oficial e é vivenciado no *espaçotempo* de nossos colégios. Um elemento que merece destaque é a percepção dos(as) jovens estudantes sobre o que significa o(a) professor(a) para a vida deles(as). A pesquisa demonstra, por meio da questão sete, categorias que, no olhar dos(as) estudantes, destacam o(a) professor(a) como: “amigo” e “modelo de inspiração”. É o caso desta fala (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 60):

*Os professores, na minha opinião, são muitas vezes uma fonte de inspiração porque tem muitos professores que eu não sabia a história. Daí contaram e me deu muito ânimo pra seguir minha carreira, tipo, histórias de alguns professores que eu nem imaginava aquilo e isso é muito bom (Estudante de Unidade Social).*

Outro destaque acentuado pelos(as) estudantes reverbera o quanto os(as) professores(as) maristas, alinhados(as) com a missão e os valores institucionais, dedicam-se aos conteúdos acadêmicos destinados ao preparo das juventudes, com competências e habilidades necessárias ao mundo técnico e humano do trabalho e com conceitos que fortalecem a formação integral desses sujeitos. Percebe-se, na fala dos(as) estudantes, a expectativa de obterem conhecimentos e formação para a vida, como neste exemplo (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 108):

*Acho que os próprios educadores, principalmente os professores, sempre tentam nos passar essa questão de não se importar só com o trabalho, com as coisas materiais, mas se importar com nosso espírito, e tentam nos passar valores de cidadania, os ensinamentos que a gente deve seguir, né? Então, a gente não fica vazio (Estudante de Unidade Social).*

Esses testemunhos positivos do papel e prática do(a) professor(a) marista muito nos anima. O descrito nas entrelinhas das questões qualitativas é o que os(as) professores(as) maristas têm concretizado no seu trabalho e o que preconiza o PEBM ao tratar do ofício dos professores na efetivação de uma prática educativa de qualidade. Podemos, com firmeza, dizer que o(a) professor(a) marista dedica a sua vida para além do currículo formal, sendo produtor de currículo que favorece o alargamento da visão de mundo, tanto do docente

como do discente, por meio de temáticas que correspondam ao cotidiano da comunidade educativa.

Como fonte de inspiração, o(a) professor(a) anima o(a) estudante a desenvolver seu projeto de vida, que, vale lembrar, é um componente curricular do Novo Ensino Médio e, há mais tempo, compõe a pedagogia marista, em que a escola é compreendida como “espaçotempo de construção do projeto de vida” (UMBRASIL, 2010, p. 29). Como escreve Philippe Meirieu (2006, p. 23), na *Carta a um jovem professor*, “aposto que, se você se tornou professor, é porque um dia ou outro, durante sua escolaridade, encontrou um professor cuja voz ainda ressoa em você”. O encontro educativo é, também, um encontro criador que desperta a alegria de ensinar e abre as portas dos saberes. A partir do projeto educativo marista, o(a) professor(a) inspira a “compaixão pela humanidade; o compromisso com as causas da justiça e da paz; do conhecer-experienciar-aderir aos valores do Evangelho, concretizados no desenvolvimento de uma cultura do cuidado, da solidariedade” (UMBRASIL, 2010, p. 67).

No dizer de um(a) outro(a) estudante, “o bom professor é aquele que traz o mundo para a escola e leva a escola pro mundo” (Estudante de Unidade Social). Lembramos Paulo Freire (2005a, p. 100) que, na relação mundo e escola, possibilitase o “diálogo da educação como prática da liberdade”, em que estudante e professor constroem saberes por meio de múltiplas interações com o mundo. A educação é uma construção dialógica, cuja relação estudante-professor é mediatizada pelo mundo, a partir do qual nascem “os temas geradores e o conteúdo programático desta educação”.

A partir de seu projeto de ensino, cabe ao(à) professor(a) instigar, provocar e possibilitar que o protagonismo do(a) estudante incorpore a capacidade crítica, criativa, dialógica e solidária, em que a consciência do ser presença no mundo significa, também, transformar esse mundo. Nesse sentido, a prática educativa incorpora o paradigma

da ética da alteridade, em que a sabedoria do amor (DALLA ROSA, 2012) manifesta passos de um outro mundo possível e necessário. Certo, a educação sozinha não transforma o mundo; por outro lado, sem ela, a mudança é inviável.

Na medida em que o(a) professor(a) vive a paixão de ensinar e quer bem ao aluno, ele(a) move a consciência de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Nas palavras do(a) estudante, *“o professor é aquela pessoa que ajuda a gente a caminhar na caminhada da vida”* (Estudante de Unidade Social). Esse testemunho nos remete à importância de resgatar o papel do docente, visto que, *“numa sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, chamada de sociedade aprendente”* (GADOTTI, 2007, p. 13), a boniteza do aprender, como diz Freire, implica o(a) professor(a) como mediador e problematizador do conhecimento. Em contrapartida, não podemos esquecer que, no atual contexto social, há a produção de discursos carregados de preconceitos e até interdições ao exercício do ofício de ser professor e professora.

Isso não significa desconsiderar problemáticas que envolvem a prática docente. Porém, não se pode fazer ouvidos moucos quando se fala muito mal dos nossos(as) professores(as), de modo que as falas dos(as) estudantes, como as assinaladas acima, lembram-nos de que *“a escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola em que falta tudo, mas, mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente”*. E o(a) professor(a) é parte desse lugar.

### **3 Conversa com quem gosta de aprender**

Seguimos trilhando nosso caminho, buscando compreender a complexidade do momento. O século XXI impõe condições imperiosas sobre as juventudes, suas demandas e necessidades – em especial, os(as) jovens de periferia, marcados(as) pelo contexto de

desigualdade social. De acordo com dados estatísticos do CONJUVE (2020), essa é a maior geração de jovens da história do Brasil, tendo o desafio de construir um país mais próspero e menos desigual.

Ao constatar que, no Brasil, temos uma população significativa de jovens e que muitos deles acabam se afastando dos bancos escolares, em que pese esse aspecto, isso recai sobre os jovens oriundos de uma população de baixa renda. Entendemos que os(as) professores(as) são atores fundamentais para garantir a permanência desses(as) estudantes, tematizar suas crenças, oportunizar aspirações e fortalecer o vínculo com a escola. Nesse sentido, não podemos esquecer a preocupação com a formação continuada do(a) professor(a). Remetemo-nos, novamente, a Freire (2005b, p. 53), que, em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, destaca a importância da formação como elemento constitutivo da profissionalização docente: “Nenhuma sociedade afirma-se sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino”. Nessa perspectiva, o PEBM reafirma:

O investimento nos processos de significação favorece o alargamento da visão de mundo de professores e estudantes, que, assim, constroem e se apropriam de significados e valores que possibilitam uma vida social de mais qualidade, pautada pela ética, pela acolhida e pela solidariedade, na experiência com a diferença, pela pluralidade de modos de ver, viver, ser e estar no mundo, reconhecendo-se, portanto, como sujeitos culturais (UMBRASIL, 2010, p. 75).

Nesse sentido, quando fazemos uma leitura das informações da pesquisa em pauta e olhamos para o nosso Projeto Educativo, pensamos e nos indagamos: e se Rubem Alves tivesse tido a oportunidade de conhecer agora os nossos(as) professores(as) maristas, será que ele faria a mesma distinção entre professor e educador?

Talvez ele reescrevesse uma edição atualizada da sua obra *Conversas com quem gosta de ensinar*, destacando que conhece escolas de uma instituição que tem professores(as) e educadores(as), em que não se vê ressaltar na sua prática educativa nenhuma distinção de papéis (ALVES, 2006). E aqui não é arrogância, e sim o sentimento de orgulho do nosso trabalho, do quanto os(as) nossos(as) professores(as) são imersos em processos de formação continuada e do quanto são coerentes com a sua missão educativa marista, que se encontra encarnada e encharcada no cotidiano de nossas escolas.

Então, a partir do ofício do(a) professor(a), o acolher se manifesta como um verbo de transformação. Em nossas andanças pedagógicas, o acolhimento não é como um substantivo, mas como um exercício que motiva a aprendizagem contínua. O olhar dos(as) estudantes sobre o mundo se torna, também, um olhar do(a) professor(a) que atua na escola social.

Sem romantismo ou pragmatismo, seria muito difícil falar da escola sem mencionar a importância do(a) professor(a). Quem, em algum momento da vida, não se espelhou no(a) professor(a)? Quem, em algum momento, não foi consolado(a) ou estimulado(a) por um(a) docente? Quem já se esqueceu do(a) seu(a) melhor professor(a)? Essas são reflexões importantes para dar a amplitude da dimensão que queremos atingir. Por isso, sublinhamos, a partir da pesquisa, o que os(as) jovens nos dizem sobre suas relações com a escola, com o conhecimento e, sobretudo, com o(a) professor(a).

#### **4 Ofício de professor e professora de uma escola social**

Temos a clareza de que há diferentes desafios que implicam o sistema educacional como um todo, sobretudo quando vivemos um tempo de mudança, que abarca, também, um novo contexto do Ensino Médio e a BNCC, sem perder de vista os impactos que a pandemia da COVID-19 tem provocado no mundo da educação, especialmente para

os jovens empobrecidos. Se o Novo Ensino Médio e a BNCC, enquanto projetos de sociedade, apontam para oportunidades de promover uma educação mais adequada aos novos tempos, há a tarefa de pensar como esse novo horizonte educativo pode ajudar a responder aos desafios que emergem de um momento tão crítico, como é o caso da pandemia, diante da qual a própria vida está sendo colocada em questão.

Em outras palavras, se o projeto de sociedade presente na compreensão do que se quer para a educação é uma expressão do que se deseja oferecer às novas gerações, então não há como falar desses desafios sem levar em conta a forma como estamos respondendo ao inédito contexto pandêmico que, embora não planejado, tem colocado em questão o nosso modelo de sociedade. Como falar em projeto de vida quando a própria vida é relativizada em nome de uma economia de mercado em que cabem poucos? Muitas são as perguntas que se abrem, mas, devido à delimitação deste artigo, não podemos avançar nas discussões. Para este espaço, a centralidade de nossa preocupação é reforçar a importância do(a) professor(a) que se constitui mediador do processo educativo, sem esquecer que, em palavras freirianas, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

O exercício docente implica, ainda, a ousadia de dizer sua palavra, o sentido que reveste o ofício de quem assume a paixão de ensinar. Com efeito, a partir da pesquisa, consideramos fazer a escuta dos(as) professores(as), entendendo que a prática pedagógica marista promove o diálogo entre as ciências, as sociedades e as culturas, sob uma perspectiva cristã que é, também, parte dessa realidade. Dessa forma, a pedagogia marista permite entender as necessidades humanas e sociais contemporâneas, questioná-las e traçar caminhos e modos de enfrentar as problematizações (UMBRASIL, 2010).

Destacamos, ainda, nesse contexto, a aceleração das transformações sociais, que, por consequência, coloca o(a) professor(a) a

desenvolver novas práticas, por vezes repensando seus papéis, a fim de atender a uma demanda contemporânea. Os esforços são ressignificados na docência, em especial quando tratamos de uma educação que dê sentido aos jovens de periferia; não é um problema fácil de resolver, porém é carregado de sentidos, sobretudo quando tratamos das formas de aprender.

A ideia de heterogeneidade permite combater a ideia de que há carências nos alunos dos meios populares. Eles não têm carências; tem sim outra forma de se relacionarem com o mundo, outro tipo de vínculo com o mundo, outra forma de entrar em um processo de aprender (CHARLOT, 2013, p. 162).

A inserção na realidade, como é o caso das escolas sociais, requer do(a) professor(a) uma escuta sensível às trajetórias de estudantes que vivem desafios que lhes são peculiares, com seus sonhos e projetos de vida. Isso, certamente, mexe com o sentido de ser um(a) professor(a) que assume a educação como um meio de transformação social. Esse desafio se torna ainda mais evidente no contexto dos(as) professores(as) que atuam em realidades periféricas, em que pautas como inclusão e justiça social devem estar presentes de forma mais contundente. Daí o sentido de ser um(a) educador(a) social que crê na transformação pela educação, na medida em que percebe uma oportunidade de integrar e acolher quem, muitas vezes, não se dá conta de sua potencialidade. O(a) professor(a) que assume essa perspectiva acredita em uma causa maior, em que cada sujeito é único a partir de suas limitações e potencialidades. Em linguagem marista, o ato educativo se torna um farol de esperança na luta diária contra o apagamento do sujeito.

O(a) professor(a) marista se entende como mediador, facilitando para que o(a) estudante se transforme em sujeito da construção e reconstrução de saberes; ou seja, nessa concepção educativa, o(a)

professor(a) evidencia a dimensão do *crer*. Aliás, o sentido do verbo “acreditar” remete à ideia de ter confiança de que a mudança é possível, porque justamente a mediação pedagógica potencializa a criatividade humana. O mundo que se apresenta não é uma realidade de que se impõe como algo acabado e determinado, mas sim uma realidade possível, isto é, o mundo está sendo conforme a condição humana o constitui, a partir de suas congruências ou incongruências. O ser humano não está simplesmente no mundo, e se constitui como parte dele, possibilitando passos para um outro mundo possível.

Nas andanças pedagógicas, escutamos professores(as) que expressam o encantamento pelo exercício da docência em uma escola social, sem perder de vista os desafios que emergem desse *espaçotempo* educativo. Há a consciência de que o contato com as diferentes realidades, histórias de vida e expectativas dos(as) estudantes requer uma conduta sensível, aberta às especificidades que estão presentes nesse contexto de atuação educativa. A partir dessa realidade, entende-se que se trata de um trabalho em constante reconstrução e adaptação e que essa dinamicidade enriquece a prática pedagógica.

Como observamos anteriormente, na fala dos(as) estudantes, esse encantamento pedagógico é fonte de inspiração. Em outras palavras, na medida em que o(a) professor(a) assume sua trajetória de ensino marista como expressão de seu projeto de vida, manifesta um testemunho que motiva a caminhada estudantil a interagir e intervir no mundo, na perspectiva de uma educação humana integral que inclui o cuidado da casa comum.

Aliás, como entender, por exemplo, a pandemia da COVID-19, sem considerar a relação humana com o meio ambiente, desde uma perspectiva marista da cidadania planetária que é assumida “como compromisso ético-político com a ecopedagogia”? Cremos que uma reflexão séria que inclua a situação pandêmica, mas que

também vá além dela, deve ser acompanhada pela questão do meio ambiente. Embora a pesquisa não tenha evidenciado essa temática, entendemos que é salutar ter em conta que as respostas a serem construídas, no cenário pandêmico ou pós-pandêmico, implicam a ecopedagogia, isto é,

[...] uma prática sociocultural que respeita a vida em toda a sua complexidade e diversidade, orientando para a construção da cidadania terrena e para a criação de um sentimento de pertença, de que somos partícipes de uma comunidade planetária (UMBRASIL, 2010, p. 18).

A ecologia integral envolve tanto as relações inter-humanas como a relação com a natureza. Essa noção aponta para o que Papa Francisco (2015, p. 130) caracteriza como “justiça intergeracional”, que significa pensar em “que tipo de mundo queremos deixar a quem vai suceder-nos”. Para caracterizar, entretanto, que tipo de mundo é esse, por meio de um olhar educativo, faz-se necessária a relação dialógica. Então, como aprendemos com a pesquisa, é preciso romper com a lógica de uma escola que não dialoga com as juventudes e que não reconhece o novo papel docente – uma função plural, mais democrática e sensível aos apelos emergentes.

No entanto, sabemos que, em nossa tradição clássica da educação, evita-se, a todo custo, conectar nossos afetos com a nossa razão. Paulo Freire, ao contrário, como nos lembra Gadotti (2007, p. 56), defendia uma “razão encharcada de emoção”. Freire insistia muito nesse ponto. A educação não deve ser um processo de formação de cidadãos úteis ao estado, ao mercado ou à sociedade. A educação responde pela criação da liberdade de cada ser, consciente, sensível e responsável, em que razão e emoção estão em equilíbrio e interação constante.

## 5 Considerações finais

A pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio* provoca diversas interpelações, cujas análises e discussões devem percorrer diferentes tempos e espaços de construção pedagógica, para que possam resultar em práticas cotidianas na relação entre ensino e aprendizagem. Para a construção de caminhos educativos que respondam aos desafios contemporâneos, reconhecemos o quão é importante ter em conta a convergência de sentidos entre professores(as) e estudantes, a partir de suas expectativas, trajetórias e percepções acerca de seus papéis diante da escola.

O caminho que percorremos, neste texto, teve como ponto de partida o olhar dos(as) estudantes sobre o papel do(a) professor(a) na sua vida, a partir de um colégio social marista. Remete-nos a refletir sobre a pauta formativa de nossos estudantes, elucidando percursos e convocando o diálogo e a escuta atenta. Por meio de nossas andanças pedagógicas, não nos furtamos de um diálogo com os(as) professores(as), que, por vezes, encontram, em seus sentidos, a vulnerabilidade da docência implicada a responder sozinha às reais vicissitudes de um novo fazer ou de um novo cenário.

Repercuta-nos a complexidade e as exigências predominantes nesse tempo de individualização, de indiferença e de exclusão. A construção de uma proposta de um Novo Ensino Médio deve considerar os impactos que contornam a realidade das juventudes. Pensar a educação em sua complexidade implica privilegiar o encontro com a alteridade: o que os(as) jovens estudantes solicitam? No caso do(a) professor(a) marista, que é o recorte desta análise reflexiva, a dimensão da acolhida, proximidade e escuta aparece como ponto de partida de uma jornada pedagógica que se abre para múltiplas possibilidades criativas, que não se exaurem nestas linhas reflexivas.

## Referências

- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 5 maio 2020.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CONSELHO NACIONAL DE JUVENTUDE (CONJUVE). *Pesquisa Juventude e a pandemia do Coronavírus*. 2020. Disponível em: <https://www.juventude-seapandemia.com/>. Acesso em: 5 maio 2021.
- DALLA ROSA, L. C. *Educar para a sabedoria do amor: a alteridade como paradigma educativo*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 15. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2005b.
- GADOTTI, M. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher, 2007.
- MEIRIEU, P. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Curricular Comum (BNCC)*. Brasília: SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 abr. 2021.
- PAPA FRANCISCO. *Carta encíclica Laudato si*. São Paulo: Paulinas, 2015.
- RINALDI, C. Documentação e avaliação; qual a relação? In: CHILDREN, R. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. São Paulo: Phorte, 2014. p. 81-94.
- UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL). *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: UMBRASIL, 2010. Disponível em: <https://colegiosmaristas.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Educativo-do-Brasil-Marista-1.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/ REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.



# A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE COMO EIXO ESTRUTURANTE DO NOVO ENSINO MÉDIO

Deysiane Farias Pontes  
Marcella de S. C. Rayol Gomes  
Sheila Couto Caixeta

*A vida de vossos alunos será o que tiverem aprendido convosco.  
Não poupeis esforços para formar seus corações à virtude.  
(São Marcelino Champagnat)*

## 1 Introdução

Além da Reforma do Ensino Médio, Lei n. 13.415 (BRASIL, 2017) e do lançamento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018a), acompanhamos o movimento de homologação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (MEC, 2019), em dezembro de 2019, e da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) (MEC, 2020), em outubro de 2020. Todos esses marcos educacionais dos últimos cinco anos foram determinando um novo paradigma nas práticas escolares. As políticas públicas e os investimentos governamentais,

com participação das instituições da sociedade civil e dos organismos internacionais, reconhecem a formação inicial e continuada docente como um dos eixos essenciais para a implantação da BNCC (MEC, 2018a) e do Novo Ensino Médio no Brasil (BRASIL, 2017).

O art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996, n.p.) define que a “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. A BNCC (MEC, 2018a), nesse mesmo marco legal, deve articular e contribuir com a formulação de políticas em relação à formação de professores. A BNC-Formação Continuada (MEC, 2020), também conhecida como BNC-Professor, apresenta três dimensões das políticas de formação docente: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Cabe aqui o destaque para a definição de formação continuada docente pela base nacional comum, que é foco deste artigo em correlação com a Reforma do Ensino Médio e os pressupostos da BNCC.

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (MEC, 2020, n.p.).

Na dimensão do conhecimento profissional, o professor deve ter o entendimento conceitual, teórico e técnico sobre a área de conhecimento e o componente curricular específico. Também deve saber aplicar metodologias de ensino adequadas e reconhecer os diferentes contextos educacionais. Já na dimensão da prática pro-

fissional, o docente tem de apresentar domínio de sala, conduzir práticas pedagógicas eficazes, promover metodologias significativas e operacionalizar o ensino por competências e habilidades previstas na BNCC (MEC, 2018a). Ainda, no engajamento profissional, são indicados o comprometimento pessoal com a formação continuada, o envolvimento com as questões e os projetos escolares, assim como uma relação respeitosa com a comunidade escolar.

Dessa forma, as redes educacionais, sejam elas públicas ou privadas, devem ancorar as ações de implementação da nova estrutura do Ensino Médio no investimento em formação continuada docente e no reconhecimento do professor como responsável pelos desenvolvimentos cognitivo, acadêmico e social dos estudantes. A BNC-Formação Continuada (MEC, 2020) dá horizontes e sinaliza a importância da formação para o projeto de efetivação da BNCC (MEC, 2018a) em qualquer projeto político pedagógico. Partindo desse pressuposto, analisamos o que estudantes e professores podem, juntos, consolidar em um novo Ensino Médio para o Brasil Marista.

## **2 Novo Ensino Médio e o impacto no papel do docente**

Para a reestruturação do Ensino Médio, é recomendada uma série de modificações na organização dessa etapa de ensino, com o objetivo de investir na qualificação da educação dos jovens e atender às demandas educacionais contemporâneas. Dentre as propostas de mudança, citamos a ampliação da carga horária para quatro mil e duzentas horas para os três anos; o cumprimento da Formação Geral Básica não superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária em todo o segmento; a obrigatoriedade dos componentes curriculares Português e Matemática em todos os anos; e a criação de itinerários formativos, com carga horária de duas mil e quatrocentas horas para cumprimento até o fim da etapa de ensino.

As mudanças no Ensino Médio não se restringem à organização da estrutura do currículo e à ampliação de carga horária. Trata-se de uma mudança de paradigma que envolve novas concepções de ensino e de aprendizagem que privilegiam o desenvolvimento de habilidades e competências gerais, o cuidado com o projeto de vida e o desenvolvimento socioemocional, o trabalho e a escolha dos estudantes por itinerários ofertados pelas instituições de ensino ou por meio de parcerias. Assim, a BNCC (MEC, 2018a, p. 10) estabeleceu como foco o desenvolvimento de competências gerais, as quais são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

Para o Brasil Marista, além do trabalho por competências (acadêmicas, tecnológicas, ético-estéticas e políticas) em sintonia com a BNCC (MEC, 2018a, p. 11), considera-se que estudante e professor são os sujeitos centrais do processo educativo; assim, exercem o “protagonismo e a autoria na vida pessoal e coletiva”. O Projeto Educativo Brasil Marista (UMBRASIL, 2010), desse modo, preconiza uma dinâmica curricular com bases tradicional, crítica e pós-crítica, ao considerar a divisão por área de conhecimento, um currículo voltado para o bem comum e o reconhecimento de diferentes subjetividades e identidades. Nesse cenário, o professor marista é convidado a pensar sobre a própria prática pedagógica, de modo reflexivo e de forma a (re)significá-la, atendendo aos anseios de uma aprendizagem significativa para a trajetória do estudante como um sujeito de escolhas e direitos.

Portanto, a partir dessa perspectiva, a ação docente se volta para escolhas de estratégias pedagógicas de ensino que dialoguem com o cotidiano dos estudantes, de forma a articular os saberes para que tenham aplicabilidade na vida prática e façam sentido para eles.

Considerar as aprendizagens prévias, o repertório cultural e os interesses dos estudantes é um caminho para que o professor organize a aula e promova aprendizagens conectadas com a realidade, a fim de os estudantes aplicarem esses aprendizados na vida cotidiana. Os estudiosos Zabala e Arnau (2010, p. 130) nos lembram que:

[...] educa-se com uma finalidade que não é imediata, mas que tem o propósito de que o que agora é ensinado e aprendido em um contexto escolar possa ser utilizado, no momento certo, na realidade, na ocasião em que esses conhecimentos, habilidades ou atitudes aprendidas se façam necessárias [...].

Desse modo, o professor que irá assumir o papel de mediador das aprendizagens, a partir do desenvolvimento de habilidades e competências de forma contextualizada, deve manter-se constantemente voltado para o processo de formação continuada, de forma profissionalmente engajada e reflexiva. Ele precisa articular “conhecimentos e experiências construídos em sua formação inicial, em sua formação continuada e no exercício da sua docência” (UMBRASIL, 2010, p. 75).

A obra *Diretrizes para a Formação Continuada Docente do Marista Centro-Norte* (PONTES, 2020) ressalta a importância de uma formação continuada docente reflexiva, na qual teoria e prática mantêm uma relação dialógica e sistêmica, com o propósito de ser espaço para a atualização de conceitos, teorias, metodologias e recursos que favorecem o processo de ensino e aprendizagem e com a intenção de fornecer repertório ao professor sobre a realidade educacional que irá encontrar. Dessa forma, entendemos que

[...] a formação continuada proporcionada aos educadores, no espaço marista, propõe revisitar processos metodológicos, em resposta às demandas da sociedade contemporânea. Essa

prática busca maior entendimento quanto às necessidades de intervenção, possibilitando intencionalidade junto ao potencial de conhecimento técnico do professor para uma práxis mais significativa em sala de aula (PONTES, 2020, p. 10).

Assim, o investimento na qualidade da educação de adolescentes e jovens perpassa, necessariamente, a formação continuada docente com organicidade e sistematicidade capazes de promover o engajamento profissional. É nesse momento que o professor irá revisitar as concepções que ancoram a própria prática, repensar as intencionalidades e escolhas pedagógicas, assim como (re)planejar rotas e caminhos na direção da construção de saberes e exercitar a escuta dos desejos e anseios do grupo de estudantes. Com isso, o cumprimento da missão educativa marista, que tem como objetivo formar bons cristãos e virtuosos cidadãos, será garantido na perspectiva da manutenção da qualidade social da educação.

### **3 Percepções dos jovens do Brasil Marista sobre as mudanças que desejam para o Novo Ensino Médio**

Em cada momento histórico, houve um modo dominante de significar, socialmente, o trabalho do professor. A história do século XX foi repleta de rupturas: políticas, bélicas, ideológicas, familiares e educacionais. Esses momentos influenciaram, diretamente, a profissão docente e a forma como a sociedade de cada época via o professor: tradicional, revolucionário, religioso, conservador, autoritário, artista e divulgador. Segundo Imbernón (2016, p. 38): “Todos, por sorte, tivemos professores e temos uma lembrança perene, não tanto do que nos ensinaram em sala de aula, mas de como nos trataram e orientaram”.

Na pesquisa *Vamos falar sobre o Ensino Médio? Os(As) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista* (UMBRASIL;

OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCPR/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020), os estudantes dos colégios e das escolas sociais maristas de diversas cidades do Brasil tiveram a oportunidade de manifestar as próprias percepções sobre o que consideram mais importante para a função do professor. De acordo com o questionário, o principal atributo é o professor que gosta do que faz, que tem paixão pela profissão. Aqui, podemos relacionar com o termo da BNC-Formação Continuada (MEC, 2020), que traz a importância do “engajamento profissional”. Os estudantes demonstraram valorizar professores entusiasmados, afetivos, que gostam de aprender e de praticar o que aprendem, que transmitem confiança, acolhimento e competência com a presença, as falas, os gestos e as ações. Vejamos alguns depoimentos dos estudantes sobre os docentes:

*Tem professor que tem vontade de ser professor, tem vontade de socializar com o estudante e acaba sendo amigo de verdade, e ele está aqui para, além de dar aula, te ensinar a ser uma pessoa, porque esse é o intuito marista de ser. Ensinar a se formar como humano (Estudante de Colégio).*

*O professor é aquela pessoa que nos ajuda a caminhar na caminhada da vida (Estudante de Unidade Social).*

Embora saibamos que o professor não tem o monopólio do saber, a relação que o estudante estabelece com o educador, independentemente da idade e da série, tem influência para além da sala de aula. A educação demanda um processo complexo de interação humana entre o professor e o estudante, seja ela presencial ou *on-line*. De acordo com José Moran (2014, p. 3): “Ensina e aprende mais e melhor – em qualquer modalidade – quando o fazemos num clima de confiança, de incentivo, de apoio, dentro de limites claros e negociados”. Nesse sentido, o professor deve atuar de modo a proporcionar um ambiente de aprendizagem estimulante e fraterno.

Quando questionados sobre *O que o professor representa para você?*, as palavras *amigo, modelo e inspiração* foram as que mais se destacaram na nuvem de palavras (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCPR/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 60). Isso converge com a cultura marista de relação amistosa e respeitosa entre os membros da comunidade educativa, o chamado espírito de família, que faz parte do nosso jeito de educar. Aqui, o professor deve ser engajado com as causas pelo bem comum, com a formação acadêmica de excelência dos estudantes e ir além: ser presença significativa na vida de crianças e jovens. A BNC-Formação Continuada (MEC, 2020, n.p.) converge para essa percepção de vínculo afetivo dos estudantes maristas participantes da pesquisa com os docentes ao estabelecer a seguinte competência geral docente:

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

A segunda característica mais expressiva do que o professor representa para os estudantes participantes da pesquisa diz respeito à utilização de exemplos práticos em sala de aula e à relação dos conteúdos com o cotidiano. Ao analisar a tabela a seguir, percebe-se que o dinamismo em sala de aula desponta, também, como característica importante na visão dos jovens maristas. Já *promover visitas culturais, fazer uso das tecnologias digitais e criar projetos interdisciplinares* foram apontados como atributos menos relevantes, de acordo com os entrevistados. Essa revelação pode

ser associada à dimensão da BNC-Formação Continuada que versa sobre a competência geral docente: “Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas” (MEC, 2020, n.p.).

**Tabela 1** – Com relação aos atributos para um professor de Ensino Médio, qual seu posicionamento com relação aos itens abaixo? (QUESTÃO 14)

Opções	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	importante	Muito importante
Gosta do que faz, tem paixão pela profissão	0,29%	0,39%	3,95%	18,06%	77,31%
Dá exemplo prático e faz relação com o cotidiano	0,36%	1,17%	4,01%	17,77%	76,69%
Demonstra dinamismo nas aulas	0,65%	1,10%	4,37%	18,58%	75,30%

**Fonte:** Adaptada de UMBRASIL, Observatório Juventudes PUCPR/Rede Marista e Observatório das Juventudes PUCPR (2020).

Para os jovens entrevistados, os conteúdos devem ter relação com a vida e as aulas precisam ser dinâmicas. Existem muitas estratégias didáticas e abordagens metodológicas para que o professor possa se aproximar dos estudantes e permitir a troca de ideias cada vez mais efetiva e significativa. “A melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada” (MORAN, 2015, p. 17).

De posse da influência que exerce sobre os estudantes, o educador marista, imbuído dos valores de São Marcelino Champagnat e da prática pedagógica contemporânea, tem como responsabilidade orientar o estudante para que ele seja protagonista do próprio

caminho e concretize os próprios projetos de vida. Nesse sentido, é preciso compreender o estudante como o principal responsável pela construção do próprio saber. Para isso, deve-se estimular trocas de ideias, instigar a resolução de problemas e de questões desafiadoras, valorizar as contribuições e relacionar os conteúdos estudados em sala de aula com a vida e com as demandas do século XXI.

Os anseios apontados pelos estudantes com relação aos docentes e à condução das aulas estão em sintonia com o modelo mais flexível de currículo, composto pela BNCC (MEC, 2018a) e por itinerários formativos. Organizada a partir do diálogo com as áreas de conhecimento, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC, 2018b) – Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – e relacionada aos contextos locais, essa estrutura adota a flexibilidade como princípio da organização curricular, o que permite a construção de currículos e de propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes. Isso também estimula o exercício do protagonismo juvenil e fortalece o desenvolvimento dos projetos de vida (MEC, 2018a).

As contribuições dessa pesquisa, iniciada antes do início da pandemia de COVID-19, auxiliam na reflexão sobre o que os jovens esperam dos professores na condução das aulas e retratam como os educadores possuem uma influência marcante na formação dos estudantes.

#### **4 O olhar docente sobre a Formação Continuada Marista**

O maior propósito do Brasil Marista, em relação aos educadores, é mobilizá-los dentro do cotidiano escolar para o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao conhecimento

profissional, à prática profissional e ao engajamento profissional. Para isso, é necessário compreender, com maior desenvoltura, as necessidades do contexto social em que o espaço escolar está inserido, para construir respostas mais assertivas e intencionais, o que exige esforço de todos os partícipes para a atualização e o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Por isso, mapear a área de formação, os interesses e a apropriação dos educadores em relação ao Projeto Educativo do Brasil Marista (UMBRASIL, 2010) é um aspecto fundamental para a consolidação da educação evangelizadora marista. A construção de uma formação integral para o estudante está relacionada à reflexão sobre a prática pedagógica pastoral e a formação permanente dos docentes.

Anualmente, o Marista Centro-Norte envia um formulário de consulta *online* com questões orientadas a diagnosticar: a) impressões e graus de satisfação do corpo docente do Marista Centro-Norte em relação aos processos de formação continuada docente já existentes, bem como anseios e demandas em relação a eles; e b) impressões, graus de satisfação e expectativas da equipe técnica do Marista Centro-Norte em relação aos processos de formação continuada docente.

Em 2020, 357 professores do Ensino Médio de 22 unidades educacionais com essa etapa de ensino responderam à consulta sobre o tema da formação continuada docente. Nesse percurso, é possível atualizar o perfil do educador marista, a relação dele com a instituição e as perspectivas para a formação docente. A equipe de professores do Ensino Médio do Marista Centro-Norte, em 2020, era composta, majoritariamente, por homens (222, 62%); na faixa etária de 36 a 46 anos (149, 42%), seguidos por 46 a 56 anos (94, 26%) e 26 a 35 anos (83, 23%). Outro dado importante é que a carga horária mensal dedicada à formação em todas as escolas da rede, que é de

2 horas semanais, foi avaliada como adequada por 61% (218) dos respondentes, e inadequada por 19% (69).

Nas questões abertas, tivemos a possibilidade de coletar a opinião dos docentes sobre os temas de maior interesse ou necessidade para a estruturação dos itinerários formativos por unidade: pedagogia de projetos, tecnologias educacionais, metodologias ativas, resultados das avaliações em larga escala, BNCC (MEC, 2018a) e interdisciplinaridade. Vejamos a opinião dos docentes sobre os principais pontos positivos das formações continuadas promovidas no último ano:

*O principal aspecto positivo foi, para mim, o simples fato de as formações não terem parado. Frente às dificuldades todas trazidas pela pandemia, ver-me respaldado por esses momentos, sempre de tanta qualidade, foi uma grande motivação para a minha prática docente (Docente – Marista Centro-Norte).*

*Segurança e abertura de novas possibilidades (Docente – Marista Centro-Norte).*

*A formação continuada se mostra como uma grande aliada para os desafios que temos, uma vez que consiste em um instrumento em constante atualização e desenvolvimento das nossas práticas pedagógicas. Para mim, o tempo e os temas foram favoráveis (Docente – Marista Centro-Norte).*

*Manutenção do espírito de corpo da unidade (Docente – Marista Centro-Norte).*

A partir da percepção dos docentes do Marista Centro-Norte respondentes da consulta sobre a formação continuada em 2020, podemos verificar que o investimento na promoção de encontros semanais em todas as unidades da rede resulta em engajamento profissional, em ampliação dos saberes/conhecimentos técnicos e em troca de experiências entre corpo docente e pedagógico. Esses resultados da consulta aos docentes do Marista Centro-Norte con-

vergem para os eixos da BNC-Formação Continuada (MEC, 2020), que apontam, ainda, o interesse dos docentes por temas relacionados a novas metodologias, tecnologias e demais aspectos também valorizados pelos estudantes participantes da pesquisa realizada pela União Marista do Brasil, pelo Observatório Juventudes PUCPR/Rede Marista e pelo Observatório das Juventudes PUCPR (2020).

Essa consulta aos docentes, promovida anualmente, tem uma ampla adesão: os professores demonstram satisfação em avaliar o percurso feito e sugerir temáticas para os próximos itinerários de formação continuada. Nessa mesma perspectiva, Francisco Imbernón (2011, p. 51) pontua que a formação continuada do professor é um pressuposto reconhecido pelos docentes:

Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam.

## 5 Considerações finais

O contínuo investimento em formação continuada docente, nos espaços maristas de educação, deve levar em consideração, inicialmente, critérios exigentes de acesso à equipe de professores. Assim, é possível, desde o primeiro momento, identificar quais são as necessidades imediatas de formação, orientação e acompanhamento de prática e de conduta como referenciais, bem como realizar constante avaliação e acompanhamento para verificação das necessidades de formação continuada. O ato de ensinar, na essência, caracteriza-se

pela complexidade, o que requer do professor oportunidades de reflexão para melhor desenvolvimento.

Lembremos aqui das três virtudes marianas que São Marcelino Champagnat nos legou: a humildade, a simplicidade e a modéstia. O professor marista é responsável por disseminar esse legado nas ações e práticas pedagógicas, e a Formação Continuada Docente marista valoriza e reconhece essa responsabilidade ao cuidar do educador e promover seu desenvolvimento profissional.

Para a implantação do Novo Ensino Médio, atentos aos pressupostos da BNC-Formação Continuada (MEC, 2020) e às percepções dos nossos estudantes, os gestores educacionais devem qualificar e potencializar as práticas de formação docente ao promover: maior sentido de pertencimento do docente ao itinerário formativo proposto; respeito e compreensão das crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direitos; inovação e novas tecnologias como atenção aos sinais dos tempos; vínculo do educador ao contexto da comunidade educativa e entendimento das especificidades; estudo e troca de experiência entre pares como um momento formativo encharcado de sentido.

A atuação pedagógica marista está pautada no ensino que reconhece e valoriza o protagonismo juvenil, o engajamento docente na reflexão sobre sua prática, e a formação integral de cidadãos comprometidos com a casa comum. O professor marista, ao considerar o estudante na integralidade e atuar de forma comprometida com ações solidárias, com a reflexão sobre o mundo e com a sua formação continuada, é convidado a promover, por meio do próprio exemplo, a transformação na vida dos estudantes.

## Referências

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 20 maio 2021.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Curricular Comum (BNCC)*. Brasília: SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 3 abr. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018*. Brasília: CNE, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rcebo03-18/file#:~:text=2%C2%BA%20As%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,Federal%20e%20dos%20Munic%C3%ADpios%20na>. Acesso em: 20 maio 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Brasília: CNE, 2019. Disponível em: [rcp002\\_19\(mec.gov.br\)](http://rcp002_19(mec.gov.br)). Acesso em: 30 maio 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020*. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 30 maio 2021.

MORAN, J. M. Mudanças necessárias na educação hoje. Texto revisto e ampliado de Ensino e Aprendizagem Inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, H. A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2014. p. 21-29.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. v. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33.

PONTES, D. (org.). *Diretrizes para a formação continuada docente*. Brasília: UBEE, 2020.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL). *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: UMBRASIL, 2010. Disponível em: <https://colegiosmaristas.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Educativo-do-Brasil-Marista-1.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

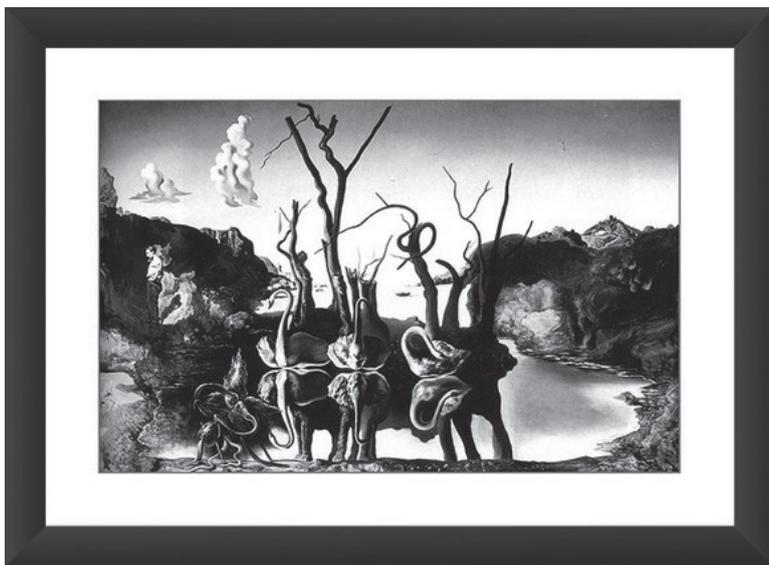
UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL); OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/ REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR (org.). *Relatório Gráfico da Pesquisa: Vamos falar do Ensino Médio? Os(as) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender por competência*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## OFÍCIO DO PROFESSOR E OFÍCIO DO ESTUDANTE

Carla Spagnolo  
Janete Cardoso dos Santos  
Larissa da Veiga Vieira Bandeira

**Figura 1** – *Cisnes Refletindo Elefantes*



**Fonte:** Salvador Dalí. 1937. Óleo sobre tela (51 x 77cm).

Em *Cisnes Refletindo Elefantes* (DALÍ, 1937), é importante notar que, mesmo vendo a imagem dos elefantes na água, os cisnes ainda estão ali. As imagens dos dois animais estão misturadas e o observador vê tanto os elefantes quanto os cisnes. Não é qualquer reflexo. É uma versão da imagem dos cisnes. A separação entre o espaço dos cisnes e o reflexo na água pode soar como se, de fato, os dois mundos instigassem dois olhares diferentes e, por isso mesmo, apresentem imagens distintas. Porém, por mais que exista uma clara separação entre esses dois mundos, não há como negar que a forma elefante está presente na forma cisne, ainda que os dois, quando observados em outros contextos, demonstrem diferenças substanciais entre si. Se olharmos com os olhos de Dalí (1937), podemos ver que não há nada que o cisne não tenha que o elefante deixe a desejar, no que diz respeito às suas formas. Elas se misturam e se completam harmonicamente.

## 1 Introdução

Abordar o ofício do professor e o ofício do estudante significa pensar sobre as distintas identidades de ambos, não na perspectiva cronológica, mas com um olhar para uma identidade em construção, que se estabelece a partir da história de vida e da construção da subjetividade. E, ao buscar a identidade, sempre em construção, de um, encontramos a identidade do outro. Um está para o outro. E, entre um e outro, há histórias, sentidos, valores, marcas que vão se estabelecendo e expressando modos de ser e de estar no mundo.

Para explicitar melhor essa ideia, convidamos o leitor a revisitar o pintor Salvador Dalí (1937), especificamente na obra *Cisnes Refletindo Elefantes*. A partir dessa pintura, podemos iniciar nosso diálogo sobre “Ofício do professor e ofício do estudante”. Na obra citada de Dalí (1937), os elefantes surgem refletidos na água a partir dos cisnes. Na relação entre professor e estudante, quem reflete quem? O que possibilita o surgimento do professor e do estudante? O que existe

entre uma imagem e outra? O que se constrói na relação entre professor e estudante? O que um significa para o outro? Talvez possamos pensar que as múltiplas aprendizagens possibilitem a construção de sentidos da existência de ambos. Como no quadro de Dalí (1937), uma imagem reflete a outra e o conjunto delas forma a obra.

A relação que se estabelece entre os estudantes e os professores é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem. Os professores têm papel fundamental na transformação e nas melhorias dos processos escolares e com uma nova compreensão de aprendizagem, e, por isso, é essencial que continuem aprendendo.

O objetivo deste artigo é refletir sobre os distintos aspectos que compõem o ofício do professor e o ofício do estudante. Os dados utilizados neste artigo são provenientes da pesquisa *Juventudes e Ensino Médio no Brasil Marista* (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCPR/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020), que sistematizou, organizou e problematizou as escutas promovidas pelo Brasil Marista para os estudantes nos diferentes contextos. O tema delimitou-se à percepção dos(as) jovens estudantes que cursaram o Ensino Médio nas escolas do Brasil Marista, durante os anos de 2018 e 2019, e abrangeu as regiões administrativas do Brasil Marista. Ao todo, foram 62 unidades diretamente impactadas: 53 colégios e 9 unidades sociais.

Este artigo é, também, um exercício de escuta e escrita. Uma escuta coletiva dos dados de pesquisa, a partir de três diferentes contextos que compõem a malha flexível e duradoura de uma extensa rede. Para produzir o texto, faz-se necessário o olhar cuidadoso para o que cada uma que escreve traz para “escutar” os dados da pesquisa. O exercício do escrever coletivo exige o acionar das forças criativas e a articulação de tempos mínimos e de máxima interatividade possível.

Cada ponto de vista que aqui foi reunido traduz a vista de um ponto específico e com singularidades, que são interligados por pro-

pósitos comuns e pela missão de seguir educando com Champagnat. As pistas fornecidas pela pesquisa, por meio de recorrências e expressivas categorias de análise e da extração das escritas dos estudantes sobre as questões abertas da pesquisa, contribuíram para um olhar plural na investigação e na análise do ofício do professor e do estudante de Ensino Médio, tema central deste artigo.

## 2 Ofício do professor

Faltavam quinze minutos para uma hora. Na sala de Ciências Naturais, por cima da comprida mesa do professor, apareceu finalmente, após longas e infrutíferas tentativas, como para compensar a expectativa intensa, uma cintilante risca verde-esmeralda no meio da chama incolor do bico de Bunsen, documentando-se, assim, que a composição química destinada, segundo afirmava o professor, a colorir de verde a chama do bico, cumpria o seu dever. Pois foi há uma hora menos quinze, exatamente naquele momento de triunfo, que no quintal da casa vizinha ressoou uma pianola, e isso acabou de vez com toda a seriedade da aula (MÓLNAR, 2005, p. 17).

Iniciamos com um trecho de Mólnar, da primeira página do clássico da literatura *Os meninos da Rua Paulo*. O autor narra no excerto escolhido um instante único de uma determinada aula, e atravessa um século para nos encontrar ávidos por momentos compartilhados entre professores e todos os estudantes nas salas dos colégios. Momentos como esse, capturados pela literatura e em estado de encantamento, traduzem o instante no qual a experiência da aprendizagem inicia, atinge o meio e se encerra, para que outras experiências aconteçam. Muitas são as histórias que se iniciam em uma sala de aula, dentro de um colégio; histórias que se inscrevem na relação oposta e complementar que se instaura entre professores e

estudantes e da qual nenhum dos dois sai incólume. A literatura traz, em inúmeras páginas, histórias sobre o espaço escolar e as relações que aí se configuram entre professores e estudantes, personagens cujas existências se interpelam e se desafiam, muitas vezes em ambientes conflituosos, que catalisam as atenções de todos os outros que deles se ocupam – psicólogos, sociólogos, economistas etc. –, de todos os que se interessam por educação e pesquisam sobre ela. Na centralidade das atenções, professores e estudantes inspiram reflexões, estudos, novas tecnologias e mudanças. Na escuta atenta e ativa dos estudantes do Ensino Médio, nos anos 2018 e 2019, a pesquisa *Juventudes e Ensino Médio no Brasil Marista* oferece possibilidades de análise dessa relação, as quais mobilizam e estruturam o espaço escolar.

O *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (CASTELEIRO, 2001, p. 573), da Academia das Ciências de Lisboa, afirma que professor é a “pessoa que ensina uma disciplina, uma arte, uma técnica ou outros conhecimentos”; já o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS; VILLAR; MELLO, 2003, p. 598) refere que é “aquele cuja profissão é dar aulas em escola, colégio ou universidade”, aquele, então, cuja profissão é ensinar, sendo a ação de ensinar definida como a transmissão de conhecimentos, divulgação de aspectos desconhecidos por alguém ou como repassar (a alguém) ensinamentos sobre (algo) ou sobre como fazer (algo).

Recordemos, com Althaus (2008), que o verbo “ensinar” tem origem no baixo latim *insignare*, forma alterada de *insignire*, cujo significado etimológico é “gravar um sinal”, o que reforça, metaforicamente, a noção de que aquele que ensina transforma, pela ação de ensinar, aquele que aprende. Seguindo esse pensamento, ensinar não pode ser reduzido à expressão “dar uma aula”, nem pode se reduzir à percepção de o professor ser aquele que dá essa aula.

A partir da análise das respostas às questões de 7 a 14 do relatório da pesquisa *Juventudes e Ensino Médio no Brasil Marista* (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCPR/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020), que se referem ao que o professor representa e os atributos do professor do Ensino Médio, em diálogo com diferentes autores, foi possível problematizar a importância do fazer docente e os impactos disso na vida dos estudantes. Na análise qualitativa referente às respostas da questão 7, que se refere ao ofício do professor, na nuvem de palavras formada com os vocábulos recorrentes nas falas dos(as) estudantes, o professor aparece como “amigo”, “modelo”, inspiração”.

Considerando a percepção dos estudantes sobre o ofício do professor, é possível observar o quanto o docente é uma figura importante e referência na vida desses jovens. Os professores são considerados fontes de inspiração, exemplos de vida que ajudam a caminhar e a trilhar caminhos dos diferentes projetos de vida dos estudantes: “*Eu acho que os professores são a imagem que a gente tem que levar para o nosso futuro*” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCPR/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 63).

Quanto à profissão de professor, que visa ao desenvolvimento humano, devemos nos referir aos estudos que evidenciam a existência de uma relação entre a profissão do professor e o desempenho dos estudantes.

Para Tardif e Damasco (2020), a afetividade está em primeiro lugar no ofício do professor. A docência exige muito do educador, o que pode levar a um desgaste de energia na relação do professor com os estudantes, pois a ação dele vai muito além do ensino técnico. Os estudantes apontam, na referida pesquisa, que um dos importantes atributos do professor é a paixão pelo que faz, ou seja, mais do que um gostar do que faz, o professor deve mostrar, no fazer docente, aquilo que o impulsiona, o que o faz perseverar de forma intensa e envolvente. Desse modo, fica evidente que o ofício do professor se consolida no que ele consegue trazer de subjetividade para a sala

de aula, quando consegue demonstrar entusiasmo, interesse e admiração pela própria atividade profissional.

O professor é um investigador que procura compreender a complexidade da vida no âmbito do saber e que se preocupa em ajudar a aprender e mediar os processos de desenvolvimento das qualidades humanas básicas em cada estudante: “planejando, organizando, como um diretor de orquestra, os melhores cenários de aprendizagem e os programas de atividades e projetos mais apropriados” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 160).

Um dos aspectos destacados nos resultados da pesquisa evidencia as ações docentes que contribuem para a ampliação da visão de mundo, a qual preconiza aprendizagens para além dos muros da escola, como afirmou um estudante de unidade social: “*O bom professor é aquele que traz o mundo para a escola e leva a escola para o mundo*” (UMBRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCPR/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR, 2020, p. 62).

Para Stoll, Fink e Earl (2004), é importante que os professores ajudem os estudantes a se prepararem para as mudanças e para um futuro no qual serão necessárias atitudes flexíveis e adaptáveis. Igualmente importante é compreender o processo de mudança, que é complexo e, muitas vezes, acompanhado de diferentes dificuldades.

É preciso conceber o ensino sob uma visão ampla e global, para detectar as diferentes formas que os estudantes têm para se aproximarem da informação e do conhecimento. Desse modo, os atributos dos professores conectam-se com a motivação e com práticas que promovem a aprendizagem significativa. Tal perspectiva é retratada na pesquisa, quando a satisfação pela profissão é percebida pelos estudantes no cotidiano da sala de aula. Representa o maior percentual de respostas: 77,31%. Na sequência, com 76,69%, o segundo atributo mais importante refere-se aos exemplos práticos e à relação com o cotidiano. Ambos são fatores relevantes para as

escolhas metodológicas e para o dinamismo nas aulas. Esse último aspecto é apresentado em terceiro lugar na escala de importância, com um percentual 75,30%, seguido pelo estímulo à curiosidade do estudante, o qual computou 73,81%. Na sequência da escala quantitativa, outros atributos também foram mencionados como muito importantes pela maioria dos estudantes, tais como: persistência e crença no potencial do estudante, utilização de linguagem acessível às necessidades dos jovens e contribuição para aprendizagens preparatórias para outras etapas da trajetória pessoal e profissional.

O papel do professor, nesse sentido, consiste em suscitar questões, instigar a curiosidade, orientar para a busca de respostas, ajudar a relacionar, aprofundar e sintetizar, assim como proporcionar que os estudantes tenham mais experiências durante o tempo letivo e tentar que a ação se prolongue no tempo fora da escola, com a utilização de diferentes tecnologias e variadas experiências inovadoras.

O processo de ensinar deve ser movido, também, pelo desenvolvimento afetivo, social e moral dos alunos. Estabelecer os vínculos com o estudante, acompanhar o processo de ensino e aprendizagem com responsabilidade e comprometimento são ofícios do professor marista, visivelmente valorizados pelos estudantes do Ensino Médio.

Temos de ter a clareza de que as novas formas de ensino e aprendizagem não são patrimônio exclusivo da escola, são, também, parte da vida dos alunos. Por isso, quando o professor constata a devida importância de o próprio fazer docente e promove ações efetivas nos *espaços-tempos* dos colégios, para além das salas de aulas, está ampliando e enriquecendo a aprendizagem de todos os envolvidos.

Outros fatores corroboram o ofício do professor e um fazer que priorize o desenvolvimento integral: conhecer-se e compreender a complexidade das dimensões explícitas e tácitas, cognitivas, emocionais e comportamentais que constituem a própria identidade.

Aprender a respeitar a si mesmo e assumir responsabilidades de autorregulação (PÉREZ LINDO, 2011).

Nessa perspectiva, voltando à consideração de que a profissão de professor visa ao desenvolvimento humano, devemos nos referir, enfaticamente, aos estudos que evidenciam a existência de uma relação entre a profissão do professor e o desempenho de habilidades e competências fundamentais dos estudantes.

Em Hargreaves (1991, 2002), encontramos uma corroboração da natureza emocional do ensino: ensinar e aprender não se relacionam só com saber, cognição e competência, mas são também práticas emocionais. Para o autor, o compromisso do fazer docente perpassa questões da aprendizagem com enfoque somente no alto desempenho. O processo de ensino e aprendizagem envolve, também, o desenvolvimento de habilidades sociais em um ambiente educacional acolhedor, mediante a proposição de “uma atmosfera receptiva” (HARGREAVES, ano, 2002, p. 138).

Na pesquisa *Juventudes e Ensino Médio no Brasil Marista*, aparece, com mais de 70% das escolhas dos estudantes, a indicação de que o bom professor é aquele que não desiste fácil do estudante. É possível perceber que a relação de afeto que o professor estabelece com os estudantes o constitui como profissional. Não desistir fácil dos estudantes implica torná-los cientes dessa insistência afetiva em mantê-los atentos e participantes, mas também de entendimento dos silêncios e dos afastamentos.

A finalidade da escola, segundo Pérez Lindo (2011), não pode ser puramente o ensino de conteúdos disciplinares; deve procurar o desenvolvimento singular de cada indivíduo. É essencial que professores e alunos, no ambiente escolar, tenham a oportunidade de desenvolver a autonomia, aprender a aprender, governar o próprio e singular projeto de vida nas dimensões: pessoais, sociais e profissionais. Esses aspectos são evidenciados nas respostas dos estudantes,

ao externalizarem um percentual considerável nas ações pedagógicas diferenciadas, que promovem visitas culturais (53,16%), utilização de tecnologias digitais em sala de aula (45,13%) e criação de projetos interdisciplinares (43,16%).

Sancho (2018) afirma que temos evidências de que se aprende com sentido, quando se contextualiza o que se aprende, quando a aprendizagem acontece em colaboração, quando as indagações são permitidas e incentivadas, quando se pensa e se atua em uma rede de relações e quando é possível traduzir e aplicar o que foi aprendido em novas situações.

### 3 Ofício do estudante

Tudo o que eu sei é que três deles tinham uma paixão por comunicar seus conteúdos. Armados com essa paixão, eles me localizaram no abismo do meu desânimo e não desistiram até que eu tivesse os dois pés firmemente plantados em suas aulas, que provaram ser as antecâmaras da minha vida. [...] Esse gesto de salvar uma pessoa que está se afogando, que o agarra e o puxa para cima, apesar de sua agitação suicida, a crua imagem da afirmação da vida de uma mão segurando firmemente a gola do casaco é a primeira coisa que vem à mente quando penso neles. Em sua presença – em suas matérias – eu dei à luz a mim mesmo: um eu, que era um matemático, um eu que era historiador, um eu que era filósofo, um eu, que, no espaço de uma hora, esquecia um pouco de *mim mesmo*, me colocava em parênteses, livrando-me do eu que, antes de encontrar esses professores, tinha me impedido de sentir que eu estava realmente lá (PENNAC, 2010 *apud* MASSCHEILEIN; SIMONS, 2014, p. 48).

Professores e estudantes, figuras interdependentes e discerníveis, que, em aula, misturam-se e se complementam, carregam inúmeras expectativas no bojo de suas existências compartilhadas nos espaços de aprendizagem e convívio escolar.

Essas expectativas, alimentadas na relação com o outro, traduzem-se nos atributos que, considerados importantes, são aqueles diferenciais considerados fundamentais para que essa relação produza significados em suas vidas.

Os cenários globais e locais conduzem à necessidade de um olhar muito apurado sobre esse diversificado universo formado pelos jovens. Com suas trajetórias circunscritas a processos sociais extremamente ricos e complexos, que se alteram conforme os espaços, tempos e contextos em que estão inseridos, as juventudes revelam demandas e constroem inéditas identidades e outros caminhos para sua emancipação (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007).

Para entender os aspectos que compõem o desenvolvimento da vida estudantil dos jovens maristas, a questão 8, que se refere a como é ser estudante, apresentou subsídios relevantes para os desdobramentos dessa investigação.

A escola é o espaço da diversidade, de encontro das juventudes e das diferentes culturas, da possibilidade do diálogo, dos debates, e onde também aparecem os conflitos e as formas diferenciadas com que cada sujeito aprende e se relaciona com o mundo à sua volta. Dessa forma, a escola está sendo, cada vez mais, invocada para lidar com a pluralidade de culturas, para reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes no contexto e possibilitar espaços para a manifestação e a valorização das singularidades e diferenças.

Para além das intencionalidades da aprendizagem dos conteúdos curriculares obrigatórios e, no desejo de conhecer e compreender a comunidade educativa, cabe refletir sobre quais ações a escola efetivamente está fazendo para acolher a diversidade de experi-

ências das pessoas que dela fazem parte. Diante de tal percepção, pergunta-se: qual é o ofício do estudante marista?

A missão marista preza pelo sentido da educação e pelos desafios de se conectar com o mundo multicultural e das diversidades. De acordo com o *Projeto Educativo Brasil Marista* (UMBRASIL, 2010), a pedagogia marista envolve o estudante em um movimento que fomenta a confiança e a partilha a partir da prática cotidiana da escuta e do diálogo.

No contexto contemporâneo se dá a emergência de um novo estudante, com novas necessidades, capacidades, racionalidades e desejos. As populações escolares, nos múltiplos cenários atuais, são compostas por uma diversidade de infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta. Isso implica compreendê-las, no contexto atual, como um “fenômeno de impressionante complexidade” e diversidade com uma natureza singular, que sentem, pensam e significam o mundo de um jeito muito próprio (UMBRASIL, 2010, p. 45).

Os estudantes sinalizaram, na pesquisa, diferentes perspectivas sobre o ofício de estudante, como: *“Eu penso que ser estudante é aprender, e aprender se aprende toda a vida”* (UMBRASIL, 2020, p. 66).

Fica evidente que os estudantes reconhecem o movimento e a relação que é inerente a esse ofício: o de aprender. Nesse sentido, é importante que, nos espaços de formação do educador marista, essa relação possa ser trabalhada de forma consciente, pois, assim, ela torna-se potente. Dessa forma, é possível superar o lugar historicamente construído de que o estudante esperará as ordens do seu mestre para o trabalho. Os estudantes apontam para a dimensão da responsabilidade e do engajamento, como ao afirmar: *“Representa muita responsabilidade também, porque, querendo ou não, é tu que vai fazer a sociedade daqui alguns anos. Então, tu tem que tomar um rumo desde agora”* (UMBRASIL, 2020, p. 66).

Apontam para a sala de aula como a *microsociedade* e como as possibilidades podem ser criadas e refletidas a partir do exercício diário do estudante. As relações do aprender estão para além do conteúdo. Ao mesmo tempo que os estudantes apontam para a responsabilidade, referem-se às demandas que são próprias deles.

*[...] adolescente está lidando com muita coisa, porque é uma mudança totalmente diferente na vida [...] tem que lidar com isso e mais...as coisas do colégio. Então, eu acho que, às vezes, fica sobrecarregado mais pelo psicológico "Ai, eu preciso ir bem" (UMBRASIL, 2020, p. 66).*

É possível perceber que os ofícios aqui se entrecruzam e que o espaço da escuta ativa do educador possibilita o desenvolvimento do estudante. Ouvir, genuinamente, os adolescentes é criar espaço de aprendizagem e de possibilidade para o seu desenvolvimento e fortalecimento. Compreende-se que o ouvir é sinônimo de cuidado, na perspectiva do reconhecimento do outro.

Como na obra de Dalí (1937), os dois ofícios – o de professor e o de estudante – estão juntos, fazem parte de um mesmo espaço, o qual dividem, compartilham. Um sustentando o outro e, em momentos distintos, as diferentes imagens se sobressaem. A questão 8 da pesquisa *Juventudes e Ensino Médio no Brasil Marista* mapeou as percepções dos(as) jovens sobre como é ser um estudante.

Aprender e evoluir, ser alguém além das notas, administrar várias atividades e a sobrecarga dessas no cotidiano, ampliar a visão do estudante como pessoa, a frustração em estudar o que não gosta ou não encontra sentido e a orientação para o futuro são as apreensões mais referidas. E, quando os estudantes foram questionados sobre o que é a escola, majoritariamente, sinalizaram como “prova”, “estudar”, “saber”, “conseguir”, “escola” e “colégio”.

A escola consolida-se com a extensão da educação escolar, destinada a preparar os jovens para a sociedade adulta. Acena para seus alunos e alunas com perspectivas futuras, o que pode acarretar uma visão do vir a ser do aluno, traduzida na ênfase dada à conquista do diploma e nos possíveis projetos de futuro (KLEIN; ARANTES, 2016).

Nossa humanidade constitui-se por meio da capacidade de escolhermos metas que guiam nossas trajetórias de vida. Formar o ser humano, portanto, implica na consideração de seus projetos, compreendidos como uma construção, fruto de escolhas que se pautam por valores e representam uma orientação, um rumo de vida. A experiência escolar é um elemento constituinte da formação humana; nesse sentido, parece-nos pertinente refletir sobre a relação entre essas experiências e os projetos de vida dos jovens.

Para Damon (2008), a escola deve mostrar aos estudantes a relevância dos estudos para as próprias vidas e orientá-los sobre as possibilidades do que querem viver, de onde querem trabalhar ou de que vida pretendem levar. O caráter da verdadeira experiência educativa envolve continuidade e interação entre quem aprende e o que é aprendido. O caráter de continuidade das experiências, dado pelo desenvolvimento presente, com possibilidades aos desdobramentos futuros, é um aspecto extremamente importante no contexto da identificação e da consecução de projetos vitais. Uma vez que projetos se direcionam ao futuro, eles implicam em uma perspectiva na qual o sujeito seja capaz de conjugar o momento presente com a abertura para o novo, tendo em vista os planos futuros.

#### **4 E, nesse contexto, na pandemia, quais são o ofício do professor e o do estudante?**

Quando olhamos a imagem de Salvador Dalí (1937), vemos duas figuras distintas, uma que reflete a outra. Quando nos deparamos com tal mudança, como a que a pandemia nos trouxe, ficamos a nos

perguntar: quem é o professor e quem é o estudante? A pandemia nos colocou em situação de igualdade quanto à vulnerabilidade. O medo, por exemplo, é sentimento comum a ambos. Quais são as possibilidades para o aprender? Como lidamos com as emoções e com as incertezas?

A pandemia nos trouxe incertezas e reposicionou professores e estudantes em espaços virtuais, em aulas bimodais, e também trouxe a condição de igualdade quanto aos questionamentos em relação a tantas certezas que acreditávamos que tínhamos. Talvez estejamos inaugurando novas formas de ser educador e de ser estudante. Talvez tenhamos de voltar ao lago de Dalí para observarmos quais imagens estão surgindo.

## Referências

ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (org.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.

ALTHAUS, M. T. M. O ensino na sala de aula: a mediação como tema constitutivo na formação e atuação docente. Conferência de abertura. In: *CONGRESSO DE EDUCAÇÃO: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA*, 4., 2008. *Anais [...]*. Pato Branco: FADEP, 2008. Disponível em: [www.maiza.com.br/adm/producao/28.pdf](http://www.maiza.com.br/adm/producao/28.pdf). Acesso em: 1 maio 2021.

CASTELEIRO, J. M. (coord.). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, 2001.

DALÍ, S. *Cisnes Refletindo Elefantes*. 1937. Disponível em: [arteeartistas.com.br/cisnes-refletindo-elefantes-salvador-dali/](http://arteeartistas.com.br/cisnes-refletindo-elefantes-salvador-dali/). Acesso em: 5 ago. 2021.

DAMON, W. *O que o jovem quer da vida?* Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2008.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1991.

HARGREAVES, A. *Aprendendo a mudar: o Ensino para Além dos Conteúdos e da Padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; MELLO, F. M. *Dicionário Houaiss de sinônimos e antônimos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

KLEIN, A. M.; ARANTES, V. A. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016.

MASSSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MÓLNAR, F. *Os meninos da Rua Paulo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Educação na era digital: a escola educativa*. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

PÉREZ LINDO, A. ¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo. Buenos Aires: Biblos, 2011.

SANCHO, J. M. Inovação e ensino. Da “moda” de inovar à transformação da prática de ensino. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 12-20, jan./abr. 2018.

STOLL, L.; FINK, D.; EARL, L. Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela. Barcelona: Octaedro, 2004.

TARDIF, M.; DAMASCO, D. G. B. A formação inicial docente e as transformações contemporâneas da Escola. In.: SANTOS, J. C.; MACHADO, M. F. E. (org.). *Residência Pedagógica: tramas de histórias que se tecem*. Curitiba: CRV, 2020. p. 37-50.

UNIÃO BRASIL MARISTA (UMBRASIL). *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica*. Brasília: UMBRASIL, 2010. Disponível em: <https://colegiosmaristas.com.br/wp-content/uploads/2018/03/Projeto-Educativo-do-Brasil-Marista-1.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCPR/REDE MARISTA; OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCPR (Org.). *Relatório gráfico da pesquisa: Vamos falar sobre o Ensino Médio?: Os(As) jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Pesquisa-Vamos-falar-sobre-Ensino-M%C3%Agdio.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

## LISTA DE AUTORES

**Adriana Evaldt** – Licenciada em História (PUCRS). Graduada em Pedagogia (PUCRS). Pesquisadora vinculada ao Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista. Colaboradora do Colégio Marista Rosário (PMBSA).

**Adriana Justin Cerveira Kampff** – Doutora em Informática na Educação (UFRGS). Graduada em Informática-Bacharelado (PUCRS). É Professora Adjunta da PUCRS, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Atua como Pró-Reitora de Graduação e Educação Continuada na PUCRS.

**Andreia Julio Oliveira Rocha** – Doutoranda em Educação (UnB). Mestra em Educação (UFRN). Especialista em Educação Matemática (UFRN). Graduada em Matemática (UnB). Graduada em Pedagogia (UNIBF).

**Bruno Manoel Socher** – Especialista de Identidade, Missão e Vocação da Província Marista Brasil Centro-Sul. Graduado em História-Licenciatura (PUCPR) e Mestre em Teologia (PUCPR). Pós-graduando em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global (PUCRS).

**Camila da Silva Fabis** – Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar. Bacharel em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela PUCRS. Atualmente, é Supervisora Pedagógica de Anos Finais e Ensino Médio dos Colégios da Rede Marista. Foi docente convidada nos cursos de Especialização em Psicopedagogia, Supervisão Escolar e Orientação Educacional e desenvolveu projetos em Cursos de extensão. Membro do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade que integra a Linha de Pesquisa Estudos Culturais do PPGEduc (UFRGS).

**Carla Spagnolo** – Doutora e Mestra em Educação (PUCRS). Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física (UCS). Atuou como Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio no Colégio Marista Rosário. Atualmente, é Coordenadora Pedagógica do Centro de Educação Continuada da PUCRS e membro do Grupo de Pesquisa Processos Motivacionais em Contextos Educacionais (PROMOT PUCRS).

**Débora Conforto** – Doutora em Educação (UFRGS). Especialista em Informática na Educação e em Modelagem de *Software* Educacional (PUCRS). Graduada em Ciências Biológicas (PUCRS). Coordenadora da Coordenadoria de Graduação *Online* da PUCRS.

**Deborah Villeth Dantas** – *Post-Baccalaureate in Education* (Universidade de Winnipeg/Canadá). Pós-graduada em Solos e Meio Ambiente (UFLA). Graduada em Biologia – Licenciatura e Bacharelado (UnICEUB – Brasília/DF). Atualmente, trabalha na União Brasileira de Educação e Ensino (UBEE), na função de Analista Educacional da área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias da rede de escolas e colégios do Marista Centro-Norte.

**Deysiane Farias Pontes** – Doutora em Educação (UnB). Graduada em Letras (Português-Literatura) (UFC) (2007) e Mestra em Letras (UFC) (2009). Atualmente, trabalha na União Brasileira de Educação e Ensino (UBEE) na função de Coordenadora Educacional da rede de escolas e colégios do Marista Centro-Norte.

**Diogo Luiz Santana Galline** – Mestre em Teologia (PUCPR). Graduado em Psicologia (Centro Universitário de Maringá) e Farmácia (UEM). Especialista em Gestão em Processos Pastorais (PUCPR) e em Adolescências e Juventudes (UCB). Atua na Instituição Marista, com projetos voltados a crianças, adolescentes e jovens.

**Emilin Grings Silva** – Analista de Pastoral na Coordenação de Pastoral da Rede Marista. Pós-graduanda na Especialização em Pastoralidade: Fundamento, Identidade e Prática (PUCRS). Especialista em Cultura Digital e Redes Sociais (UNISINOS) e graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo (UNISC).

**Evandro Espanhol** – Graduado em Química (UNIPAR) (2009). Licenciado em Pedagogia (UNINTER). Pós-graduado no Ensino de Ciências (UTFPR) e pós-graduado em Gestão Educacional (UNIFACEAR). Mestre em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (UTFPR). Desde dezembro de 2018, atua como Coordenador do Ensino Médio na Diretoria Educacional de Educação Básica do Grupo Marista.

**Francisco Geovani Leite** – Mestre em Teologia Sistemática (PUCRS). Especialista em Gestão da Educação (PUCRS). Graduado em Teologia (EST) e Filosofia (Seminário Maior João XXIII, atual FCR). Cursa Licenciatura em História (Claretiano). Atua na coordenação educacional das unidades sociais da Rede Marista.

**Giovane Antônio Scherer** – Doutor em Serviço Social (PUCRS). Professor do Departamento de Serviço Social (UFRGS) na Graduação em Serviço Social e no Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social da UFRGS. Coordenador do Grupo de Estudos em Juventudes e Políticas Sociais (GEJUP/UFRGS).

**Gisele Ribeiro Seimetz** – Assistente Social e Mestre em Serviço Social (PUCRS). Atualmente, está vinculada ao Programa de Residência em Saúde Mental da UFRGS. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos em Juventudes e Políticas Sociais (GEJUP/UFRGS).

**Igor Adolfo Assaf Mendes** – Doutor em Educação e Mestre em Sociologia (UFMG). Graduado em Ciências Sociais (UFMG). Participou como bolsista de Pós-Graduação e tutor na equipe da Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino na Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFMG. Atua como Analista de Missão do Marista Centro-Norte.

**Janete Cardoso dos Santos** – Graduada em Filosofia (PUCRS) e Pedagogia (UCB). Mestra e Doutora em Educação (PUCRS). Atuou como Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio no Colégio Marista João Paulo II, de julho de 2018 a agosto de 2021. Atualmente, é professora do Curso de Pedagogia da UDF e da UnB. Pesquisadora na área de Formação de Professores.

**João Luis Fedel Gonçalves** – Graduado em Filosofia (Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras). Graduado em Teologia (Università Pontificia Salesiana). Mestre em Exegese Bíblica (Pontificio Istituto Biblico). Atua como Especialista em Identidade, Missão e Vocação na Província Marista Brasil Centro-Sul.

**José Carlos Pereira** – Especialista em Gestão Estratégica de Instituições de Educação Básica (PUCPR). MBA em Administração e Gestão do Conhecimento (UNINTER). Especialista em Processos Gerenciais em Pastoral (PUCPR). Mestre em Filosofia Moderna e Contemporânea (Universidade do Minho/Portugal). Bacharel em Teologia (FAJE) e em Filosofia (IFA), e licenciado em Filosofia (USC). Atua como Diretor-Geral do Colégio Marista Alexander Fleming, em Campo Grande/MS.

**José Jair Ribeiro** – Coordenador da Coordenação de Pastoral da Rede Marista. Graduado em Filosofia e Teologia. Mestre em Teologia, com Especialização em Pastoral Juvenil (Università Pontificia Salesiana di Roma).

**Jury Antonio Dall’Agnol** – Doutor e Mestre em História Cultural (UFSC). Licenciado e bacharel em História (UDESC). É graduando em *Design* de Animação (UNINTER). Atua como Consultor Educacional de História e Filosofia na Diretoria Executiva de Educação Básica (DEEB).

**Larissa da Veiga Vieira Bandeira** – Licenciada em Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação (UFRGS). Professora Substituta na UERGS e na UFRGS. Aprovada em novembro de 2021 para Professora Adjunta (DEBAS/FACED/UFRGS).

**Laura de Fátima Ferraz** – Graduada em Direito (UNIVEL) (2014). Pós-graduada em Direito Aplicado (EMAP). É graduanda em Psicologia (UniCesumar). Integra a Área de Identidade, Missão e Vocação da Diretoria Executiva de Educação Básica do Grupo Marista.

**Letícia da Cunha Silva** – Mestra e Doutora em Linguística (UnB), com estágio sanduíche na University of Georgia (EUA). Atualmente, é Analista Educacional da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no Marista Centro-Norte (UBEE-UNBEC). Docente de Ensino Superior presencial e EAD, atuando na formação de professores. Conteudista, consultora e revisora de materiais didáticos voltados para o ensino de língua materna.

**Lucas Cabral Ribeiro** – Mestre em História (UFPEL). Doutorando em Educação (UFRGS). Graduado em História/LP (UPF). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Disciplinamento (GPED-CNPq) e do Núcleo de Pesquisadores dos Estudos Culturais e Foucaultianos (NECCSO). Assessor da área de Ciências Humanas dos colégios da Rede Marista.

**Lucília Dias Furtado** – Especialista em Acompanhamento Espiritual (PUCRS), em Ciências da Religião (PUC Minas) e em Juventudes no Mundo Contemporâneo (PUC Goiás). Bacharela e licenciada em Pedagogia (UniCesumar).

**Luís Carlos Dalla Rosa** – Doutor em Teologia (EST/São Leopoldo). Graduado em Filosofia (UCS). Atua na supervisão pastoral das unidades sociais da Rede Marista e como professor de Antropologia na Faculdade Dom Bosco de Porto Alegre.

**Luiz Felipe Sigwalt de Miranda** – Doutor e Mestre em Filosofia (UFPR). Graduado em Engenharia Elétrica Eletrônica (UTP). Licenciado em Matemática (UTFPR). Licenciado em Física (UFPR). Atualmente, é Consultor de Matemática da Diretoria Executiva da Educação Básica da Rede de Colégios Maristas.

**Luiz Gustavo Santos Tessaro** – Mestre em Psicologia (UNISINOS). Especialista em Psicologia Clínica (Conselho Federal de Psicologia). Pós-graduado em Gestalt-terapia (Comunidade Gestáltica/SC) e em Psicologia Positiva (PUCRS). Pós-graduando em Pastoralidade (PUCRS). Assessor do Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista.

**Maicon Donizete Andrade Silva** – Doutorando em Educação (UnB), Mestre em Educação e pedagogia (UFC). Especialista em Gestão Escolar (UNINTER). Graduado em Teologia (PUCPR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre os Organismos Internacionais, Gestão e Políticas para Educação Básica e do Observatório da Educação Básica (ObsEB) da Faculdade de Educação, da UnB. Atualmente, é Assessor de Missão do Marista Centro-Norte.

**Manuir José Mentges** – Doutorando e Mestre em Educação (PUCRS). MBA em Gestão de Projetos; MBA em Gestão Empresarial; Especialista em Gestão da Educação; graduado em Filosofia (PUCRS). Atua como Vice-Reitor da PUCRS. Presidente da Rede Marista Internacional de Instituições de Educação Superior e membro da Comissão Internacional Marista de Missão.

**Marcela de Paolis** – Doutora em Educação (UnB). Mestra em Letras (UFC). Graduada em Letras (Português-Literatura) (UFC). Atua na União Brasileira de Educação e Ensino (UBEE), como Coordenadora Educacional da rede de escolas e colégios do Marista Centro-Norte.

**Marcella de S. Cytrangelo Rayol Gomes** – Graduada em Psicologia (UCP) (2005). Experiência na área de Educação, especificamente na área de Educação Infantil e Inclusão Escolar.

**Marcelo Bonhemberger** – Doutor e Mestre em Filosofia pela Universidade Pontifícia Salesiana de Roma (UPS). Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Gestão de Pessoas e Marketing pelo Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). Vice-presidente do Conselho Deliberativo da Fundação Irmão José Otão (FIJO). Membro da Comissão de Assuntos Econômicos da PMBSA. É Professor Adjunto da Escola de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS. Membro do Conselho Diretor do Instituto do Cérebro da PUCRS. Atua como Pró-Reitor de Identidade Institucional na PUCRS.

**Marcia Regina de Oliveira** – Licenciada em Ciências Sociais (PUCPR). Especialista em Direito da Criança e do Adolescente e em Ensino Religioso (PUCPR). Atuação na produção e na revisão da Matriz Curricular da União Marista do Brasil. Atuação como professora, coordenadora e consultora de educação, da Educação Infantil ao Ensino Médio, na Rede Marista de Educação Básica.

**Mariana Rogoski Ferreira da Silva** – Pós-graduada em Acompanhamento Espiritual (PUCRS), com pesquisa na área de Acompanhamento de Jovens e Logoterapia. Atuou no acompanhamento e na animação das juventudes desde 2013 em diversos âmbitos eclesiais. Colaboradora do Grupo Marista desde 2015.

**Matheus Henrique Alves** – Graduado em Arquitetura e *Design* (Centro Universitário Barão de Mauá). Pós-graduado em Gestão de Processos Pastorais e em Pedagogia, Gestão e Docência (ambos pela PUCPR). Especialista em Acompanhamento de Adolescentes e Jovens (UNISAL). Mestrando em Educação. Coordena a área de Identidade, Missão e Vocação na mesma diretoria.

**Matheus Lincoln Borges dos Santos** – Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática (Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Tecnológica e Educacional da UTFPR). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UTFPR). Mestre em Engenharia de Produção (UFPR). Licenciado em Física (UFPR).

**Maurício da Silva César** – Professor de Educação Física (UFRGS). Especialista em Saúde da Criança (Hospital de Clínicas de Porto Alegre – HCPA). Atualmente, é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social da UFRGS. Pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos em Juventudes e Políticas Sociais (GEJUP/UFRGS).

**Michelle Jordão Machado** – Doutora e Mestra em Educação, graduada em Pedagogia e em Letras pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Atualmente, é assessora da área de missão/educação da União Marista do Brasil. Coordenadora de cursos de graduação e pós-graduação em Educação – formação de professores do Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro do Grupo de Pesquisa Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade (Ecotransd/UCB).

**Murillo de Melo Macedo** – Mestre em Ciência da Informação (UnB). Especialista em Gestão de Projetos (UCB). Graduado em Biblioteconomia (UFG). Atualmente, trabalha na União Brasileira de Educação e Ensino (UBEE), como Analista Educacional Sênior.

**Patrícia Espíndola de Lima Teixeira** – Doutora em Teologia e Mestra em Teologia Sistemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Pós-graduada em Filosofia e Autoconhecimento (PUCRS). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAPA). Licenciada em Pedagogia (PUCRS). Atua como pesquisadora, assessora psicopedagógica e docente convidada em cursos nas áreas da Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e Teologia Contemporânea. Coordena o Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista ligado à Pró-Reitoria de Identidade Institucional da PUCRS.

**Renato Estevão Biasi** – Assessor de Pastoral na Coordenação de Pastoral da Rede Marista. Graduado em Filosofia e Teologia, Mestre em Ciências Sociais (PUC-SP) e Mestre em Teologia, com ênfase em Missiologia (Itesp-SP).

**Rita de Cassia Petrarca Teixeira** – Doutora e Mestra em Psicologia (PUCRS). É Professora Adjunta do Curso de Psicologia da Escola de Ciências da Saúde e da Vida da PUCRS. Graduada em Psicologia (PUCRS). Atua como Coordenadora do Centro de Apoio Discente na PUCRS.

**Roberto Rafael Dias da Silva** – Doutor em Educação (UNISINOS). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

**Rodrigo Alves Xavier** – Graduado em Ciências Naturais (UnB) (2013), Mestre em Ensino de Ciências (UnB) (2016) e doutorando em Educação em Ciências (UnB). Atualmente, é professor na UnB e Analista Educacional no Marista Centro-Norte.

**Rodrigo de Andrade** – Doutor e bacharel em Teologia (PUCPR). Mestre em Políticas Públicas (UFPR). Possui Especialização *Lato Sensu* em Gestão de Processos Pastorais (PUCPR). Atua como Especialista em Gestão de Processos Pastorais (PUCPR).

**Sheila Couto Caixeta** – Mestra em Literatura e Teoria Literária (UnB). Pós-graduanda em Educação Bilíngue (Instituto Singularidades – São Paulo/SP). Graduada em História (UniCEUB – Brasília/DF). Atua na União Brasileira de Educação e Ensino (UBEE), na função de Analista Educacional-Internacionalização, da rede de escolas e colégios do Marista Centro-Norte.

**Shirley Sheila Cardoso** – Doutoranda em Educação (PPGEDU-UNISINOS). Mestra em Educação (PUCRS). Graduada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão e Planejamento Escolar (UNILASALLE). Vice-Diretora Educacional do Colégio Marista Champagnat e professora no curso de Pedagogia das Faculdades Integradas São Judas Tadeu.

**Simone Weissheimer Santos** – Graduada em História (FAPA). Especialista em Orientação Educacional e Gestão Curricular Marista. Atuou como Supervisora Pedagógica dos colégios e escolas sociais na União Sul Brasileira de Educação e Ensino. Diretora Educacional do Colégio Marista Graças.

**Waldeneia Aparecida Martins** – Professora de Língua Portuguesa. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Especialista em Estudos de Interdisciplinaridade/Direitos das Crianças e dos Adolescentes (PUCPR). Consultora de Língua Portuguesa pela Diretoria Executiva de Educação Básica do Grupo Marista – Província Centro-Sul.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

### **Patrícia Espíndola de Lima Teixeira**

Doutoranda em Teologia, na linha de pesquisa Teologia e Pensamento Contemporâneo (PUCRS, 2018-atual), e Mestra em Teologia Sistemática (PUCRS, 2017), com ênfase em Antropologia. Pós-graduada em Filosofia e Autoconhecimento (PUCRS, 2020). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAPA, 2007). Licenciada em Pedagogia (PUCRS, 2000). Atua como pesquisadora, assessora psicopedagógica e docente convidada em cursos nas áreas da Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e Teologia Contemporânea. Atualmente, coordena o Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista, ligado à Pró-Reitoria de Identidade Institucional da PUCRS, coliderando o grupo de pesquisa. Atuou como docente e supervisora pedagógica na rede privada e municipal de ensino de Porto Alegre/RS. Pesquisa as seguintes temáticas: psicodesenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens; dialógica e intergeracionalidade no ensino e na aprendizagem; educação e vivências juvenis; abordagem antropológica-educacional; fundamentos contemporâneos em fenomenologia e teologia.

**Michelle Jordão Machado**

Doutora em Educação (UCB, 2014). Mestra em Educação (UCB, 2003). Graduação em Pedagogia (UCB, 1999) e em Letras (UCB, 1998). Atualmente é assessora da área de Missão/Educação da União Marista do Brasil, coordenadora de cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação-Formação de Professores do IESB e professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Membro do Grupo de Pesquisa Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade (ECOTRANS/UCB). Atuou como docente e como coordenadora de cursos de Graduação e de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica de Brasília (UCB). Foi diretora de Graduação dos cursos virtuais da UCB. Tem experiência na área de Educação, atuando, principalmente, nas seguintes temáticas: criatividade, currículo, tecnologia educacional, avaliação da aprendizagem e avaliação em larga escala, gestão educacional, formação de professores – Educação Básica e Superior – e educação a distância.

**Marcelo Bonhemberger**

Doutor e Mestre em Filosofia (Universidade Pontifícia Salesiana de Roma – UPS). Graduado em Filosofia (PUCRS). Especialista em Gestão de Pessoas e *Marketing* (UNIFRA). Vice-Presidente do Conselho Deliberativo da Fundação Irmão José Otão (FIJO). Membro da Comissão de Assuntos Econômicos da PMBSA. Atualmente, é Professor Adjunto da Escola de Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS. Membro do Conselho Diretor do Instituto do Cérebro da PUCRS. Atua como Pró-Reitor de Identidade Institucional na PUCRS. Tem experiência nas áreas relacionadas a ética, bioética, direitos humanos e liderança.

**Camila da Silva Fabis**

Doutoranda em Educação (UFRGS). Mestra em Educação (PUCRS, 2012). Especialista em Gestão e Supervisão Escolar. Bacharela em Psicopedagogia Clínica e Institucional (PUCRS, 2010). Atualmente, é Supervisora Pedagógica de Anos Finais e Ensino Médio dos colégios da Rede Marista. Foi docente convidada nos cursos de Especialização em Psicopedagogia, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Também desenvolveu projetos em cursos de extensão. Faz parte do GIPEMS e do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade, que integra a linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Tem experiência na área da Educação, atuando nas seguintes temáticas: formação de professores, gestão educacional, estudos curriculares, políticas educacionais, Ensino Médio e juventudes.



*E-mail:* [edipucrs@pucrs.br](mailto:edipucrs@pucrs.br)  
*Site:* [editora.pucrs.br](http://editora.pucrs.br)



[facebook.com/edipucrs](https://facebook.com/edipucrs)



[twitter.com/edipucrs](https://twitter.com/edipucrs)



[instagram.com/edipucrs](https://instagram.com/edipucrs)

Diante das novas configurações curriculares do **Ensino Médio**, esta obra apresenta, em caráter de investigação, as percepções dos jovens estudantes, considerando que são esses os sujeitos em desenvolvimento para um mundo em constante transformação. As jovens gerações serão as primeiras a atravessar o século XXI, o que implica no potente significado da escuta por meio da pesquisa neste momento histórico. Poder discutir o que evidenciam vem a somar com a estruturação coletiva de um novo Ensino Médio, que se empenha em propostas curriculares inovadoras, ativas e (co) criativas, com foco no pensamento crítico, na colaboração engajada e na construção de conhecimentos relevantes. Nesse sentido, reconhece-se a contínua aposta no diálogo com as juventudes, para e na constituição de projetos de vida significativos, através do investimento no protagonismo dos estudantes, na convivência democrática e na busca por novas formas de educar, evangelizar e promover integralmente a vida.



ISBN 978-65-5623-260-7



PUCRS