Rede Jesuíta de Educação

UNISINOS

# 4 OS COMPROMISSOS DA REDE JESUÍTA COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

## GESTÃO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO, PRÁTICA E PROPOSIÇÕES

Maria Aparecida Marques da Rocha
Ana Cristina Ghisleni
Caroline Medeiros Martins de Almeida
(Organizadoras)



Casa Leiria

## OS COMPROMISSOS DA REDE JESUÍTA COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

**O ano de 2026 é particularmente digno de celebração para a Rede Jesuíta de Educação Básica, pois uma profícua parceria com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos completa dez anos de existência, especificamente no que concerne à inclusão do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, oferecido pela Unisinos, em seu Programa de Formação Continuada.**

***Ana Maria B. Loureiro***



Maria Aparecida Marques da Rocha
Ana Cristina Ghisleni
Caroline Medeiros Martins de Almeida
(Organizadoras)

# OS COMPROMISSOS DA REDE JESUÍTA COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

## GESTÃO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO, PRÁTICA E PROPOSIÇÕES
## VOLUME 4

Casa Leiria
São Leopoldo/RS
2026

**OS COMPROMISSOS DA REDE JESUÍTA COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Gestão educacional: formação, prática e proposições, vol. 4

DOI: 10.29327/5923968

Organizadoras: Maria Aparecida Marques da Rocha, Ana Cristina Ghisleni e Caroline Medeiros Martins de Almeida

Os textos e imagens são de responsabilidade dos autores.

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Rede Jesuíta de Educação

UNISINOS

Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional

| Casa Leiria | Conselho Editorial |
|---|---|
| Ana Carolina Einsfeld Mattos | (UFRGS) |
| Ana Patrícia Sá Martins | (UEMA) |
| Antônia Sueli da Silva Gomes Temóteo | (UERN) |
| Glícia Marili Azevedo de Medeiros Tinoco | (UFRN) |
| Haide Maria Hupffer | (Feevale) |
| Isabel Cristina Arendt | (Unisinos) |
| Isabel Cristina Michelan de Azevedo | (UFS) |
| José Ivo Follmann | (Unisinos) |
| Luciana Paulo Gomes | (Unisinos) |
| Luiz Felipe Barboza Lacerda | (UNICAP) |
| Márcia Cristina Furtado Ecoten | (Unisinos) |
| Rosangela Fritsch | (Unisinos) |
| Tiago Luís Gil | (UnB) |

C737 Os compromissos da Rede Jesuíta com a educação básica [recurso eletrônico]. / organização Maria Aparecida Marques da Rocha , Ana Crisitina Ghisleni , Caroline Medeiros Martins de Almeida. São Leopoldo: Casa Leiria, 2026. – (Gestão educacional : formação, prática e proposições, v.4).

Disponível em: <http://www.casaleiriaacervo.com.br/educacao/rje4/index.html>
DOI: 10.29327/5923968
ISBN 978-85-9509-188-7

1. Educação básica – Rede Jesuíta de Educação. 2. Educação básica – Gestão educacional. – Rede Jesuíta de Educação. 3. Gestão educacional – Rede Jesuíta de Educação. 4. Gestão educacional – Formação continuada – Educação básica. I. Rocha, Maria Aparecida Marques da (Org.). II. Ghisleni, Ana Cristina (Org.). III. Almeida, Caroline Medeiros Martins de (Org.).

CDU 371.11

Catalogação na publicação
Bibliotecária: Carla Inês Costa dos Santos – CRB 10/973

# OS COMPROMISSOS DA REDE JESUÍTA COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

## GESTÃO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO, PRÁTICA E PROPOSIÇÕES
## VOLUME 4

Acesse o e-book utilizando o QR code acima.

# SUMÁRIO

**9** **Apresentação**
*Ana Maria B. Loureiro*

**13** **Introdução**
*Comissão Organizadora*

**FAMÍLIA-ESCOLA**

**17** **Esporte escolar e formação integral infantil: percepções das famílias do maternal**
*Arthur Rodrigues do Amaral Castellões*
*Caroline Medeiros Martins de Almeida*

**33** **A relação família-escola em tempos mediados pela urgência: como conciliar formação, WhatsApp e boa convivência**
*Fabiano Carneiro*
*Ana Cristina Ghisleni*

**DIVERSIDADE E INCLUSÃO**

**49** **Educação antirracista: o Comitê Étnico-Racial em uma escola da RJE**
*Camila Portugal da Paixão*
*Maria Aparecida Marques da Rocha*

**TECNOLOGIAS E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**65** **Entre tradição e inovação: o desafio de educar com qualidade**
*Ciro Pablo Costa Soares*
*Caroline Medeiros Martins de Almeida*

**77** **Escola Técnica e Educação 4.0: uma revisão bibliográfica**
*Douglas Rodolfo Papale*
*Caroline Medeiros Martins de Almeida*

**93** **Olhares sobre as tecnologias digitais no ensino do segundo ano do Ensino Fundamental: possibilidades e desafios**
*Elisa da Silva Aguiar*
*Caroline Medeiros Martins de Almeida*

**109** **Design e Inovação Educacional: Projeto Cadeira Vermelha como prática reflexiva e colaborativa**
*Liliane de Fátima Grein*
*Caroline Medeiros Marins de Almeida*

**123** **Inovação Pedagógica: concepções e caminhos possíveis a partir do protagonismo coletivo, em um colégio de Educação Básica da Rede Jesuíta de Educação**
*Mariangela Oliveira Lago Rosier*
*Ana Cristina Ghisleni*
*Anderson Rafael da Silva Souza*

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

**141** **A importância da comunicação interna para o engajamento em novos projetos: um olhar para a implantação do currículo bilíngue no Colégio Medianeira**
*Gracilene Zen*
*Laura Habckost Dalla Zen*

**155** **Educação bilíngue no Ensino Fundamental visando à formação de cidadãos globais**
*Luiza Cristiane Ribeiro dos Santos Macedo*
*Artur Eugênio Jacobus*

**PEDAGOGIA INACIANA, GESTÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL**

**167** **Pedagogia inaciana e Projeto de Vida: proposta para a Rede Jesuíta de Educação**
*Graziano Aparecido da Costa Freitas*
*Ana Cristina Ghisleni*

**183** **Gestión educativa y evaluación de los aprendizajes integrales**
*Jimena Sandoya*
*Laura Habckost Dalla Zen*

**201** **Gestão de Projetos: ferramenta de articulação pedagógico-administrativa para missão educativa**
*Juliana Argollo*
*Luciana Maines da Silva*

**217** **Socioafetividade e discernimento: caminhos inacianos para o projeto de vida**
*Mara Raquel Amorim Martins Valverde*
*Daianny Madalena Costa*

**231** **Gestão, Espiritualidade Inaciana e Formação Integral na Educação Jesuíta**
*Marcio Longhi*
*Maria Aparecida Marques da Rocha*

**245** **Pedagogia Inaciana e aprendizagem significativa: uma perspectiva para o desenvolvimento pleno da pessoa**
*Mariana Consulmagno Fávero*
*Caroline Medeiros Martins de Almeida*

**261** **Gestão Pedagógico-Colaborativa: possibilidades e limites na Educação Jesuíta Contemporânea**
*Tatiane Ayala Waldow*
*Daianny Madalena Costa*

**FORMAÇÃO DOCENTE E GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**279** **A formação do professor discernidor: diálogo entre os pressupostos da Rede Jesuíta de Educação e teóricos da educação**
*Paula Motta Batista*
*Ana Cristina Ghisleni*

**293** **Mudanças na gestão escolar: impactos na atuação docente e processos pedagógicos em uma instituição jesuíta**
*Viviana Pérez Moreira*
*Ana Cristina Ghisleni*

DOI: 10.29327/5923968.1-1

# APRESENTAÇÃO

*Ana Maria B. Loureiro*[1]

O ano de 2026 é particularmente digno de celebração para a Rede Jesuíta de Educação Básica, pois uma profícua parceria com a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos completa dez anos de existência, especificamente no que concerne à inclusão do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, oferecido pela Unisinos, em seu Programa de Formação Continuada.

As Unidades Educativas da RJE contam hoje com educadores, principalmente os que ocupam cargos de liderança, em seus diversos quadros e funções, mestres em Gestão Educacional. O investimento realizado nesses dez anos por parte da Rede e de suas Unidades tem resultado em aprimoramento desses profissionais e tem respondido ao ideal de excelência preconizado pela educação da Companhia de Jesus, presente em seus principais documentos.

## 1. Compromisso com a Excelência

Pe. Pedro Arrupe, na alocução final aos participantes do Simpósio sobre o Ensino Médio, ocorrido em 13 de setembro de 1980, intitulado 'Nossos Colégios hoje e amanhã', já destacava como critério positivo a excelência, ou seja, a qualidade, pontuando tratar-se do estudante que se almeja formar. Todavia, para o atingimento desse ideal, é imprescindível que os "agentes multiplicadores" (1980, p. 25), segundo Pe. Arrupe, recebam formação, principalmente para que se sintam sintonizados com o ideal inaciano. Para ele,

> não seria justo descuidar da devida formação de nossos colaboradores e, ao mesmo tempo, esperar que participem de coração da nossa missão (1980, p. 26).

1 Assessora Pedagógica da Rede Jesuíta de Educação Básica. Graduada em Letras pela Universidade de Brasília. Mestra e Doutora em Educação pela PUC-Rio.

No documento *Características da Educação da Companhia de Jesus*, o imperativo da formação permanente dos educadores se faz presente, e as instituições educativas inacianas reconhecem seu valor, sabedoras de que

> O mundo moderno se caracteriza pela rapidez das mudanças. A fim de manter a sua eficácia como educadores e a fim de 'discernir a resposta mais concreta ao chamado de Deus', todos os membros adultos da comunidade educativa precisam aproveitar as oportunidades de educação continuada e do desenvolvimento pessoal permanente, especialmente na competência profissional, nas técnicas pedagógicas e na formação espiritual. Os centro educativos da Companhia fomentam essa formação, oferecendo programas adequados em cada um deles e, quando possível, também o tempo e a ajuda econômica necessária para uma preparação e formação mais ampla (Companhia de Jesus, 1986, n. 152).

Dando seguimento aos ideais presentes nos documentos anteriores, sem intenção de substituí-los, *Colégios Jesuítas: uma Tradição Viva no Século XXI* (Companhia de Jesus, 2019) apresenta, dentre os dez Identificadores Globais dos Colégios Jesuítas, dois que dizem respeito aos compromissos com a excelência humana e com a aprendizagem para toda a vida, o que abrange não somente a formação dos estudantes, mas, como pressuposto, a formação dos educadores.

Inspirados no *magis*, que nos impulsiona à excelência e à inovação permanente, baseados numa tradição que, viva e pulsante, se traduz em ousadia e abertura ao novo diante das aceleradas mudanças do mundo contemporâneo, a formação continuada daqueles que lideram as instituições educativas da RJE mostra-se determinante para o alcance da missão educativa da Companhia de Jesus.

## 2. A trajetória de formação: RJE e Unisinos

O presente volume, quarto após a trilogia *Os Compromissos da Rede Jesuíta com a Educação Básica,* representa, como os demais, o cumprimento desse ideal. Duas turmas, a quarta e a quinta, do programa do Mestrado Profissional da Unisinos, concluem a formação em Gestão Educacional, curso tecido junto à RJE, objetivando a formação de tantos profissionais para o exercício de uma liderança competente e alinhada aos valores da educação inaciana.

É tempo de comemorar a parceria e a profícua caminhada, assim como a riqueza alcançada e já constatada nos resultados obtidos. Participar dessa trajetória desde o começo, momento em que a própria RJE se estru-

turava com apenas um ano de existência, tem sido motivo de alegria e de aprendizado constante. Receber o convite para escrever esta apresentação representou uma grande satisfação que me fez recordar o início desse percurso, quando, com Pe. Mário Sündermann, à época Delegado da RJE, e com o Prof. Fernando Guidini, hoje seu Diretor, procuramos a Unisinos para, juntos, pensarmos um projeto de formação para os educadores das diversas Unidades Educativas da Rede. Foi desafiador e promissor. E chegamos até aqui com os preparativos para a sétima turma neste ano.

Parabenizo e agradeço imensamente os professores dessa Universidade, especialmente as professoras Maria Aparecida Marques da Rocha e Ana Cristina Ghisleni, com as quais tenho dialogado mais de perto, pela coordenação e condução do curso, assegurando a excelência que caracteriza essa universidade. É mister lembrar os desafios de reorganização do curso durante o período da pandemia vivenciado por uma das turmas aqui representadas. A qualidade acadêmica ao longo desse ano atípico foi mantida, muito por conta da dedicação, seriedade e compromisso dos educadores da Unisinos.

Da mesma forma, parabenizo os concluintes autores dos trabalhos com os quais iremos aprender por meio de tantas experiências e dos diversos artigos. A RJE agradece a acolhida ao convite de permanecerem sempre em formação, aprendizes de e para toda a vida.

Celebremos e recolhamos os frutos de tanto bem que a RJE e a Unisinos têm proporcionado a tantos profissionais que trabalham nos colégios e escolas da Rede com o Mestrado Profissional em Gestão Educacional. Oxalá tenhamos mais outros 10 anos de excelência na formação de nossos educadores.

## Referências

ARRUPE, Pedro. **Nossos colégios hoje e amanhã**. Roma: Companhia de Jesus, 1980.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1986.

COMPANHIA DE JESUS. **Colégios Jesuítas**: uma tradição viva no século XXI. São Paulo: Loyola, 2019.

DOI: 10.29327/5923968.1-2

# INTRODUÇÃO

Está lá registrado que o primeiro volume foi impresso no inverno de 2020. O segundo foi no verão de 2022. Na sequência, em 2024, em uma estação não definida, surgiu o terceiro. Este texto, escrito com as águas de março fechando o verão de 2026, tem a alegria de apresentar o quarto volume da série *Os compromissos da Rede Jesuíta com a Educação Básica*. Do primeiro livro, passaram-se seis anos. Da primeira turma do convênio da Rede Jesuíta de Educação com a Unisinos, já se passaram dez anos. É pouco tempo para tudo o que sempre precisamos fazer, mas quantas coisas fizemos com esse tempo.

Nesses dez anos, foram 130 estudantes de vinte escolas. Foram dezessete professores da Unisinos diretamente envolvidos nas seis turmas que aconteceram. Desses alunos, orgulhosamente, vemos que muitas dezenas seguem em funções estratégicas dentro das escolas da RJE. São diretores gerais, diretores acadêmicos, diretores administrativos, coordenadores, orientadores, gerentes, profissionais que atuam em setores estratégicos da organização da escola e outros que seguem atuando, de forma ainda mais qualificada, em um lugar extremamente estratégico nas instituições: as salas de aula. Esses profissionais ascenderam em cargos e funções a partir do MPGE, mas, principalmente, ascenderam em suas percepções acerca das escolas como organizações educativas.

É para isso que a gente estuda, que a gente se dedica, que a gente pensa, que a gente se inquieta. É para olhar para a educação básica que acontece em cada uma dessas escolas e saber que o trabalho realizado ali é de excelência e, por isso, tem o compromisso de melhorar sempre mais. E, como uma celebração a esse espírito – que reúne a Unisinos, o Mestrado Profissional em Gestão Educacional e a Rede Jesuíta de Educação –, convidamos todas e todos para a leitura desse livro!

*Comissão Organizadora*

# FAMÍLIA-ESCOLA

A abordagem sobre a relação família-escola provavelmente se localiza entre as preocupações mais recorrentes no âmbito escolar. Ela se reconfigura a partir de novas concepções acerca das infâncias e das juventudes, de novos arranjos familiares e de novas bases para a informação e a comunicação. Também é atravessada pelas relações humanas, sociais, econômicas e políticas, trazendo consequências tanto libertadoras quanto, por vezes, nefastas. As preocupações da gestão educacional sobre essa temática estão muito bem sinalizadas nos textos que integram esta sessão. Esses textos sinalizam preocupações profundamente sustentadas nos compromissos formativos da Rede Jesuíta de Educação, ancorando-se na perspectiva da pesquisa para a sistematização de evidências e análises consistentes para o cenário e prevendo possibilidades para que os espaços educacionais lidem com novos desafios.

DOI: 10.29327/5923968.1-3

# ESPORTE ESCOLAR E FORMAÇÃO INTEGRAL INFANTIL: PERCEPÇÕES DAS FAMÍLIAS DO MATERNAL

*Arthur Rodrigues do Amaral Castellões*[1]
*Caroline Medeiros Martins de Almeida*[2]

**Resumo:** O estudo investiga como o esporte, amplamente presente na sociedade, se articula com a relação entre família e escola, ressaltando a importância do diálogo com os responsáveis para favorecer as aprendizagens e a formação integral das crianças. Tem como objetivo identificar o nível de compreensão das famílias sobre o potencial das atividades esportivas na formação integral dos estudantes do Maternal, bem como reconhecer os demais benefícios atribuídos a essa prática no desenvolvimento infantil. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem quantitativa, que utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário aplicado às famílias dos estudantes do Maternal do Colégio dos Jesuítas. Os resultados evidenciam que os responsáveis reconhecem o esporte como um elemento estruturante no desenvolvimento das crianças. A proposta de intervenção consiste em um conjunto de ações a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo, envolvendo famílias e estudantes, com o objetivo de promover a saúde, fortalecer a socialização e apoiar o desenvolvimento integral das crianças.

**Palavras-chave**: esporte; educação infantil; família.

1 Coordenador da Escola de Esportes e Cultura do Colégio dos Jesuítas – Juiz de Fora (MG). E-mail: arthurcastelloes@gmail.com | ORCID: https://orcid.org/0009-0005-1907-3060.

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS). Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional - Mestrado Profissional. E-mail: carolinemalmeida@unisinos.br | ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0445-5921.

## 1. Introdução

Este estudo, que integra um recorte da dissertação *Atividades esportivas no contexto escolar: influências na formação integral dos estudantes do Maternal sob a perspectiva das famílias* (Castellões, 2022), buscou compreender como as práticas esportivas ofertadas na primeira infância contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, considerando especialmente as percepções e expectativas das famílias. Ao analisar esse diálogo entre atividades físicas, contexto escolar e formação integral, a investigação procurou ampliar a compreensão sobre o papel da escola na promoção do bem-estar, da socialização e das habilidades socioemocionais desde os primeiros anos de vida.

O esporte está amplamente presente em nossa sociedade, manifestando-se de diferentes formas e por meio de diversas plataformas, seja pela prática direta ou pela observação, como espectadores. De modo semelhante, as atividades complementares ou extracurriculares, especialmente as de caráter esportivo e cultural, fazem parte da rotina da maioria das instituições de ensino. Apesar dessa presença consolidada, ainda é possível perceber, dentro das próprias escolas, concepções que subestimam o valor dessas práticas, negligenciando o importante papel que o esporte pode desempenhar no processo educativo e no desenvolvimento integral das crianças.

A relação entre família e escola é um tema constantemente presente na realidade educacional e continua gerando divergências quanto às formas de pensar e agir nas práticas e projetos escolares. Nesse contexto, compreender o diálogo estabelecido com os responsáveis pelos estudantes torna-se essencial, pois contribui para o aprimoramento das aprendizagens e para a formação integral de crianças e adolescentes.

## 2. Tema, problema e objetivos da pesquisa

A presente pesquisa teve como tema as atividades esportivas no contexto escolar sob a perspectiva das famílias, buscando compreender como tais práticas são vivenciadas e interpretadas no âmbito da educação infantil. De modo mais específico, o estudo delimitou-se às influências das atividades esportivas oferecidas pela Escola de Esportes do Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora (MG) na formação integral dos estudantes do Maternal, considerando a visão e a experiência das famílias.

O problema que orientou esta investigação partiu da constatação de que, no Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora, as atividades esportivas são disponibilizadas como uma proposta complementar à formação de crianças e adolescentes. Entretanto, a comunidade educativa pode atribuir sentidos di-

versos a tais atividades, o que suscita a necessidade de compreender como essas práticas são percebidas pelos responsáveis. Assim, a questão central que se pretendeu responder foi: de que modo as famílias dos estudantes do Maternal do Colégio dos Jesuítas compreendem o papel das atividades esportivas na formação integral das crianças, e quais significados atribuem aos benefícios decorrentes de sua prática?

Considerando que os objetivos constituem, conforme Tozoni-Reis (2009), a materialização da intenção da pesquisa, definiu-se como objetivo geral identificar o nível de compreensão das famílias acerca do potencial das atividades esportivas na formação integral dos estudantes do Maternal, bem como reconhecer os demais benefícios atribuídos a essa prática no desenvolvimento infantil. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: analisar o papel das atividades esportivas sob o ponto de vista das famílias; compreender o envolvimento dos responsáveis nas atividades ofertadas; e contribuir para o aprimoramento do diálogo entre família e escola.

## 3. Contextualização do lócus da pesquisa e da atuação do pesquisador

A pesquisa foi realizada no Colégio dos Jesuítas, localizado em Juiz de Fora (MG), instituição integrante da Rede Jesuíta de Educação (RJE) e vinculada à missão apostólica da Companhia de Jesus. A escolha desse local justifica-se pelo fato de eu atuar como coordenador de Educação Física e da Escola de Esportes e Cultura, o que confere ao estudo o potencial de contribuição direta para as práticas de gestão. Atualmente, o colégio atende cerca de 1.800 estudantes, distribuídos desde o Maternal II até a 3ª série do Ensino Médio.

Desde os cinco anos, o esporte faz parte da minha vida, inicialmente por incentivo de meu pai, admirador do futebol, que me matriculou em uma escolinha esportiva. Com o tempo, meu interesse cresceu, permitindo o desenvolvimento de habilidades que alimentaram o sonho de seguir carreira profissional. Participei de competições oficiais e treinei com excelentes professores que mais tarde influenciaram minha escolha profissional.

Ao longo dessa trajetória, vivenciei situações que contribuíram diretamente para a definição do meu tema de pesquisa, como conflitos entre pais durante competições, desrespeito de responsáveis para com professores e árbitros, falta de preparo dos docentes para lidar com crianças e famílias, abandono precoce do esporte por jovens e a pouca atenção de alguns gestores ao caráter educacional das práticas esportivas.

Formei-me em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 2007, quando minhas formações complementares estavam voltadas ao esporte de alto rendimento. Em 2008,

retornei ao Colégio dos Jesuítas como professor da Escola de Esportes e Cultura, instituição onde estudei o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, vivência que ampliou minha percepção sobre a complexa relação entre família e escola.

Posteriormente, atuei na disciplina de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica, o que me proporcionou uma visão sistêmica da comunidade escolar. Em fevereiro de 2020, assumi a coordenação da área de Educação Física e da Escola de Esportes, momento em que a pandemia de Covid-19 interrompeu as atividades esportivas e exigiu reflexões profundas sobre o setor. Esse cenário tornou a presente pesquisa ainda mais relevante, contribuindo para o planejamento e a implementação de ações voltadas ao fortalecimento das práticas esportivas no Colégio dos Jesuítas.

## 4. Apresentação e explicitação dos referenciais bibliográficos

### 4.1 Pedagogia do Esporte e Esporte Escolar

O esporte constitui um dos maiores fenômenos da sociedade contemporânea, manifestando-se de múltiplas maneiras no cotidiano social, seja nas atividades de lazer realizadas em clubes e praças, nos conteúdos de entretenimento difundidos pela televisão e pela internet, nos jogos eletrônicos, nas academias ou nas instituições de ensino, por meio das aulas de Educação Física e das escolinhas esportivas. Dessa forma, é possível afirmar que crianças e adolescentes mantêm contato constante com o esporte, independentemente do contexto em que estejam inseridos. O alcance do esporte no início do século XXI coloca-o como um dos mais representativos fenômenos socioculturais, sustentando significados e finalidades plurais, uma vez que se insere em diferentes cenários e alcança personagens dos mais diversos grupos sociais (Reverdito; Scaglia; Paes, 2013, p. 19).

Ao longo do tempo, o esporte passou a ocupar um espaço cada vez mais significativo no ambiente escolar – inicialmente por meio das aulas de Educação Física e, mais recentemente, por meio das escolinhas esportivas. Nos primeiros anos dessa inserção, observava-se uma prática voltada quase exclusivamente à reprodução do modelo do esporte de alto rendimento, com ênfase nas regras, na competição e nas relações excludentes que refletiam a cultura esportiva da época – aspectos que, em parte, ainda persistem na atualidade, sendo queo objetivo principal desse modelo era identificar talentos e desenvolver as capacidades físicas de possíveis futuros atletas.

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o esporte passou a ser reconhecido como uma unidade temática a ser trabalhada pedagogicamente no contexto escolar, permitindo sua ressignificação para alcançar

objetivos educacionais amplos (Brasil, 2018). No entanto, ainda é comum observar a falta de reconhecimento, por parte de gestores, de professores de outras áreas e até de familiares, do potencial educativo e formativo presente nas práticas desenvolvidas pelos professores de Educação Física e pelas escolinhas esportivas.

Por estar profundamente integrado ao cotidiano social, o esporte reflete valores, comportamentos e questões presentes em outras esferas da vida. Temas como gênero, classe social, etnia e características físicas emergem naturalmente nesse contexto e podem ser discutidos de forma crítica nas aulas. Nesse sentido, Félix (2018) destaca que o esporte exerce um papel essencial como instrumento educacional, uma vez que favorece aprendizagens significativas por meio dos jogos, que se estendem para além do espaço esportivo, influenciando as relações sociais e o convívio cotidiano.

O avanço tecnológico das últimas décadas ampliou o acesso a jogos eletrônicos e plataformas digitais de entretenimento, o que tem contribuído para a redução do interesse por atividades físicas e esportivas. Esse fenômeno também afeta crianças e adolescentes, gerando preocupação quanto ao aumento do sedentarismo e às possíveis consequências para a saúde física e mental. Virgílio (2015) aponta que as crianças de hoje são menos ativas do que há 25 anos, o que tem favorecido o aumento dos índices de sobrepeso infantil, especialmente porque os hábitos alimentares não sofreram mudanças significativas nesse período.

Em consonância com Virgílio (2015), observa-se que fatores sociais, como a violência urbana e a escassez de espaços adequados para a prática esportiva, têm limitado as oportunidades das crianças, afastando-as ainda mais da vivência corporal. Wolf (2019) complementa que o tempo livre das crianças tem sido ocupado com entretenimento digital e por estímulos tecnológicos, o que reforça o papel fundamental da escola como espaço seguro e propício à promoção de hábitos saudáveis e à prática esportiva regular.

Dessa forma, o esporte escolar deve ir além da simples reprodução de modelos competitivos e do treinamento voltado ao alto rendimento. Ele precisa valorizar a participação de todos os estudantes, adaptando regras, promovendo aprendizagens que extrapolem a dimensão técnica e incentivando a continuidade da prática esportiva ao longo da vida. Embora exista um consenso social sobre os benefícios do esporte para a saúde e a socialização, cabe aos profissionais da área superar esse discurso restrito e ampliar as possibilidades pedagógicas do esporte como instrumento efetivo de formação integral.

## 4.2 Relação família e escola

Antes de tudo, é importante compreender que os estudantes chegam à escola carregando uma variedade de experiências construídas em seus

contextos familiares e comunitários, além das expectativas e dos objetivos que suas famílias têm ao escolher determinada instituição de ensino. Conhecer o perfil desse público é fundamental para orientar as estratégias de gestão escolar, especialmente no que se refere ao relacionamento com os responsáveis pelos alunos.

> Portanto, pensar a família, a escola e as relações que se estabelecem entre ambas, pressupõe, dentre outras questões, discorrer sobre as novas relações espaço-temporais a que estamos submetidos, pois devemos olhar para o que está sendo o fazer nesse momento da história (Klaus, 2004, p. 114).

A parceria entre família e escola constitui um dos principais fatores que influenciam a formação integral do estudante – entendida, segundo a Rede Jesuíta de Educação (RJE), como o desenvolvimento de cidadãos conscientes, competentes, compassivos, comprometidos e criativos, preparados para toda a vida. Desde o momento em que os pais optam por uma escola para seus filhos, espera-se que busquem compreender sua proposta pedagógica e sua filosofia educativa, enquanto cabe à instituição tornar acessíveis o seu Projeto Político-Pedagógico e os seus princípios formativos. Conforme o Projeto Educativo Comum (Companhia de Jesus, 2016), essa relação não deve se restringir a uma simples prestação de serviços, mas ser baseada na corresponsabilidade pela formação integral do estudante. Assim, ao longo do percurso escolar, o diálogo constante e a comunicação transparente devem ser cultivados, evitando ruídos e fortalecendo vínculos. Nesse sentido, Perez (2019) destaca que tanto a escola quanto as famílias compartilham o mesmo desejo pelo sucesso dos estudantes, o que deveria fomentar uma parceria cada vez mais próxima e colaborativa nos processos educativos.

De acordo com as *Características da Educação da Companhia de Jesus* (Companhia de Jesus, 1991), ao escolher uma instituição jesuíta, a família adere a uma proposta educativa voltada ao desenvolvimento integral da pessoa, valorizando seus dons e potencialidades para que esta possa atuar com autonomia, responsabilidade e protagonismo na sociedade.

A relação entre as famílias e o setor escolar responsável pelas atividades esportivas segue, em linhas gerais, a mesma dinâmica da relação família-escola. No entanto, por envolver o esporte, apresenta particularidades próprias. Os responsáveis costumam possuir experiências anteriores com o esporte, sejam positivas ou negativas, e essas vivências podem influenciar significativamente tanto a trajetória dos estudantes quanto a qualidade das interações entre responsáveis, professores e gestores.

> Há pontos de convergência entre as práticas educativas da escola e da família, pois dividem a responsabilidade de socialização e formação do indivíduo, porém diferem em estratégia e estrutura e se complementam, originando a inter-relação, que poderia ser harmônica, porém há algumas divergências (Pavani, 2014, p. 50).

As atividades esportivas oferecidas pelas escolinhas geralmente acontecem no contraturno escolar ou logo após as aulas regulares. Em muitos casos, os responsáveis são convidados a acompanhar as práticas, o que proporciona um contato direto com o ambiente das aulas e com os professores. Essa proximidade possibilita às famílias observar aspectos importantes, como a metodologia adotada, a forma de condução do processo de aprendizagem, a resolução de conflitos, o engajamento dos estudantes e as oportunidades de participação. Em consonância com Ribeiro (2020), observa-se que o apoio social manifestado pelos responsáveis que acompanham seus filhos nas práticas esportivas está positivamente relacionado à adesão e à continuidade das crianças a essas atividades.

A aproximação entre famílias e professores pode favorecer o desenvolvimento de estratégias que contribuam significativamente para a formação das crianças, desde a identificação das necessidades individuais de cada estudante, passando por um acompanhamento mais personalizado, até o retorno contínuo às famílias sobre os progressos de seus filhos. Para que essas estratégias sejam efetivas, é essencial que ambas as partes estejam abertas ao diálogo e compreendam claramente seus papéis dentro do processo educativo. Nesse sentido, Virgílio (2015) enfatiza a importância de orientar os responsáveis quanto às metas a serem alcançadas nas atividades esportivas ao longo do ano letivo, além de envolvê-los ativamente no processo formativo dos estudantes.

Assim como ocorre em outras áreas do conhecimento, as metodologias utilizadas nas aulas esportivas passam por constantes transformações, buscando aprimorar as aprendizagens e tornar as experiências mais significativas para os praticantes. Frequentemente, essas metodologias diferem bastante daquelas vivenciadas pelos próprios pais quando eram esportistas, tanto na forma de condução das aulas quanto nos objetivos pedagógicos propostos. De acordo com Reverdito e Scaglia (2013), as práticas esportivas devem romper com a visão centrada no adulto, adequando-se às expectativas, interesses e necessidades das crianças.

Apesar de muitas famílias reconhecerem o valor educacional das atividades esportivas, ainda há aquelas que as veem apenas como uma forma de ocupar o tempo dos filhos após o horário regular de aulas. Não é incomum que a escolha da modalidade seja motivada unicamente por conveniência ou disponibilidade de horário, e não pelo interesse ou perfil da criança. Esse tipo de postura pode gerar frustração no estudante e, em alguns casos, levar à rejeição ou ao desinteresse pela prática esportiva. De acordo com Ribeiro (2020), as crianças que permanecem no ambiente escolar em período integral ou estendido possuem uma maior probabilidade de não aderirem às atividades esportivas, o que pode ser explicado pelo tempo que passam longe dos familiares e pelo cansaço ocasionado pelas outras atividades escolares.

Considerando os inúmeros benefícios que a prática esportiva oferece ao longo da vida, torna-se evidente a importância de incentivar, desde a infância, a participação em atividades que despertem motivação e promovam o bem-estar das crianças. Além disso, o envolvimento eventual das famílias nessas práticas, assim como a realização de atividades esportivas em outros contextos, pode funcionar como um estímulo adicional, fortalecendo o interesse das crianças e proporcionando momentos de convivência prazerosa em família. Segundo Ribeiro (2020), o encorajamento dos pais e a opção por outros locais de prática esportiva são fatores motivadores para as crianças, influenciando na probabilidade de que elas se mantenham suficientemente ativas ao longo da infância.

## 4.3 Esporte e formação integral

O documento *Características da Educação da Companhia de Jesus* (Companhia de Jesus, 1991) destaca que a formação integral do indivíduo requer uma harmonia entre o desenvolvimento físico e as demais dimensões do processo educativo. Dessa forma, orienta que os colégios vinculados à Companhia de Jesus incorporem programas estruturados de esportes e educação física. O texto também ressalta que a prática esportiva contribui para a formação de pessoas mais equilibradas e conscientes, capazes de exercer influência positiva nos grupos sociais dos quais fazem parte.

No contexto de uma instituição jesuíta, cuja proposta pedagógica se fundamenta na Pedagogia Inaciana, expressão de uma pedagogia humanista, busca-se formar homens e mulheres comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e engajada na transformação do mundo. Conforme observa Klein (2014), a Pedagogia Inaciana promove o desenvolvimento das potencialidades humanas, incentivando o indivíduo a agir de modo solidário com o meio ambiente e com o próximo, tendo em vista a transformação social.

A educação, nesse sentido, não deve se limitar à definição de modelos ideais de formação, mas favorecer as relações entre as pessoas e criar condições para o desenvolvimento da liberdade, da criatividade, da autonomia e do compromisso com a construção de um mundo mais humano. Nessa perspectiva, segundo D'Ambrosio (2012), o sistema educacional constitui um instrumento essencial para o alcance de uma conduta ética coletiva, o que exige uma formação pautada em valores como respeito, solidariedade e cooperação.

As práticas esportivas, por sua vez, oferecem amplas possibilidades de aprendizado e vivência que dificilmente seriam adquiridas em outros contextos. De acordo com a BNCC, as experiências corporais e esportivas podem gerar saberes únicos e insubstituíveis, desde que sejam significativas

e revelem os diversos sentidos e significados atribuídos pelos grupos sociais à cultura corporal de movimento (Brasil, 2018).

Assim, as atividades esportivas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento social e educacional das crianças. Em conformidade com Beneli *et al.* (2017), o ensino e o treinamento esportivo devem envolver reflexões sobre o processo educativo, levando o indivíduo a pensar criticamente sobre o mundo em que vive e a buscar sua transformação.

O esporte escolar, quando orientado pela perspectiva da formação integral, deve preservar seu potencial socializador, promover o bem-estar físico e mental dos praticantes e transcender os aspectos técnicos, táticos e físicos, explorando plenamente suas dimensões educativas e formativas. Ainda segundo Beneli *et al.* (2017), o esporte na escola deve ser inclusivo, voltado para a maioria, e não apenas para uma minoria talentosa, garantindo a todos os estudantes oportunidades de desenvolver suas habilidades e competências.

## 5. Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). A investigação concentra-se em um recorte da dissertação *Atividades esportivas no contexto escolar*: influências na formação integral dos estudantes do Maternal sob a perspectiva das famílias (Castellões, 2022).

Trata-se de um estudo de caso de abordagem quantitativa. Os participantes da pesquisa foram os responsáveis pelas duas turmas do Maternal III do Colégio dos Jesuítas, em Juiz de Fora (MG), selecionados por estarem em seu primeiro ano de vínculo com a instituição. Essa escolha se justifica pelo interesse em compreender percepções iniciais que possam contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas ao longo da trajetória escolar das crianças. A população do estudo foi composta por quarenta responsáveis; contudo, apenas quatorze responderam ao questionário, constituindo a amostra efetiva da pesquisa. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Unisinos, sob o CAAE 51134721.0.0000.5344, por envolver seres humanos, assegurando o cumprimento dos princípios éticos, bem como a integridade e a dignidade dos participantes.

A coleta de dados com os participantes ocorreu em dezembro de 2021, por meio de um questionário online disponibilizado no *Google Forms*, uma escolha necessária em razão do distanciamento físico imposto pela pandemia de Covid-19. O instrumento foi composto por doze questões abertas e fechadas. Para este capítulo, foi selecionado o recorte da segunda seção, na qual se buscou compreender a relação das famílias com o esporte e sua percepção sobre aspectos relacionados à prática esportiva. Para isso,

foram utilizadas questões fechadas, incluindo quatro itens estruturados em escala Likert de cinco pontos (nada relevante, pouco relevante, razoavelmente relevante, relevante e muito relevante). As questões fechadas foram analisadas por meio de estatística descritiva, possibilitando uma interpretação clara e quantitativa das informações levantadas.

## 6. Resultados da pesquisa

Este capítulo apresenta e analisa as quatro questões que orientaram a investigação sobre a relação das famílias com o esporte e suas percepções acerca de aspectos vinculados à prática esportiva, conforme sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Relevância do esporte para a criança

| Pergunta | Nada relevante | Pouco relevante | Razoavelmente relevante | Relevante | Muito relevante |
|---|---|---|---|---|---|
| Relevância do esporte para a saúde da criança | – | – | – | N=1 (7,1%) | N=13 (92,9%) |
| Relevância do esporte para a socialização da criança | – | – | – | N=1 (7,1%) | N=13 (92,9%) |
| Relevância do esporte na formação educacional da criança | – | – | – | N=3 (21,4%) | N=11 (78,6%) |
| Relevância do esporte para o brincar/lazer da criança | – | – | N=1 (7,1%) | N=3 (21,4%) | N=10 (71,5%) |

Fonte: a pesquisa

No que se refere à importância do esporte para a saúde infantil, treze responsáveis (92,8%) consideraram essa dimensão muito relevante, enquanto um participante (7,1%) a classificou como relevante, conforme demonstra o Quadro 2. Esses dados evidenciam que os responsáveis reconhecem os benefícios que a prática esportiva pode trazer à saúde das crianças. De acordo com Virgílio (2015), a prática regular de atividades físicas é uma estratégia fundamental para promover a saúde, contribuindo para o controle do peso e da pressão arterial, reduzindo o risco de doenças cardía-

cas e melhorando a qualidade de vida e o bem-estar psicológico. Além disso, o envolvimento com esportes desde a infância favorece a criação de hábitos que podem manter-se ao longo da vida adulta.

Em relação à contribuição do esporte para a socialização, os resultados mostram uma tendência semelhante: treze participantes (92,8%) classificaram essa contribuição como muito relevante e um (7,1%) como relevante, reforçando que, assim como no aspecto da saúde, a socialização ocupa lugar de destaque na percepção das famílias. As transformações tecnológicas das últimas décadas ampliaram as possibilidades de interação, mas também intensificaram comportamentos que afetam negativamente a saúde e a convivência social. Hoje, muitas crianças passam longos períodos diante de telas (computadores, smartphones, televisores e tablets), reduzindo suas interações interpessoais. Nesse cenário, os responsáveis que limitam o tempo de exposição às telas e incentivam a prática esportiva contribuem significativamente para o bem-estar integral dos filhos (Wolf, 2018).

As atividades esportivas possibilitam o desenvolvimento de diversas habilidades e competências diretamente relacionadas à socialização e à formação educacional. O convívio com outras crianças, com diferentes características e modos de ser, constitui uma experiência educativa fundamental. Virgílio (2015) destaca que, em ambientes que estimulam o movimento, as crianças fortalecem o senso de pertencimento e aceitação, favorecendo vínculos positivos com seus pares.

Quanto à relevância do esporte para a formação educacional, onze participantes (78,5%) apontaram essa dimensão como muito relevante, enquanto três (21,4%) a consideraram relevante. Entre as inúmeras potencialidades pedagógicas do esporte, destaca-se a competição, presente tanto na natureza do jogo quanto no próprio universo infantil. Balbino *et al.* (2013) afirmam que ampliar os sentidos da competição para além da lógica de vencedores e vencidos é condição essencial para um tratamento pedagógico adequado. Assim, quando adaptada à idade e aos interesses das crianças, a competição pode se tornar um recurso educativo valioso, ensinando, inclusive, a lidar com vitórias e derrotas.

No que diz respeito ao papel do esporte no brincar e no lazer, dez responsáveis (71,4%) consideraram essa dimensão muito relevante, três (21,4%) a avaliaram como relevante e um (7,1%) como razoavelmente relevante. Para Balbino *et al.* (2013), o planejamento pedagógico das práticas esportivas deve assegurar que a criança vivencie o esporte em sua diversidade, sendo o prazer na prática condição fundamental das aulas. Jogos e brincadeiras, além de potentes metodologias de ensino-aprendizagem, aproximam as modalidades esportivas do universo infantil e tornam as vivências mais motivadoras. A longo prazo, fatores relacionados ao prazer e à motivação podem favorecer a continuidade da prática esportiva ao longo da vida.

De forma abrangente, os dados demonstram que as atividades esportivas englobam dimensões essenciais ao desenvolvimento integral: saúde, socialização, formação educacional e lazer. Os resultados evidenciam que os responsáveis compreendem a importância do esporte como um elemento estruturante no desenvolvimento das crianças.

## 7. Apresentação e explicitação da proposta de intervenção

Este capítulo evidencia a relevância do esporte na formação integral das crianças e estabelece as bases para a proposta de intervenção apresentada a seguir, orientada pelo compromisso de fortalecer a parceria entre escola e famílias ao longo do processo educativo. Diante disso, a proposta de intervenção fundamenta-se em um conjunto de ações a serem desenvolvidas no ambiente escolar, envolvendo famílias e estudantes ao longo do ano letivo, com o objetivo de promover o cuidado com a saúde, fortalecer a socialização e apoiar o desenvolvimento integral das crianças, dimensões que se destacaram de forma significativa nas respostas obtidas. No Quadro 2 estão listadas as ações sugeridas.

Quadro 2 – Cronograma de ações com as famílias

| **Ação** | **Objetivo** | **Mês** |
|---|---|---|
| Reunião com as equipes por modalidade | Apresentar o plano de ensino anual da modalidade à luz da pedagogia inaciana. | Fevereiro |
| Palestra com Psicóloga(o) do esporte | Auxiliar os familiares nos processos formativos das crianças. | Abril |
| Palestra com Nutricionista esportiva | Direcionar as famílias para uma alimentação saudável e estimular bons hábitos. | Junho |
| Desafio do esporte em família | Estimular as práticas esportivas, motivando todos os membros das famílias. | Agosto |
| Palestra com atleta profissional | Contribuir com a formação e motivação dos estudantes através de relatos reais de atletas profissionais. | Outubro |
| Reunião com as equipes por modalidade | Fechamento e avaliação do ano letivo | Dezembro |

Fonte: Elaborado pelos autores

Os resultados da pesquisa demonstram que, na visão das famílias, as atividades esportivas têm um papel de grande importância na formação integral das crianças, o que exige atenção da escola e, especialmente, da gestão responsável pelo setor de esportes. Os aspectos discutidos a partir dos dados, aliados aos benefícios reconhecidos da prática esportiva e à compreensão manifestada pelas famílias, evidenciam o forte potencial do

esporte na formação dos estudantes, sobretudo quando há a participação ativa de toda a comunidade educativa.

## 8. Desdobramentos da pesquisa

Nos anos seguintes à realização da pesquisa, foi possível implementar ações concretas ao longo do ano letivo, entre as quais se destacam: reuniões com as famílias conduzidas pelos técnicos esportivos; inserção da natação na matriz curricular do Maternal III, com duas aulas semanais; e participação dos responsáveis em aulas abertas de todas as modalidades. Essas iniciativas aproximaram as famílias do verdadeiro propósito das atividades esportivas no Colégio dos Jesuítas, fortalecendo o vínculo das famílias com a prática esportiva e estimulando a participação das crianças.

Ao concluir a pesquisa, torna-se evidente a relevância das atividades esportivas para a formação integral das crianças. Para que esse processo ocorra de maneira plena, é fundamental que as famílias estejam integradas ao percurso formativo. Cabe à escola criar e fortalecer canais de diálogo com os responsáveis, promovendo a aproximação das famílias às práticas esportivas, de modo a potencializar os benefícios formativos oferecidos por essas práticas.

## Referências

BENELI, Leandro de Melo; MONTAGNER, Paulo Cesar; PRONI, Marcelo Weishaupt. Desafios para a pedagogia do esporte diante da influência do marketing no esporte contemporâneo. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, 2 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 set 2022.

CASTELLÕES, Arthur Rodrigues do Amaral. **Atividades esportivas no contexto escolar**: influências na formação integral do estudante do maternal sob a perspectiva das famílias. 2022. 77 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. Educação S. J. – Subsídios. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

COMPANHIA DE JESUS. **Projeto Educativo Comum – PEC**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

D´AMBROSIO, Ubiratan. Formação de valores: um enfoque transdisciplinar. *In*: MOLL, Jaqueline *et al*. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

FELIX, Paulo Henrique Soares. **Pedagogia do esporte no contexto escolar**: reflexões para o ensino dos jogos esportivos coletivos. 2018. 39 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/203984. Acesso em: 10 set 2022.

KLAUS, Viviane. **A família na escola**: uma aliança produtiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KLEIN, Luiz Fernando. Pedagogia Inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada. *In*: ENCONTRO DE DIRETORES ACADÊMICOS DE COLÉGIOS JESUÍTAS DA AMÉRICA LATINA, 2., 2014, Quito. **Anais** [...]. Quito: Companhia de Jesus, 2014.

PAVANI, Meire Vana. **Um Estudo sobre a Relação Família Escola em Contextos Diversos**: a ótica dos pais. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. Competições escolares: reflexão e ação fazendo diferença na escola. *In*: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar (org.). **Pedagogia do esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013. p. 237-255.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte: conceito e cenário contemporâneo. *In*: REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA Alcides José; MONTAGNER, Paulo Cesar (org.). **Pedagogia do esporte**: aspectos conceituais da competição e estudos aplicados. São Paulo: Phorte, 2013. p. 19-40.

RIBEIRO, Anelize Gabriele Peressute. **Relação do ambiente escolar e familiar com o nível de atividade física em crianças**. 2020. 123 f. (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/67228. Acesso em: 10 set 2022.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VIRGILIO, Stephen J. **Educando crianças para a aptidão física**: uma abordagem multidisciplinar. 2. ed. Barueri: Manole, 2015.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Tradução Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

DOI: 10.29327/5923968.1-4

# A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA EM TEMPOS MEDIADOS PELA URGÊNCIA: COMO CONCILIAR FORMAÇÃO, WHATSAPP E BOA CONVIVÊNCIA

*Fabiano Carneiro*[1]
*Ana Cristina Ghisleni*[2]

**Resumo:** A pesquisa analisou a gestão da relação escola-família no Colégio Loyola, diante do impacto da cultura digital e da mercantilização da educação. O objetivo foi verificar como a escola lida com a participação das famílias em um ambiente em que os espaços oficiais de diálogo são constantemente questionados e as informações circulam com rapidez, sem autoria definida e, muitas vezes, sem compromisso com a veracidade. A investigação foi qualitativa, com o objetivo de buscar detalhes sutis da relação escola e família escondidos no cotidiano dos atores que protagonizam essa vivência. A pesquisa configurou-se como um estudo de caso, e a coleta de dados ocorreu mediante análise documental, entrevistas semiestruturadas com gestores e grupos focais que reuniram famílias, gestores e membros da equipe de comunicação da escola. Constatamos que a comunicação não é estratégica e que há lacunas importantes nas diretrizes institucionais. Sugerimos que a escola defina limites, regras e ofereça formação para famílias, considerando o mundo digital, e coloque a comunicação no centro da gestão.

**Palavras-chave**: comunicação escola e família; uso do WhatsApp pelos pais dos alunos; cultura digital; mercantilização da educação.

## 1. Introdução

O presente artigo apresenta alguns aspectos da pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Gestão Educacional, cujo foco foi a gestão da

1 Colégio Loyola, Belo Horizonte/MG, Brasil. Mestre em Gestão Educacional. E-mail: fabiano carneiro@loyola.g12.br | ORCID: https://orcid.org/0009-0004-5910-3423

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Porto Alegre (RS). Doutora em Educação. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional - Mestrado Profissional. E-mail: acghisleni@unisinos.br | ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1877-8182

relação entre escola e famílias no Colégio Loyola, integrante da Rede Jesuíta de Educação (RJE). O estudo se desenvolveu em um contexto escolar marcado pela comunicação instantânea via WhatsApp (cultura digital), pela mercantilização da educação e pela emergência de ideologias conservadoras. A gestão interna das escolas particulares passa, necessariamente, pela forma como essas relações e comunicações se estruturam. Esse cenário impõe desafios que, se não forem enfrentados, podem comprometer a autonomia curricular e a sustentabilidade financeira, tornando urgente a reflexão sobre esse tema estratégico.

## 2. Apresentação do tema, do problema e dos objetivos específicos

O objetivo geral foi analisar como a escola lida com a participação das famílias em um ambiente no qual os espaços oficiais de diálogo são constantemente questionados e as informações circulam com rapidez, sem autoria definida e, muitas vezes, sem compromisso com a veracidade. A partir desse objetivo, buscamos: (i) analisar os tipos de comunicação estabelecidos entre escola e famílias e sua efetividade; (ii) verificar as peculiaridades dessa relação no Colégio Loyola; (iii) compreender as práticas de envolvimento propostas e aquelas efetivamente vividas; (iv) identificar práticas de gestão que impactam o clima escolar; (v) propor espaços de formação e participação das famílias que contribuam para organizar os grupos de WhatsApp e melhorar os fluxos de comunicação, fortalecendo a responsabilidade institucional.

## 3. Contextualização do lócus da pesquisa e da atuação do pesquisador

Para analisar especificamente a gestão da relação entre as escolas e as famílias, voltamos o olhar para uma unidade da RJE que lida com esse imenso desafio: o Colégio Loyola de Belo Horizonte. Nossa escolha justificou-se pela facilidade de acesso aos dados do colégio, por conhecê-lo muito bem e pelo fato de a escola estar inserida no modelo educacional atualmente existente, o qual impõe demandas externas que não podem ser desconsideradas pela escola, nem tampouco podem ser aceitas passivamente.

Em termos de nicho de mercado, o Colégio Loyola concorre com grandes e tradicionais escolas confessionais, com unidades ligadas aos gigantescos conglomerados multinacionais. Essas conglomerações, por sua vez, investem cada vez mais em educação básica, por meio de redes locais que já ganharam projeção nacional e são, hoje, para o senso comum, sinôni-

mo de educação de qualidade, devido ao êxito apresentado nas avaliações externas de larga escala. Mesmo tratando-se de uma grande e tradicional escola, o Colégio Loyola teve de adequar-se às desafiadoras demandas reveladas por esse cenário de competição. Isso significou a gradual profissionalização dos processos administrativos e a adoção de modelos de gestão estratégica que contrastaram com o antigo modelo de gestão mais doméstico, que, a seu tempo, soube responder bem aos desafios que encontrou, mas que se mostra obsoleto, atualmente, para lidar com as demandas contemporâneas das escolas particulares confessionais no Brasil.

## 4. Apresentação e explicitação dos referenciais bibliográficos que dão sustentação ao texto

As expectativas das famílias em relação ao papel da educação, suas formas de organização, as pressões do mercado e a ascensão de ideologias conservadoras colocaram a comunicação no centro da gestão escolar, quase como uma condição de sustentabilidade. Ignorar as demandas surgidas nos grupos de WhatsApp pode comprometer essa relação. Contudo, mergulhar nesses ambientes requer cautela, já que são espaços marcados por imediatismo, superficialidade, conflitos e pouca abertura ao diálogo construtivo.

Em termos de fundamentação teórica, baseamo-nos na definição dada à educação por Paro (2014, p. 23-34),

> [...] Podemos começar por dizer que, em seu sentido mais amplo, *a educação consiste na apropriação da cultura*. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. À natureza (tudo aquilo que existe independentemente da vontade e da ação dos homens) contrapõe-se a cultura (tudo o que o homem produz ao fazer história).

A educação é a porta de entrada no mundo humano e na cultura. No entanto, sob a lógica neoliberal, ela reduz-se à satisfação de desejos individuais e à submissão à economia. Sem compromisso político com a coletividade, transforma-se em mero serviço ou mercadoria. De acordo com Laval (2021, p. 109),

> [...] A representação da educação dada pelo neoliberalismo pode parecer de uma simplicidade bíblica: como toda atividade, pode ser aproximada a um mercado concorrencial, no qual empresas ou quase empresas especializadas na produção de serviços educacionais, submetidas aos imperativos do rendimento, têm

> a finalidade de atender aos desejos de indivíduos livres em suas escolhas mediante o fornecimento de mercadorias ou quase mercadorias. Essa concepção quer que se admita como evidente que as instituições sejam "conduzidas" pelas demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional. Nesse novo modelo, educação é considerada um bem de capitalização privada.

Somando-se os elementos da cultura digital – que, regida por algoritmos, serve a interesses financeiros e ideológicos (Ruiz, 2021) –, as ideologias reacionárias, hoje hegemônicas (Apple, 2000), e a mercantilização da educação (Laval, 2021), forma-se uma "tempestade perfeita". Seus efeitos fortalecem o senso comum e as *fake news*, tornando-os critérios centrais na escolha das famílias e na relação com a escola. Como antídoto, a comunicação precisa ser assumida como uma dimensão estratégica da gestão escolar.

## 5. Apresentação e explicitação dos referenciais metodológicos da pesquisa

A investigação adotou uma abordagem qualitativa, buscando captar nuances da relação escola-família presentes no cotidiano dos sujeitos envolvidos. Procedimentalmente, configurou-se como estudo de caso, tendo como campo o Colégio em que atuo profissionalmente. Essa escolha permitiu analisar com maior profundidade a gestão da relação com as famílias. Para tanto, realizamos uma rigorosa análise documental dos textos que orientam a educação jesuíta, bem como da Proposta Pedagógica e do Regimento Escolar da instituição. Além disso, recorremos a entrevistas semiestruturadas com quatro gestores e à organização de dois grupos focais, com até dez participantes cada, reunindo famílias, gestores e a equipe de comunicação. Um grupo envolveu gestores e a equipe de comunicação, e o outro, gestores e famílias, dos quais alguns participantes também foram selecionados para entrevistas, conforme disponibilidade.

## 6. Percurso investigativo, contemplando o levantamento e a análise dos dados

Elegemos quatro documentos para a pesquisa: o *Tradição Viva* (ICAJE, 2019), último grande texto universal da pedagogia inaciana; o *Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação* (Rede Jesuíta de Edu-

cação, 2021); o Projeto Político-Pedagógico (PPP) (Colégio Loyola, 2023a) e o *Regimento Escolar do Colégio Loyola* (Colégio Loyola, 2023b). A análise, conduzida do mais universal ao mais particular, revelou mais ausências do que abordagens diretas ao objeto da pesquisa.

Ainda assim, o Tradição Viva e o PEC evidenciam que a identidade da educação jesuítica, embora alicerçada em valores sólidos, mantém-se aberta às inovações exigidas pelos contextos atuais. Enfrentar de frente os desafios contemporâneos – como a velocidade da comunicação, a proliferação de versões distintas, *fake news* e o risco do "cancelamento" virtual – significa permanecer fiel ao espírito original de Inácio de Loyola, que convocava a enfrentar cada tempo com criatividade e coragem.

Já no PPP, identificamos a falta de detalhamento das práticas de envolvimento das famílias, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, o que pode refletir lacunas também nas práticas cotidianas de comunicação. O Regimento Escolar, por sua vez, mostrou-se igualmente omisso em relação ao tema, sinalizando a necessidade de repensar processos que não respondem adequadamente às novas formas de organização das famílias e às atuais demandas da relação com a escola. No documento, o Capítulo VIII é dedicado ao Setor de Comunicação Institucional e chama a atenção por ter apenas um pequeno artigo (Artigo 57) que declara o seguinte:

> O Setor de Comunicação Institucional está subordinado à Direção Geral e tem como objetivo promover a comunicação integrada entre diferentes áreas e setores do Colégio, promover a integração com os estudantes, as famílias, a comunidade do entorno e outras obras da Companhia de Jesus (Colégio Loyola, 2023b, p. 17).

Dada a importância que a comunicação ganhou no contexto atual, era de se esperar um maior detalhamento do Setor de Comunicação. Não são informados os canais oficiais de comunicação do Colégio, tampouco suas regras de uso. Essa ausência abre espaço para o surgimento de problemas que emergem das redes sociais e dos grupos de aplicativos de troca de mensagens.

Os grupos focais com famílias, gestores e equipe de comunicação constituíram a principal fonte de dados da pesquisa. Embora o roteiro fosse praticamente o mesmo, cada grupo desenvolveu a discussão de forma singular. No primeiro, que reuniu famílias e gestores, destacou-se a forte participação das famílias, o que já era esperado diante da temática, como se observa na matriz de adjacências apresentada no **Quadro 1**. Os nomes destacados em **negrito** (Joséphine, Jean, Cosette e Simplice)[3] referem-se aos gestores do Colégio; os demais participantes são representantes das fa-

3 Para garantir o anonimato dos participantes, nos Quadros 1 e 2, foram escolhidos pseudônimos inspirados, aleatoriamente, em personagens da obra literária *Os Miseráveis*, de Victor Hugo.

mílias (cinco mães e um pai). O **Quadro 1** apresenta, por linha, os iniciadores de uma comunicação e, por coluna, os destinatários. Os lançamentos de perguntas por parte do pesquisador não foram levados em conta, já que se destinavam a todos os participantes do grupo focal. As falas que não se destinavam a um participante específico foram classificadas como destinadas ao pesquisador:

Quadro 1 – Matriz das adjacências do grupo focal com gestores e famílias

| | Pesquisador | Myriel | Baptistine | Magloire | Fantine | Favourite | Dahlia | **Joséphine** | **Jean** | **Cosette** | **Símplice** | **Total de emissões** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pesquisador | X | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | **0** |
| Myriel | 1 | X | 4 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | **10** |
| Baptistine | 3 | 4 | X | 1 | 0 | 1 | 4 | 1 | 1 | 1 | 0 | **16** |
| Magloire | 1 | 0 | 0 | X | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | **5** |
| Fantine | 1 | 3 | 0 | 1 | X | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 | **12** |
| Favourite | 2 | 0 | 4 | 0 | 1 | X | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | **9** |
| Dahlia | 5 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | X | 0 | 1 | 0 | 0 | **11** |
| **Joséphine** | 2 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | X | 0 | 0 | 0 | **5** |
| **Jean** | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | X | 0 | 1 | **8** |
| **Cosette** | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | X | 0 | **1** |
| **Símplice** | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | X | **3** |
| **Total de recepções** | **20** | **9** | **12** | **2** | **9** | **6** | **10** | **3** | **6** | **1** | **2** | **X** |

Fonte: produção nossa

O **Quadro 1** evidencia que as interações do grupo focal se concentraram nas famílias: média de recepções de 8 contra 3 dos gestores; emissões de 10,5 contra 4,25. As famílias sentiram-se à vontade para falar sobre os grupos de WhatsApp, por serem parte concreta de seu cotidiano, enquanto os gestores adotaram postura mais receptiva, manifestando-se sobretudo quando o tema era os canais oficiais de comunicação do Colégio. Esse dado revela certo incômodo dos gestores em lidar diretamente com os grupos de WhatsApp.

De modo geral, o grupo discutiu experiências pessoais, reconhecendo benefícios e riscos desses grupos. Perguntados sobre seu papel, os pais destacaram: (i) ferramenta eficaz de troca de informações, especialmente sobre o "para casa"; (ii) espaço de relacionamento entre famílias; (iii) forma de conhecer os posicionamentos ideológicos dos outros pais; e (iv) meio de

aproximação entre famílias. Outras respostas apresentaram variações desses mesmos pontos. Sintetizando ainda mais as respostas, estas apontaram para duas funções dos grupos de WhatsApp, muito bem ilustradas pelos excertos de falas de duas mães:

> *Eu acho que ele vai mudando de papel ao longo dos anos; quando os meninos são mais novinhos, ele serve muito para o para casa: tem para casa? Tem não sei o quê que o menino não fez, não olhou, não foi na aula... aí é os pais que assumem esse papel, no início, eu acho, entendeu!? (Magloire).*
>
> *[...] o que eu acho é que ele é uma forma de você se relacionar com os outros pais. Então a razão pela qual eu participo é porque eu gosto de me relacionar com os outros pais, eu gosto de saber quem são os pais, eu gosto de saber como pensam os pais (Fantine).*

Na fala dos pais, dois fatores foram apontados como principais entraves à comunicação com a escola: o mau uso do WhatsApp e a perda de contato direto com docentes trazida pela pluridocência no Ensino Fundamental II. A rapidez típica dos grupos de mensagens, muitas vezes, não acompanha o ritmo da comunicação formal da escola, gerando ruídos. O grupo, contudo, criticou o ritmo frenético desses espaços, reconhecendo que a escola não deve se adaptar a esse ritmo.

Quando o debate se voltou aos canais oficiais de comunicação, as respostas focaram mais na relação família–escola do que nos espaços de participação em si. As famílias consideraram os canais institucionais insuficientes, ainda que reconhecessem que disponibilizam as informações necessárias. Também criticaram a pressa da instituição em resolver polêmicas, revelando o desencontro entre o tempo escolar e o tempo digital – lacuna possivelmente associada à ausência de normas claras no Regimento Escolar.

Ao final, emergiu a constatação de que, mesmo as famílias engajadas, nunca tiveram acesso ao PPP e ao Regimento, o que não gerou incômodo, em razão da confiança na escola, mas que, em sentido mais amplo, indica a necessidade de maior publicidade desses documentos. A clareza quanto às prerrogativas institucionais pode favorecer uma comunicação mais assertiva e prevenir conflitos.

> O segundo grupo focal, com gestores e equipe de comunicação, seguiu roteiro semelhante, acrescentado de questões inspiradas no primeiro. Diferentemente do primeiro, as participações foram mais equilibradas entre os presentes.

No **Quadro 2** a seguir, Victurnien, Tholomyès e Babet representam a equipe de comunicação, sendo os demais gestores:

Quadro 2 – Matriz das adjacências do grupo focal com gestores e equipe de comunicação

| | Pesquisador | Victurnien | Tholomyès | Babet | Javert | Joséphine | Jean | Símplice | **Total de emissões** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pesquisador | X | 0 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | **7** |
| Victurnien | 1 | X | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | **7** |
| Tholomyès | 2 | 2 | X | 1 | 0 | 7 | 1 | 1 | **14** |
| Babet | 2 | 0 | 0 | X | 0 | 2 | 1 | 1 | **6** |
| Javert | 3 | 0 | 0 | 0 | X | 0 | 0 | 2 | **5** |
| Joséphine | 1 | 2 | 8 | 2 | 1 | X | 2 | 0 | **16** |
| Jean | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | X | 3 | **7** |
| Símplice | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | X | **7** |
| **Total de recepções** | **10** | **5** | **14** | **5** | **2** | **15** | **7** | **10** | **X** |

Fonte: produção nossa

Ao contrário do grupo com pais e gestores, mais centrado no uso geral dos grupos de WhatsApp, o grupo com gestores e equipe de comunicação apresentou, sobretudo nas primeiras falas, uma visão mais técnica e crítica. Reconheceu-se a importância das redes sociais e aplicativos de mensagens nos relacionamentos atuais, assim como os problemas gerados pela ausência de uma jurisdição adequada que regulamente esses novos cenários de convivência social no Brasil.

Há uma mudança drástica no cenário de convivência e interação das famílias:

> *[...] aquilo que era uma realidade antes física, que era os pais se encontrarem na porta da escola quando buscava o filho, conversavam ali, trocavam ideia, telefonavam uns para os outros, mas com o WhatsApp você agiliza isso e essa agilidade, ela pode ser perniciosa porque ela não permite a reflexão, o aprofundamento e um compartilhamento mais racional das percepções, dos sentimentos; é muito imediatista, é muito de reagir, de reação sobre as coisas, sem reflexão né!?, então você imagina, é uma mão na roda um grupo de pais porque você tem todos os pais ali ao mesmo tempo, entre aspas, interagindo, mas sem processos de reflexão e de compartilhamento com mais racionalidade, mais calma, mais tempo que poderia haver quando você tem uma reunião, né!? (Victurnien)*

Um membro da equipe de comunicação observou que o próprio design do WhatsApp favorece polêmicas, disseminação de conteúdos falsos e

falas de ódio, induzindo, por si só, ao mau uso da ferramenta. Reconheceu-se que os grupos de WhatsApp são espaços de encontro e articulação das famílias, ainda não contemplados no PPP ou no Regimento, com potencial de vigilância sobre a escola. Surgiu, assim, a ideia de que a instituição deveria estabelecer regras básicas para o uso desses grupos, definir limites de atuação e, eventualmente, promover formação para alunos e pais sobre convivência no mundo digital. Também foi sugerido utilizar o WhatsApp como canal oficial de comunicação, aproveitando recursos institucionais da plataforma.

Ao discutir os canais oficiais de comunicação, constatamos que eles não atendem plenamente às demandas das famílias, havendo multiplicidade de plataformas, falta de clareza nos processos internos e a necessidade de estudo sobre quais meios são efetivamente acessados. A equipe de comunicação cuida das redes e do marketing, enquanto a comunicação pedagógica é feita pelas equipes docentes. A ausência de normas claras sobre comunicação no PPP e no Regimento contribui para a desinformação e polêmicas nos grupos de WhatsApp.

As entrevistas com gestores completaram os dados dos grupos focais, destacando reuniões pedagógicas, atuação de orientadores, uso do aplicativo Meu EduCONNECT, do Teams e das redes sociais oficiais como estratégias para envolver famílias. Observou-se, de forma unânime, que tornar a proposta pedagógica da escola conhecida é essencial para o engajamento familiar. Os gestores reconheceram que canais tradicionais, como telefone e e-mail, funcionam bem, mas carecem de organização e de avaliação empírica quanto à sua efetividade.

O grande desafio identificado foi o desconhecimento, por parte de muitas famílias, da identidade institucional do Colégio e da Pedagogia Inaciana. A comunicação interna fragmentada e a falta de compartilhamento do PPP contribuem para alimentar a desinformação e polêmicas nos grupos de WhatsApp, prejudicando o clima escolar. Em síntese, a comunicação não é tratada de forma estratégica pela escola, o que compromete o fluxo de informações e a organização dos diversos setores.

Mergulhar nos documentos que atualizam a tradição educativa da Companhia de Jesus mostrou-nos que o modo jesuítico de educar ancora-se em princípios e valores que enfrentam os maiores desafios à educação, exigindo ousadia e criatividade. No cenário atual, marcado pela rapidez das redes sociais e aplicativos de mensagens, dar-se a conhecer tornou-se condição essencial para reafirmar a identidade institucional e diferenciar-se no competitivo mundo das escolas particulares.

Ao ouvir famílias, gestores e equipe de comunicação, evidenciou-se a falta de assertividade na comunicação da escola, com grande opacidade, o que impede a participação plena das famílias. Processos internos pouco ágeis comprometem a circulação de informações entre setores, refletindo-se na co-

municação externa. O Regimento e o PPP tratam a comunicação de forma periférica, o que contribui para os ruídos observados nos grupos de WhatsApp.

As relações sociais migraram do espaço físico para o digital, e a escola precisa compreender a lógica desses novos ambientes. Embora o telefone e o e-mail ainda sejam usados, eles não substituem a rapidez e o dinamismo exigidos atualmente. Os grupos de WhatsApp das famílias surgem como espaços centrais de encontro, informação e interação, mas também de polêmicas, polarização e compartilhamento de notícias falsas, exigindo uma atuação prudente da escola.

## 7. Apresentação e detalhamento da proposta de intervenção

A tradição inaciana não dita procedimentos específicos, mas privilegia abertura e flexibilidade diante dos desafios do contexto. Ignorar os grupos de WhatsApp não resolverá os problemas; pelo contrário, é necessário criar estratégias criativas e inovadoras para lidar com esses espaços. A escola deve equilibrar a necessidade de regulamentação, orientação e formação da comunidade educativa com o risco de perda de autonomia e identidade, tendo em vista que o mundo digital é permeado por interesses econômicos e ideológicos que influenciam as interações.

Por isso, em nossa proposta de intervenção, a orientação oferecida foi trazer as famílias mais interessadas em participar da vida escolar dos filhos para espaços de formação sobre a identidade institucional, seguindo os passos descritos no quadro abaixo:

Quadro 3 – Proposta de intervenção

| Ação | Responsáveis | Material |
|---|---|---|
| Eleição dos pais representantes | Direção acadêmica | Elaboração de um cronograma para o pleito;<br>Peças de comunicação com a divulgação da eleição;<br>Detalhamento de todo o processo no PPP com regras bem claras. |
| Formação dos pais representantes | Orientadores de aprendizagem e professores escolhidos pela direção | Textos identitários (PPP, Regimento Interno, PEC da RJE e Tradição Viva) |
| Escrita da carta de intenções com orientações para administração e funcionamento dos grupos de WhatsApp das famílias | Pais representantes | Espaço para escrita coletiva do documento |

Fonte: produção nossa

O primeiro passo de nossa proposta de intervenção é a acolhida a uma sugestão que apareceu no primeiro grupo focal: a criação da figura dos pais representantes, nos mesmos moldes aplicados pelo Colégio para a escolha de alunos representantes de turma. Cada uma das turmas do 6º e do 7º ano teria um pai ou mãe representante, eleito(a) pelos próprios pares. Para maior envolvimento das famílias, a sugestão é que a própria Direção Acadêmica do Colégio se responsabilize pela organização e realização das etapas do pleito eleitoral: registro de candidaturas, campanhas eleitorais, votação e apuração dos resultados. Textos da escola que definam claramente o papel e a atuação desses representantes devem constar no PPP e servir como marco legal da figura do pai representante.

Retomando o que sugere o número 102 do PEC da RJE, "[...] é necessário promover e desenvolver um Programa de Liderança Inaciana para os pais" (Rede Jesuíta de Educação, 2021, p. 57). O segundo passo de nossa proposta, portanto, é a elaboração de um programa de formação inaciana para os representantes de pais que forem eleitos. Os principais subsídios desse programa de formação seriam, justamente, os quatro textos escolhidos para a nossa análise documental nesta pesquisa.

A condição de possibilidade para a utilização do PPP e do Regimento Interno, nesse programa de formação de lideranças, é o detalhamento e aprofundamento do item "Comunicação", presente nesses documentos. Uma segunda condição é o registro, no PPP e no Regimento Interno, do programa de formação que se pretende oferecer aos representantes, além da própria formalização, como dito anteriormente, da figura do pai representante. Esse programa de formação deverá ter, pelo menos, dez horas de carga horária; priorizar encontros presenciais; e envolver não só orientadores de aprendizagem, mas também professores.

O terceiro e último passo de nossa proposta de intervenção é a elaboração, pelos pais representantes, de uma carta de intenções que traga orientações e regras sobre a criação e a administração dos grupos de WhatsApp dos pais, tarefa caracterizada como um trabalho de conclusão do programa de formação inaciana oferecido pelo colégio. Esse documento deve ser submetido à equipe diretiva do colégio e aprovado por ela antes de ser divulgado.

Os pais representantes seriam os responsáveis por divulgar essa carta e atuar como uma ponte e filtro entre os grupos de WhatsApp e o colégio. Outras atribuições que ajudem a qualificar a comunicação entre a escola e as famílias poderão ser dadas a esses representantes, mas, inicialmente, seu principal papel seria ajudar o colégio a lidar com o novo cenário de convivência entre as pessoas trazido pela internet e sua forma de se relacionar com a escola dos filhos.

## 8. Apresentação dos resultados e produtos da pesquisa

Em nossa investigação, não ficou claro que haja, por parte da escola, formas sistematizadas de envolvimento das famílias – como reuniões de pais, normalmente apenas uma vez por ano, e contato com os orientadores de aprendizagem, que parecem não ser suficientes – e, mais preocupante, as famílias ainda não têm acesso a importantes documentos identitários do colégio. É nesse sentido que a formação de um grupo mais engajado com a escola – capaz de atuar como divulgador da identidade institucional dentro dos grupos de WhatsApp – parece ser uma forma estratégica do colégio se fazer presente dentro dessa plataforma, mas sem legitimar o WhatsApp como um espaço formal de interação com a escola. De trincheiras de enfrentamento à escola, os grupos de WhatsApp podem tornar-se espaços de criação de parceria entre a escola e a família.

Tornar a comunicação em algo estratégico e criar formas de se dar a conhecer sem se contaminar com os vícios de origem dos novos canais de comunicação do mundo digital é uma questão de sobrevivência não só para as escolas da Companhia de Jesus, mas também para todos os espaços educativos. Estar no mundo da educação exige que se conheça a nova lógica que governa a forma como as pessoas se relacionam entre si e com as instituições, quaisquer sejam elas – inclusive, e por que não, principalmente, a escola.

## Referências

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

COLÉGIO LOYOLA. **Projeto Político-Pedagógico**. Belo Horizonte: Colégio Loyola, 2023a.

COLÉGIO LOYOLA. **Regimento Escolar.** Belo Horizonte: Colégio Loyola, 2023b.

COMISSÃO INTERNACIONAL DO APOSTOLADO DA EDUCAÇÃO JESUÍTA (ICAJE). **Colégios jesuítas**: uma tradição viva no século XXI. Roma, Itália: ICAJE, 2019. Disponível em: https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2021/10/ColegiosJesuitasUmaTradicaoVivanosecXXI.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2021.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2014.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **O Projeto Educativo Comum**. Rio de Janeiro: Rede Jesuíta de Educação, 2021. Disponível em: https://redejesuitadeeducacao.com.br/pec/. Acesso em: 5 jan. 2024.

RUIZ, C. M. M. B. Algoritmização da vida: a nova governamentalização das condutas. **Cadernos IHUideias**, ano 19, v. 19, n. 314, p. 4-19, 2021. Disponível em: https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/314cadernosihuideias.pdf. Acesso em: 16 maio 2023.

## DIVERSIDADE E INCLUSÃO

As discussões sobre a diversidade e inclusão estão presentes na sociedade. Não é mais possível dizer, apenas na contemporaneidade, que tais questões são importantes. É necessário fazer mais, e o respeito para com o outro é fundamental. A Pedagogia Inaciana busca se envolver com esse olhar mais amplo e profundo sobre a sociedade. Leva-nos a refletir sobre os modos de pensar e agir, impulsionando-nos na construção de novos olhares e fazeres.

DOI: 10.29327/5923968.1-5

# EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: O COMITÊ ÉTNICO-RACIAL EM UMA ESCOLA DA RJE

*Camila Portugal da Paixão*[1]
*Maria Aparecida Marques da Rocha*[2]

**Resumo**: Este artigo apresenta uma análise das ações de educação antirracista do Colégio Antônio Vieira (Salvador/BA), considerando a atuação do Comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais (CERER). A pesquisa, vinculada ao Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), adotou abordagem qualitativa, utilizou o estudo de caso e análise de conteúdo como procedimentos metodológicos. Os dados foram coletados por meio de análise documental, encontros com membros do comitê e aplicação de questionário. O referencial teórico articula autores como Conceição Evaristo, Silvio Almeida, Barbara Carine Pinheiro, Frantz Fanon, Sueli Carneiro, entre outros, além de documentos da RJE. Os resultados indicam que, embora haja reconhecimento da importância das práticas antirracistas e da existência do CERER, a participação efetiva da comunidade escolar ainda é limitada. Como produto da pesquisa, propõe-se a construção de uma política institucional de educação antirracista, com vistas ao fortalecimento da cultura escolar voltada à equidade racial e ao engajamento coletivo. A articulação entre Pedagogia Inaciana e educação antirracista revela-se possível como caminho das práticas pedagógicas em escolas confessionais.

**Palavras-chave**: educação antirracista; relações étnico-raciais; pedagogia inaciana; escrevivência.

1 Colégio Antonio Vieira (CAV), Salvador (BA), Psicopedagoga, Orientadora Educacional. E-mail: camila.portugal@cav-ba.asav.org.br | ORCID: https://orcid.org/0009-0007-6595-7494.

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS), Doutora em Serviço Social. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional - Mestrado Profissional. E-mail: mamrocha@unisinos.br | ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6171-6676.

## 1. Feituras do pesquisador antirracista

A presente escrita é um artigo baseado na dissertação apresentada no programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, do Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), na Linha de Pesquisa II: Gestão de Educação Básica e Superior, que pesquisou as ações educativas de combate ao racismo no Colégio Antônio Vieira (CAV), a partir do seu Comitê de Educação para as Relações Étnico-Raciais (CERER).

A pesquisa considerou também as minhas experiências pessoais como mulher negra, neta de uma Ialorixá, filha de uma mulher que foi criada em um convento da Ordem do Sagrado Coração de Jesus. Atualmente, atuo no Serviço de Orientação Educacional (SOE) e exerço a função de Orientadora Educacional em uma das escolas da Rede Jesuíta de Educação (RJE), localizada em Salvador, Bahia. Aparecem, portanto, neste texto e na pesquisa realizada, expressões de origem africana, com o intuito de diminuir possíveis estranhamentos em torno do objeto estudado e dos seus sujeitos. Nesse âmbito, tomamos por empréstimo a escrevivência (Evaristo, 2014) como elemento fundante para o desenvolvimento da produção. A ideia de escrevivência, termo cunhado pela escritora brasileira e negra, Conceição Evaristo (2014), considera que escreviver é contar histórias que são particulares, especificamente entre mulheres negras, mas que remetem a, e representam, outras experiências que são coletivas. Nessa perspectiva, ao localizar a escrita sob um objeto de estudo que me atravessa, considerarei a escrevivência enquanto um recurso metodológico, pois ela se utiliza da experiência do autor para viabilizar narrativas que contribuem às experiências coletivas.

Este trabalho não tem como foco a história do continente africano, já vastamente abordada de forma competente em diversas publicações. Porém, trata-se aqui de uma produção científica, cujo objeto de pesquisa orbita em torno das consequências negativas geradas pelo racismo, e que intenciona agregar conhecimento que possa contribuir com o desenvolvimento de educação apropriada para os povos negros da Diáspora Africana na contemporaneidade. É importante, assim, nos reportarmos, nas medidas pertinentes ao trabalho, ao passado da África. Do contrário, certamente seria mais difícil o entendimento sobre como o presente se apresenta e quais as perspectivas para o futuro. A noção de pobreza, falta de desenvolvimento e primitivismo que muitas pessoas têm, quando se reportam ao continente africano e aos seus povos, não ocorre sem fundamento. Na verdade, ela é o que se pode chamar de consciência coletiva forjada ao longo da história. Ora, isso não ocorre sem intencionalidade, mas é fruto de uma estratégia dos europeus, que no período colonial, dominavam o sistema escravista e tinham no continente africano o seu maior fornecedor de mão de obra escrava, que era adquirida através do sequestro deliberado de homens, mulheres e crianças. Ou seja, quanto menos valoroso e próximo ao ideal de homem

branco o escravizado era, mais se justificava a sua condição de desumano e, portanto, de escravo.

Antes de propor estratégias para a implementação de uma Educação Antirracista, é imprescindível compreender a decolonialidade dos pensamentos dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos. Esse conceito é fundamental porque abarca a desconstrução das subjetividades negativas historicamente construídas sobre os povos africanos que chegaram ao Brasil em condição de escravizados, cujas vidas foram profundamente impactadas pelo colonialismo. Tal transformação não se limitou à mudança geográfica, mas constituiu uma ruptura abrupta e violenta, que desfigurou rotas de vida e identidades.

Nesse contexto, o letramento étnico-racial deve ser ofertado tanto para pessoas negras quanto para não negras. Embora possa parecer incoerente direcionar esse letramento também às pessoas negras, a profundidade do processo de escravização e seus efeitos no imaginário social justificam essa necessidade. Como ilustra Harriet Tubman, importante liderança do Abolicionismo Americano, muitos escravizados desconheciam sua própria condição, evidenciando a urgência de práticas educativas que promovam consciência crítica (Pinheiro, 2023).

O racismo, enquanto fenômeno estrutural, permeia todas as instâncias sociais, inclusive a escola, impactando a formação identitária e as relações pedagógicas. Neuza Santos Souza (1983), em Tornar-se negro, reforça que a superação desses efeitos demanda a construção de uma identidade politizada e o reencontro com as próprias histórias. Assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de propor ações pedagógicas que contribuam para a desconstrução de paradigmas racistas e para a promoção de uma educação equânime, capaz de transformar realidades sociais e escolares.

Ao propor escrever sobre a educação antirracista em uma instituição da Rede Jesuíta de Educação (RJE), seus sujeitos e as ações pedagógicas que combatem o racismo estrutural na escola, reafirmamos a necessidade de investir no entendimento sobre a comunidade escolar e as pessoas que a constituem, pois se trata de um longo e demorado processo de transformação de nossas estruturas mentais e que, portanto, consciente ou inconscientemente, forjam a maneira de educar que marcou a nossa própria formação. Diante de tais provocações, investigamos como problema dessa pesquisa: Como a criação de um comitê para a educação nas relações étnico-raciais pode contribuir com o combate ao racismo no Colégio Antônio Vieira?

A educação brasileira vive transformações socioculturais, econômicas e políticas adversas que impactam, principalmente, as pessoas negras desse país. Essa afirmação é corroborada tendo em vista o contexto já mencionado neste trabalho e as constatações obtidas, por exemplo, através das diversas pesquisas sobre a condição do negro no Brasil. Isso gera, não só para as/os educadoras/es, mas também para toda sociedade, uma necessi-

dade de implementação de novas políticas públicas de educação que contemplem o olhar e o reconhecimento sobre as diversidades étnico-raciais e as mazelas a que continuam submetidas muitas pessoas negras. Dessa forma, listamos os objetivos gerais e específicos do presente estudo: analisar os possíveis impactos das ações de combate ao racismo no Colégio Antônio Vieira, considerando a atuação do seu Comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais.

Constituiram objetivos específicos buscados nessa investigação: a) Examinar as construções antirracistas existentes na escola, a partir dos textos legais, dos documentos da Cia. de Jesus e das revisões bibliográficas que contribuem à pesquisa; b) Compreender como estão estruturadas as questões sobre identidade étnico-racial no Colégio Antônio Vieira; c) Analisar as ações de combate ao racismo desenvolvidas pelo Comitê para Educação Étnico-Racial junto à unidade escolar estudada; d) Sistematizar uma proposta de intervenção para articular os resultados do estudo realizado com novas práticas pedagógicas, que contribuam para o combate ao racismo na comunidade educativa estudada.

O lócus da pesquisa, seu campo empírico, que na pesquisa nos referimos como terreiro, é o espaço de trabalho da pesquisadora, que atua como orientadora educacional e que, à época da escrita, estava como coordenadora do Comitê para Relações Étnico-Raciais. É o Colégio Antônio Vieira (CAV), uma instituição de ensino com 114 anos de existência, situada, desde 1945, no bairro do Garcia, na cidade de Salvador/BA, uma das instituições de ensino pertencentes à Companhia de Jesus. O Colégio tem assim a sua identidade fundamentada na formação humanística que tem como missão promover educação de excelência, inspirada nos valores cristãos e inacianos, contribuindo para a formação de cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos.

De acordo com algumas tradições afrodiaspóricas, e a partir de uma perspectiva teórico-conceitual, abordamos terreiro como o território onde dinâmicas sociais, religiosas e simbólicas se desenvolvem. Se pensamos nos terreiros de candomblé, a partir de uma crítica afrocentrada, considera-se a organização socioespacial que rompe com a lógica das tradições hegemônicas. O terreiro desta pesquisa é o Colégio Antônio Vieira (CAV), uma instituição de ensino com 114 anos de existência, situado, desde 1945, no bairro do Garcia, na cidade de Salvador/BA, uma das instituições de ensino pertencentes à Companhia de Jesus, sobre a qual discorremos no capítulo anterior. O Colégio tem assim a sua identidade fundamentada na formação humanística.

Ao longo dos anos, o colégio passou por uma série de reformas e adaptações para atender melhor a sua comunidade educativa e seguir acompanhando a evolução e as demandas geradas pelas mudanças históricas e sociais. O CAV oferta educação do 1º ano do Ensino Fundamental ao

3º ano do Ensino Médio e tem o seu corpo discente composto por crianças e adolescentes, a maioria delas oriundas da classe média alta baiana e, portanto, majoritariamente branca. As aulas e demais atividades são desenvolvidas nos turnos matutino e vespertino, além do Ensino Médio noturno gratuito, voltado para jovens a partir de 15 anos, cuja renda familiar per capita não excede o valor de um salário mínimo e meio. Aqui, a escola muda de cor, pois a maioria dos estudantes do curso noturno se declara preta ou parda.

No contexto dos imperativos legislativos já mencionados e dos debates contemporâneos sobre racismo. No contexto dos imperativos legislativos já mencionados e dos debates contemporâneos sobre racismo, constatada a necessidade de reconhecimento e de reparação histórica, o Conselho Diretivo do Colégio propôs a criação de um comitê para Educação nas Relações Étnico-Raciais. O Comitê emerge em dezembro de 2020, em meio a uma realidade pandêmica e, portanto, de educação remota. A Direção Geral solicitou que o comitê, entre outras atividades, discutisse a temática junto à comunidade educativa, bem como assumisse o papel de sistematizador das ações que contemplassem o objetivo de elaborar e executar estudos e estratégias fundantes que visassem a um maior entendimento sobre as práticas de uma Educação Antirracista, embasado nas leis vigentes e nos pressupostos preconizados pela Companhia de Jesus.

## 2. Apresentação e explicitação dos referenciais bibliográficos

A construção teórica deste artigo se apoia em autores que problematizam as relações étnico-raciais e os desafios da educação para a equidade. A perspectiva dialógica entre saberes historicamente acumulados e as experiências cotidianas da comunidade escolar é inspirada em Paulo Freire (1996), que defende uma educação crítica e libertadora, capaz de promover transformações sociais.

Entender a necessidade de estudar e compreender autores que abordam temáticas como as elencadas anteriormente, numa perspectiva dialógica entre conteúdos acumulados historicamente pela humanidade e os do cotidiano dos sujeitos da comunidade escolar estudada, é contribuir para fortalecer os percursos formativos dessa comunidade no que tange às possíveis mudanças nas concepções de educação já construídas e nas idiossincrasias que contribuem para forjar as identidades dos seus sujeitos, evitando que a falsa ideia que permeia o imaginário de muitos, de que o fenômeno do racismo ocorreu no Brasil sem maiores conflitos. Sobre isso, utilizamos as contribuições da escritora Cecília Maria Marinho de Azevedo.

No campo das reflexões sobre racismo estrutural, recorremos a Silvio Almeida (2019), que conceitua o racismo como um fenômeno que atra-

vessa as estruturas sociais, exigindo ações institucionais para sua superação. Para compreender os impactos subjetivos do racismo e a necessidade de construção identitária, dialogamos com Neuza Santos Souza (1983) e Frantz Fanon (2020), cujas obras revelam os efeitos psicológicos e sociais da opressão racial.

A dimensão da escrevivência, proposta por Conceição Evaristo (2007), orienta a escrita como prática de resistência e afirmação da identidade negra, articulando experiência e produção de conhecimento. Além disso, a filosofia Ubuntu, discutida por autores como Barbara Carine Pinheiro (2023), reforça a ética da coletividade e da interdependência, fundamentais para práticas pedagógicas antirracistas.

Por fim, destacamos a contribuição de Kabengele Munanga (2005), que alerta para a falta de preparo das instituições escolares diante da diversidade racial, apontando a educação antirracista como caminho para a construção de uma sociedade mais justa. Essa reflexão sustenta a necessidade de políticas e práticas que promovam o reconhecimento das diferenças e a valorização das identidades no espaço escolar.

## 3. Percurso investigativo, levantamento e análise dos dados

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa, que utilizou a metáfora de comer na gamela, fundamenta-se na perspectiva de compartilhamento e retroalimentação de saberes. A investigação foi concebida de modo a permitir que os leitores compreendam detalhadamente as etapas realizadas, possibilitando que os achados e reflexões aqui sistematizados sirvam como referência para estudos futuros sobre a mesma temática. Essa abordagem busca garantir transparência no processo investigativo e fomentar a construção coletiva do conhecimento, característica essencial em pesquisas voltadas para práticas educacionais e sociais. Comer na gamela pode sugerir que todos os participantes têm acesso igualitário aos alimentos disponíveis; não há distinção hierárquica entre quem come mais ou menos; todos compartilham da mesma refeição de forma justa. Isso pode reforçar os conceitos de solidariedade e de coletividade. Este ato simboliza um senso de cooperação entre os indivíduos que compartilham a gamela. É visto como um gesto de união e apoio mútuo, em que a comida serve não apenas para saciar a fome física, mas também para fortalecer os laços sociais e comunitários. Segundo Ana Maria Canesqui e Rosa Wanda Diaz Garcia (2005),

> O fato de a comida e o ato de comer serem prenhes de significados não leva a esquecer que também comemos por necessidade vital e conforme o meio e a sociedade em que vivemos, a forma como

> ela se organiza e se estrutura, produz e distribui os alimentos. Comemos também de acordo com a distribuição da riqueza na sociedade, os grupos e classes de pertencimento, marcados por diferenças, hierarquias, estilos e modos de comer, atravessados por representações coletivas, imaginários e crenças.

Em muitas culturas ao redor do mundo – e aqui, em especial, lembramos de algumas culturas africanas – comer na gamela é uma prática enraizada na tradição.

No capítulo específico de análise de dados chamado *Juntando as Miçangas*, foram comparadas e analisadas as respostas das quinze questões (sendo seis fechadas e nove abertas), que compunham o questionário aplicado pela pesquisadora com membros da comunidade educativa atuantes em vários setores, e foi possível observar, por exemplo, que alguns questionamentos e respostas emergiram como recorrentes e acabaram por indicar bases para definição das categorias estabelecidas para análise dos resultados da pesquisa. Para tanto, foi utilizada a análise de dados de natureza sistemática com foco em significados. Perguntas como "Há necessidade de espaços que sistematizem ações antirracistas na escola?" e "Existe um público-alvo que considera mais importante ser atingido pelas ações antirracistas da escola?" trouxeram inquietações que nos fizeram selecionar duas categorias que melhor dialogavam com a pesquisa: questões étnico-raciais; efeitos das práticas antirracistas do CERER.

Entendemos que essa díade abarcou o máximo de variáveis que faziam sentido para a pesquisa. Por isso, as categorias foram definidas a partir dos objetivos específicos na busca das respostas ao nosso problema de pesquisa: **Como a criação de um comitê para a educação nas relações étnico-raciais pode contribuir com o combate ao racismo no Colégio Antônio Vieira?**

Mesmo diante de um alto nível de aprovação, inferido através das respostas do questionário, é prudente identificar e abordar áreas específicas nas quais o Comitê pode melhorar sua comunicação, transparência, participação ou percepção de impacto. A identificação dessas áreas de melhoria pode não apenas otimizar a eficiência operacional do Comitê, mas também fortalecer sua capacidade de responder, de maneira eficaz, às expectativas e necessidades daqueles que são beneficiados por suas atividades.

## 4. Apresentação e explicitação da proposta de intervenção

O conceito de oferenda, originalmente desenvolvido na dissertação da qual este artigo deriva, foi utilizado para nomear o capítulo que discorre sobre a proposta de intervenção sugerida pela pesquisadora e para metafo-

rizar o ato de entregar ao CAV o produto da pesquisa realizada na escola que constituiu o campo empírico do estudo. Em seu uso tradicional, em diferentes culturas e religiões, as oferendas integram rituais marcados por gestos de devoção e simbolismo. No entanto, na pesquisa que fundamenta este artigo, o termo foi ressignificado para expressar simbolicamente a potência da educação, sem afastar-se do rigor metodológico e da materialidade exigidos em um mestrado profissional.

Neste artigo, retomamos e reelaboramos a produção técnica apresentada na dissertação, que consiste em diretrizes para a construção e redação de uma Política Antirracista que vise introduzir e estabelecer princípios orientadores para um processo novo, urgente e necessário a ser promovido no Colégio Antônio Vieira, com o compromisso de apoiar iniciativas que promovam a equidade racial, assim como contribuir para criar uma cultura que valorize e respeite as diferenças, pois parece-nos que é tempo propício – apesar de parecer contraditório, já que, de uma maneira ou de outra, a sociedade ainda se vê diante das denúncias e constatações sobre o racismo que segue operando fortemente nas relações sociais vigentes. Tal material é proposto como instrumento para processos coletivos de avaliação, debate e elaboração dessa política no âmbito do CERER, podendo também ser desenvolvido por um Grupo de Trabalho específico, com participação ampliada da comunidade escolar, incluindo famílias e estudantes.

## Referências

ALMEIDA, S. A. G. **Racismo estrutural**. 111. ed. São Paulo: Pólen, 2019.

ASANTE, M. K. Interracial apostolate. *In*: AIXALA, J. (ed.). **Justice with faith today**: selected letters and addresses II. St. Louis: The Institute of Jesuit Sources, 1980. p. 13-27.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. Afrocentricidade como um novo paradigma. *In:* NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

CANESQUI, A. M.; GARCIA, R. W. D. (org.). **Antropologia e nutrição**: um diálogo possível. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. Vieira intensifica ações voltadas para a educação étnico-racial. **Colégio Antônio Vieira**, 27 set. 2021. Disponível em: https://www.colegioantoniovieira.com.br/vieira-intensifica-acoes-voltadas-para-a-educacao-etnico-racial/. Acesso em: 3 nov. 2025.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. Biblioteca do Vieirinha ganha painel em homenagem à escritora Carolina Maria de Jesus. **Colégio Antônio Vieira**, 19 out. 2021. Disponível em: https://www.colegioantoniovieira.com.br/biblioteca-do-vieirinha-ganha-painel-em-homenagem-a-escritora-carolina-maria-de-jesus/. Acesso em: 3 nov. 2025.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. Em formação antirracista, colaboradores do Vieira assistem filme e têm roda de conversa com roteirista Aldri Anunciação. **Colégio Antônio Vieira**, 20 jun. 2022. Disponível em: https://www.colegioantoniovieira.com.br/em-formacao-antirracista-colaboradores-do-vieira-assistem-filme-e-tem-roda-de-conversa-com-roteirista-aldri-anunciacao/. Acesso em: 3 nov. 2025.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. Exposição de fotos é aberta no Vieira estimulando novo olhar para povos indígenas. **Colégio Antônio Vieira**, 15 jul. 2022. Disponível em: https://www.colegioantoniovieira.com.br/exposicao-de-fotos-e-aberta-no-vieira-estimulando-novo-olhar-para-povos-indigenas/. Acesso em: 3 nov. 2025.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. Integrantes de comitê do Vieira participam de 1º Encontro Nacional da Articulação Afro-Brasil SJ. **Colégio Antônio Vieira**, 9 nov. 2022. Disponível em: https://www.colegioantoniovieira.com.br/integrantes-de-comite-do-vieira-participam-de-1o-encontro-nacional-da-articulacao-afro-brasil-sj/. Acesso em: 3 nov. 2025.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. Integrante da Articulação Afro-Brasil SJ, Profa. Valdenice Raimundo, é entrevistada por Comitê para Educação Étnico-Racial e professores do Vieira. **Colégio Antônio Vieira**, 19 nov. 2022. Disponível em: https://www.colegioantoniovieira.com.br/integrante-da-articulacao-afro-brasil-sj-profa-valdenice-raimundo-e-entrevistada-por-comite-para-educacao-etnico-racial-e-professores-do-vieira/. Acesso em: 3 nov. 2025.

COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA. Vieira reafirma junto a colaboradores propósitos para uma educação antirracista. **Colégio Antônio Vieira**, 9 mar. 2023. Disponível em: https://www.colegioantoniovieira.com.br/vieira-reafirma-junto-a-colaboradores-propositos-para-uma-educacao-antirracista/. Acesso em: 3 nov. 2025.

EVARISTO, C. Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória. *In*: ALEXANDRE, M. A. (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio**. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2020.

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

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, K.; GOMES, N. Educação cidadã é primordial para enfrentar o racismo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 fev. 2023. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/02/educacao-cidada-e-primordial-para-enfrentar-racismo-diz-kabengele-munanga.shtml. Acesso em: 13 nov. 2025.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. 9. ed. São Paulo: Planeta, 2023.

REDE JESUÍTA DE EDUÇAÇÃO. **Decretos da 36ª Congregação Geral**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto educativo comum da Rede Jesuíta de Educação Básica**: 2021-2025. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

## ANEXO – Ações do Colégio Antonio Vieira voltadas para a educação étnico-racial

Integrante do CERER CAV com o Professor Doutor Kabengele Munanga na Defesa de Memorial para Professora Titular Nanci Helena Rebouças Franco da UFBA.



Vieira intensifica ações voltadas para a educação étnico-racial. Adesão ao Pacto Educativo Global estimula novos avanços, como a formação para educadores com especialistas em pedagogia antirracista.



Fonte: Colégio Antônio Vieira (27 set. 2021).

Integrante da Articulação Afro Brasil/SJ, a professora Valdenice Raimundo foi entrevistada pelo Comitê de Educação Étnico-Racial e por docentes da rede. É também professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional.



Fonte: Colégio Antônio Vieira (19 nov. 2022).

Em formação antirracista, colaboradores do Vieira assistem filme e têm roda de conversa com roteirista Aldri Anunciação. Eventos integram conjunto de ações desenvolvidas pelo Comitê para Educação Étnico-Racial e de Gênero do colégio



Fonte: Colégio Antônio Vieira (20 jun. 2022).

Biblioteca do Vieirinha ganha painel em homenagem à escritora Carolina Maria de Jesus. Ação integra programa do Colégio Antônio Vieira voltado para uma educação antirracista.




Fonte: Colégio Antônio Vieira (19 out. 2021).

Exposição de fotos é aberta no Vieira estimulando 'novo olhar' para povos indígenas



Fonte: Colégio Antônio Vieira (15 jul. 2022).

Integrantes de comitê do Vieira participam de 1º ENCONTRO NACIONAL DA ARTICULAÇÃO AFRO BRASIL SJ. No evento foram discutidas propostas para construção coletiva de ações antirracista nas obras da Companhia de Jesus.




Fonte: Colégio Antonio Vieira (9 nov. 2022).

Vieira reafirma junto a colaboradores propósitos para uma educação antirracista. Tema foi tratado em formação especial de abertura do ano letivo envolvendo toda a equipe.



Fonte: Colégio Antonio Vieira (9 mar. 2023).

# TECNOLOGIAS E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No contexto atual, a escola é convidada a dialogar com as transformações sociais e tecnológicas, promovendo a reflexão colaborativa e o protagonismo dos sujeitos envolvidos. Explorando o potencial das tecnologias digitais, busca-se não apenas a modernização de práticas pedagógicas, mas a construção de experiências educativas mais significativas, engajadoras e conectadas com o mundo contemporâneo. O equilíbrio entre tradição e inovação, vinculado ao lema “tradição em inovar” da RJE, emerge como um desafio constante, necessitando de conhecimento e determinação para reinventar currículos, práticas pedagógicas e de gestão dos espaços escolares. Os textos a seguir compartilham experiências eloquentes no âmbito da inovação educacional.

DOI: 10.29327/5923968.1-6

# ENTRE TRADIÇÃO E INOVAÇÃO: O DESAFIO DE EDUCAR COM QUALIDADE

*Ciro Pablo Costa Soares*[1]
*Caroline Medeiros Martins de Almeida*[2]

**Resumo:** Este capítulo resultou de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos, voltada a compreender os sentidos da inovação pedagógica no ensino médio do Colégio Loyola, integrante da Rede Jesuíta de Educação. O objetivo foi verificar a manifestação da inovação pedagógica no ensino médio do Colégio Loyola, a fim de mapear as percepções dos alunos, professores e familiares. Trata-se de um estudo de caso de abordagem mista, que contou com a participação de 77 alunos, 19 professores e 46 familiares, o que representa três grupos fundamentais para a compreensão do fenômeno investigado. Os dados foram coletados por meio de questionários com perguntas abertas e fechadas e analisados a partir da estatística descritiva e da análise de conteúdo. A reflexão proposta convida a compreender a inovação como um processo humano, cultural e institucional, coerente com o ideal de formar sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social. Como proposta de intervenção, destaca-se a criação do Núcleo de Inovações Pedagógicas, um espaço integrado e colaborativo destinado a articular docentes, discentes e gestores em torno de práticas inovadoras.

**Palavras-chave**: Inovação Pedagógica; Cultura Digital; Ensino Médio; Gestão Educacional.

1 Colégio Loyola, Belo Horizonte (MG). Mestre em Gestão Educacional (Unisinos). E-mail: ciro.soares@loyola.g12.br | ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6616-1063.

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS). Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional - Mestrado Profissional. E-mail: carolinemalmeida@unisinos.br | ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0445-5921.

## 1. Introdução

Este artigo é fruto de um recorte da dissertação desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos, resultado de inquietações acumuladas ao longo da trajetória de um dos autores como professor e gestor na Educação Básica. Com mais de duas décadas de atuação em instituições privadas e confessionais, foram vivenciados de perto os avanços e os impasses da escola diante das demandas contemporâneas. A experiência no Colégio Loyola, lócus da pesquisa aqui apresentada, intensificou a percepção de que a inovação pedagógica permanece como um dos principais desafios da Educação Básica, mesmo em contextos marcados pela abundância de recursos tecnológicos e pela pressão por resultados acadêmicos.

A questão central que orientou este estudo nasceu da constatação de que inovar não se reduz a inserir tecnologias digitais no cotidiano escolar; trata-se de enfrentar a persistência de um modelo de ensino centenário, fundado em práticas transmissivas cuja força cultural e institucional envolve professores, gestores, alunos e familiares. Romper com essa lógica não significa desconsiderar a tradição, mas, sim, criar espaços para a experimentação pedagógica, assumindo o risco de que nem sempre os resultados são imediatos ou satisfatórios.

Assim, este trabalho parte da necessidade de reconhecer que a inovação educacional exige uma mudança cultural mais ampla, capaz de integrar atores, revisitar práticas e reconhecer o protagonismo discente em uma escola que deseja formar sujeitos críticos, criativos e socialmente engajados.

## 2. Tema, problema, objetivos e justificativa

O tema central desta investigação é a inovação pedagógica no ensino médio, em particular no Colégio Loyola, instituição integrante da Rede Jesuíta de Educação. A pesquisa surgiu da necessidade de compreender como diferentes segmentos da comunidade escolar (alunos, professores e familiares) percebem a inovação no cotidiano escolar e quais barreiras e possibilidades emergem desse processo.

O problema que orienta o estudo pode ser sintetizado na seguinte questão: como ocorre a inovação no ensino médio do Colégio Loyola, segundo alunos, professores e familiares? Para respondê-la, o estudo teve por objetivo verificar a manifestação da inovação pedagógica no ensino médio do Colégio Loyola, a fim de mapear as percepções de alunos, professores e familiares. Para tanto, foram estabelecidos objetivos específicos: investigar as percepções desses grupos sobre a inovação educacional e, a partir desse

diagnóstico, propor uma intervenção que contribua para ampliar a cultura de inovação na instituição.

Inovar torna-se um imperativo para que a escola acompanhe as transformações da sociedade contemporânea e dialogue com as novas formas de aprender e se relacionar com o conhecimento. A inovação, no campo educacional, não se limita à introdução de tecnologias ou à adoção de novos currículos; implica repensar concepções, metodologias e culturas escolares, promovendo experiências que despertem o protagonismo discente e a aprendizagem significativa.

O presente estudo justifica-se por contribuir para a compreensão dos processos e sentidos da inovação pedagógica no ensino médio. Para tanto, tem-se como referência o contexto do Colégio Loyola, instituição reconhecida por suas práticas educativas e potencial de influência em outras escolas. Ao investigar como a inovação se manifesta nesse ambiente, busca-se compreender como diferentes atores percebem e constroem esse movimento dentro da escola.

Além de preencher lacunas teóricas sobre a conceituação e implementação da inovação na educação, o estudo pretende oferecer subsídios práticos a gestores e educadores, com o intuito de inspirar a criação de estratégias que fortaleçam a qualidade do ensino, a formação de sujeitos críticos e a transformação das instituições educativas. Dessa forma, o tema mostra-se atual e relevante, contribuindo para o avanço das reflexões nas áreas da Educação e da Gestão Escolar.

## 3. Contextualização do lócus da pesquisa

O lócus desta pesquisa é o Colégio Loyola, instituição filantrópica de referência em Belo Horizonte (MG), integrante da Rede Jesuíta de Educação. Fundado em 1943, o colégio apresenta uma tradição de excelência acadêmica associada a uma forte dimensão humanista, própria da pedagogia inaciana.

Atualmente, atende cerca de 2.400 estudantes, da educação infantil ao ensino médio, dos quais 170 compõem a terceira série, o público-alvo desta pesquisa. Inspirado na pedagogia inaciana, o colégio busca formar cidadãos críticos e comprometidos com a transformação social, mantendo a sustentabilidade financeira para garantir sua missão educativa.

O público atendido pelo Colégio Loyola caracteriza-se majoritariamente por famílias de alto poder aquisitivo, cujos filhos podem ser considerados nativos digitais, ou seja, jovens habituados desde a infância ao uso intensivo de recursos tecnológicos. Nesse contexto, a instituição dispõe de estrutura física e tecnológica moderna, incluindo laboratórios, espaços *maker*, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos digitais variados.

## 4. Cultura digital e inovação pedagógica: bases para repensar a educação básica

A discussão sobre inovação pedagógica no ensino médio não pode ser dissociada do contexto da cultura digital, que redesenha os modos de aprender, ensinar e se relacionar com o conhecimento. Para Lévy (1999), a cibercultura instaura novas formas de inteligência coletiva e, desse modo, amplia a circulação e a produção de saberes. No campo educacional, esse fenômeno exige um deslocamento da centralidade do professor para práticas mais colaborativas e participativas. Almeida (2020) reforça que o ambiente escolar contemporâneo precisa acolher a multiplicidade de linguagens digitais, a fim de integrá-las criticamente ao currículo. Nessa mesma direção, Rosa e Catelli (2015) destacam a urgência de uma escola que dialogue com o universo comunicacional dos jovens, para que sejam valorizadas a interação, a experimentação e a construção conjunta do conhecimento.

As transformações provocadas pela cultura digital ultrapassam o ambiente escolar e alcançam os modos como as pessoas se comunicam, se relacionam e constroem sentidos de pertencimento. Trevisol e Bordignon (2022) sublinham que as mídias sociais evidenciam uma nova cultura em formação, marcada pela exposição pública das práticas sociais em um ambiente globalizado e interconectado. Nesse cenário, surgem gerações que já nasceram imersas em tecnologias digitais.

A chamada geração Z (Borba *et al.*, 2019), composta por indivíduos nascidos entre 1997 e 2010, e a geração Alpha (Zanbello *et al.*, 2021), formada a partir de 2010, compartilham hábitos profundamente mediados por recursos digitais, exigindo da escola novas formas de ensinar. No caso da geração Alpha, em especial, a repetição e a memorização de conteúdos revelam-se insuficientes para garantir aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências complexas necessárias ao século XXI.

Nesse horizonte, emergem as chamadas Práticas Pedagógicas Inovadoras (PPIs), que se ancoram em metodologias ativas e conferem protagonismo ao estudante, promovendo maior engajamento no processo de aprendizagem. Sales e Leal (2018) defendem que tais práticas representam uma "ciborguização" do currículo – que integra práticas analógicas e digitais em um processo híbrido e contextualizado. Fonseca e Mattar Neto (2017) lembram que metodologias como Design Thinking, sala de aula invertida, aprendizagem entre pares, gamificação e problematização pelo Arco de Maguerez favorecem aprendizagens mais ativas e colaborativas.

A adoção de PPIs, entretanto, exige que a escola esteja aberta a reorganizar a relação entre teoria e prática. Cunha (2003) adverte que a inovação educacional só se consolida quando professores e alunos são protagonistas da experiência, assumindo papéis ativos desde a concepção até a avaliação das práticas. Essa perspectiva se conecta à necessidade de uma Ges-

tão Inovadora (GI), definida por Montenegro, Nóbrega e Souza (2010) como aquela capaz de alinhar diagnósticos situacionais, objetivos institucionais e práticas pedagógicas, com vistas a superar a lógica burocrática e favorecer a experimentação.

Por fim, a literatura também aponta para a relevância da gestão democrática e inovadora como condição indispensável para sustentar práticas inovadoras no cotidiano escolar. Palú, Schütz e Mayer (2020) ressaltam que a inovação só se efetiva quando há políticas institucionais que favorecem a formação continuada dos professores e a abertura para experiências pedagógicas diversificadas.

## 5. Metodologia

A pesquisa foi delineada a partir de uma abordagem mista que combinou procedimentos qualitativos e quantitativos. Essa opção metodológica permitiu não apenas levantar dados numéricos que caracterizam tendências gerais, mas também captar nuances, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos investigados. Ao articular diferentes técnicas de coleta e análise, buscou-se conferir maior robustez e confiabilidade aos resultados.

Optou-se pela realização de um estudo de caso (Yin, 2001), de caráter exploratório, tendo como foco o ensino médio do Colégio Loyola. O estudo de caso demonstrou-se adequado por possibilitar uma investigação aprofundada de uma realidade particular, com o objetivo de compreender em profundidade fenômenos complexos, neste caso, a inovação pedagógica no interior de uma instituição escolar específica. O caráter exploratório justifica-se pelo fato de que o tema, embora recorrente na literatura educacional, ainda carece de investigações que considerem, integradamente, as percepções de diferentes segmentos da comunidade escolar.

O universo da pesquisa foi constituído por 77 alunos, 19 professores e 46 familiares, que representam três grupos fundamentais para o entendimento do fenômeno investigado. A escolha desses participantes teve como objetivo abarcar diferentes olhares sobre a inovação e contemplou aqueles que vivenciam diretamente as práticas pedagógicas (os estudantes), os que as implementam (os professores) e os que, indiretamente, influenciam e são impactados pelos processos escolares (os familiares).

Como instrumentos de coleta de dados, utilizaram-se questionários semiestruturados aplicados por meio da plataforma Microsoft Teams. Os questionários combinaram questões fechadas de múltipla escolha, que possibilitaram a produção de dados quantitativos, com questões abertas, voltadas à produção de dados qualitativos, que permitiram a expressão de opiniões, percepções e críticas mais detalhadas.

A análise dos dados quantitativos ocorreu com base em estatística descritiva, o que possibilitou a organização de frequências e percentuais, e permitiu identificar tendências e padrões de resposta entre os participantes. Já as respostas às questões abertas receberam exame a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2011), método que viabilizou a categorização e interpretação das falas e possibilitou a emergência de significados e compreensões sobre o fenômeno em estudo.

O percurso investigativo consistiu no levantamento e na análise dos dados, os quais possibilitaram compreender, de maneira multifacetada, como a inovação pedagógica se manifesta no ensino médio do Colégio Loyola. O cruzamento das respostas de alunos, professores e familiares revelou convergências, tensões e contradições que ajudam a explicar os desafios enfrentados pela escola na consolidação de uma cultura de inovação. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos, conforme o CAAE nº 70096023.4.0000.5344.

## 6. Análise dos dados

O grupo de 77 estudantes apresentou percepções que, à primeira vista, parecem paradoxais e revelam tensões próprias de um contexto em transição entre tradição e inovação. De um lado, 52,4% afirmaram preferir aulas expositivas esquematizadas no quadro, o que corresponde à prática típica do modelo transmissivo, associada à previsibilidade e à clareza na organização dos conteúdos.

Outro dado relevante é que muitos jovens não associam inovação exclusivamente à tecnologia: 50,7% dos respondentes afirmaram que uma aula pode ser considerada inovadora mesmo sem recursos digitais. Essa percepção está em consonância com Pischetola *et al*. (2019), que defendem que a inovação pedagógica deve ser concebida como um fenômeno cultural e intencional, e não como resultado do uso de aparatos tecnológicos. Os estudantes destacaram práticas como debates, trabalhos em grupo, aulas em espaços abertos, sala de aula invertida e atividades práticas em laboratório como inovadoras, mesmo quando não mediadas por recursos digitais.

Outro aspecto relevante diz respeito ao baixo protagonismo discente evidenciado nas respostas. Quase metade dos alunos afirmou que "raramente" (34%) ou apenas "às vezes" (22%) tem liberdade para opinar sobre as atividades propostas em sala de aula. De forma semelhante, quando questionados sobre proatividade e participação, 43% indicaram que isso ocorre "às vezes", enquanto 34% se consideram efetivamente proativos e participativos. Esses dados indicam que a escola ainda adota, em grande parte, práticas pedagógicas centradas no professor. Tais resultados dialogam com Moran (2017), que destaca que a inovação pedagógica pressupõe deslocar o aluno para o centro do processo de aprendizagem, e com Sales e Leal (2018),

que defendem a valorização da produção original e criativa dos estudantes como condição para o desenvolvimento de competências complexas.

As respostas também sugerem que os jovens da geração Z e, em alguns casos, da geração Alpha, estão habituados ao uso constante de dispositivos digitais no cotidiano, o que faz com que a simples introdução dessas ferramentas na sala de aula não seja percebida como novidade. Essa constatação confirma a análise de Zanbello *et al*. (2021), segundo a qual os estudantes da geração Alpha demandam práticas educativas mais integradas, significativas e alinhadas aos desafios do século XXI.

Em síntese, as percepções dos alunos revelam um quadro de ambivalência: valorizam práticas tradicionais pela segurança que oferecem, mas também demandam experiências que lhes permitam maior engajamento e participação ativa. Essa tensão confirma que a inovação pedagógica não se limita a recursos digitais, devendo ser entendida como um processo cultural capaz de articular a intencionalidade pedagógica, o protagonismo discente e a abertura a novas formas de ensinar e aprender.

O grupo de dezenove professores apresentou percepções que ajudam a compreender os limites e as possibilidades da inovação pedagógica na instituição. Embora reconheçam a importância das metodologias ativas e do uso de recursos digitais, a maioria dos professores destacou que essas práticas ainda não estão incorporadas de forma sistemática ao cotidiano escolar, a quais ocorrem apenas em “alguns momentos” (63%). Essa percepção confirma a constatação de Yin (2001) sobre a natureza complexa das mudanças institucionais: ainda que existam iniciativas isoladas, a cultura escolar tende a preservar práticas tradicionais.

As respostas evidenciam que os docentes atribuem centralidade à formação continuada e à flexibilização curricular como condições indispensáveis para que a inovação pedagógica se consolide. Esse posicionamento dialoga diretamente com Palú, Schütz e Mayer (2020), que defendem que a inovação só se efetiva quando há políticas institucionais que favoreçam o desenvolvimento profissional docente e criem condições para experimentação. Para os professores, inovar não significa adotar tecnologias, mas repensar o planejamento, a avaliação e as estratégias didáticas.

No entanto, emergiram importantes contradições. De um lado, os docentes reconhecem que a escola dispõe infraestrutura de ponta, com recursos tecnológicos e ambientes modernos; de outro, afirmam que tais recursos não produziram mudanças profundas, seja porque os alunos demonstram baixa participação em atividades autônomas, seja porque parte do corpo docente revela despreparo para lidar com novas metodologias. A isso soma-se o excesso de burocracia institucional, frequentemente citado como obstáculo à criatividade e ao tempo de planejamento. Esse conjunto de barreiras confirma a crítica de Postman (1993), segundo a qual a tecnologia, isoladamente, tende a reforçar velhas práticas em vez de transformá-las.

Outro ponto recorrente foi a percepção de que os estudantes ainda não assumem protagonismo suficiente. Para 19,4% dos professores, práticas como sala de aula invertida, projetos interdisciplinares e trabalhos colaborativos encontram resistência por parte dos alunos, que preferem modelos mais previsíveis, como aulas expositivas e resolução de exercícios.

Finalmente, 15,2% dos professores apontaram que a inovação demanda gestão democrática e apoio institucional. Sem espaço para troca de experiências, legitimação do erro como parte da aprendizagem docente e abertura para experimentações, a inovação permanece restrita a iniciativas isoladas. Esse argumento converge com Körbes e Silva (2021), ao destacarem que o engajamento coletivo da comunidade escolar é condição para que mudanças se tornem legitimadas e sustentáveis.

Em síntese, os professores revelam disposição para inovar, mas também evidenciam a tensão entre intencionalidade pedagógica e condições institucionais. A inovação aparece, assim, como desafio coletivo que transcende a adoção de tecnologias ou metodologias específicas, exigindo políticas de apoio, formação continuada e diálogo constante com estudantes e famílias.

O grupo de 46 familiares apresentou percepções heterogêneas, refletindo tensões semelhantes às observadas entre alunos e professores. De modo geral, constatou-se participação limitada dos familiares no acompanhamento cotidiano da vida escolar: 13% mencionaram não acompanhar e 48% indicaram fazê-lo apenas às vezes. Essa distância revela um dos desafios centrais para a consolidação da inovação: envolver toda a comunidade escolar.

As respostas indicam divisão entre duas visões predominantes. De um lado, há famílias que valorizam práticas tradicionais (37,8%), como aulas expositivas e foco no preparo para vestibulares; observam nesses métodos garantia de disciplina, rigor acadêmico e resultados objetivos. Esse grupo tende a associar inovação a risco de perda de qualidade, pois ecoam críticas comuns a mudanças abruptas no modelo escolar. De outro lado, há familiares que expressaram expectativas de maior inovação (53,3%); reconhecem a necessidade de preparar os jovens para um mundo em constante transformação, no qual competências como autonomia, criatividade e pensamento crítico são essenciais.

Essa ambivalência evidencia o que Tavares (2019) chama de “duplo movimento da inovação”: de um lado, a permanência de uma cultura escolar tradicional profundamente enraizada; de outro, a pressão social por novos modelos que dialoguem com as demandas contemporâneas. Nessa perspectiva, a posição das famílias mostra-se importante, pois suas expectativas influenciam diretamente tanto o engajamento dos alunos quanto as estratégias pedagógicas adotadas pela escola.

Essas percepções dialogam com a defesa de Sales e Leal (2018), segundo os quais práticas pedagógicas inovadoras precisam incentivar a

participação efetiva dos estudantes, a fim de integrar suas experiências e produções criativas ao processo de ensino. Ao mesmo tempo, remetem à análise de Körbes e Silva (2021), que enfatizam a importância de envolver toda a comunidade escolar na construção de uma cultura de inovação – que visa superar resistências e legitimar mudanças. Nesse sentido, o papel das famílias não pode se reduzir a meros espectadores ou cobradores de resultados, devendo se transformar em parceria ativa, mediada por processos de escuta, diálogo e corresponsabilidade.

Em síntese, a análise das percepções dos familiares confirma que a inovação educacional constitui desafio pedagógico, tecnológico e, sobretudo, cultural e comunitário. Seu êxito depende da construção de confiança compartilhada entre a escola e as famílias, condição fundamental para sustentar transformações duradouras no ensino médio.

## 7. Proposta de intervenção e resultados da pesquisa: Núcleo de Inovações Pedagógicas (NIP)

A análise dos dados revelou que, apesar de contar com infraestrutura física e tecnológica de ponta, o Colégio Loyola ainda não consolidou uma cultura institucional de inovação pedagógica. O estudo evidenciou que a inovação se manifesta em momentos pontuais, limitada por fatores como a preferência dos alunos por aulas tradicionais, a sobrecarga burocrática que impacta os professores e a participação restrita dos familiares no processo educativo. Essa constatação reforça a ideia de que a inovação não se sustenta em aparatos tecnológicos, mas exige intencionalidade pedagógica, formação continuada e envolvimento de toda a comunidade escolar.

Diante desse diagnóstico, a pesquisa resultou na proposta de criação de um Núcleo de Inovações Pedagógicas (NIP): um espaço integrado e colaborativo, pensado para articular os docentes, os discentes e a gestão escolar em torno de práticas inovadoras. Inspirado em experiências de inovação aberta, como o design thinking, o NIP configura-se como um laboratório vivo de aprendizagem, no qual os professores aplicam metodologias experimentais, os alunos exercem protagonismo e os gestores acompanham e apoiam os processos de mudança.

Os objetivos centrais do NIP são:

- Fortalecer a formação docente, oferecendo suporte e oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo;
- Fomentar o protagonismo estudantil, criando condições para que os alunos participem ativamente da construção de suas aprendizagens;

- Apoiar a implementação de metodologias ativas, articulando práticas pedagógicas mais participativas e integradas ao currículo;
- Construir uma cultura de experimentação pedagógica, capaz de legitimar o erro como parte do processo de inovação e favorecer o compartilhamento de boas práticas.

A proposta sintetiza os principais resultados da pesquisa: (a) a constatação de que infraestrutura avançada não se traduz automaticamente em inovação pedagógica; (b) a convergência das percepções dos três grupos pesquisados quanto à necessidade de maior intencionalidade pedagógica; e (c) a demanda por espaços institucionais que favoreçam a integração entre diferentes atores da comunidade escolar.

O produto final deste estudo consiste na formulação estruturada de um Núcleo de Inovações Pedagógicas (NIP) no Colégio Loyola, concebido como estratégia para sistematizar e potencializar iniciativas inovadoras já existentes, ao mesmo tempo em que amplia as oportunidades de formação docente e de protagonismo discente.

Embora situado em um contexto específico, o NIP apresenta potencial de replicabilidade em outras instituições de Educação que compartilham desafios semelhantes na conciliação entre tradição e inovação. Mais do que uma proposta local, trata-se de um convite para que as escolas repensem seus processos de ensino-aprendizagem de forma inovadora, mantendo-se fiéis às missões institucionais – no caso do Colégio Loyola, à missão jesuíta – e formando sujeitos competentes, conscientes, compassivos e comprometidos com a transformação da sociedade para um futuro melhor.

## 8. Resultados e produtos da pesquisa

A análise conjunta das percepções de alunos, professores e familiares evidenciou que a inovação pedagógica no ensino médio do Colégio Loyola permanece em estágio incipiente, marcada por tensões e ambiguidades. Embora o colégio disponha de infraestrutura moderna e de recursos digitais, a inovação ainda não se consolidou como prática culturalmente enraizada, mantendo-se fragmentada em experiências isoladas.

A triangulação das três vozes – estudantes, professores e familiares – revelou um consenso mínimo: existe expectativa de mudança, mas também resistências significativas, vinculadas a fatores culturais, institucionais e relacionais. O desafio, portanto, não se limita à oferta de infraestrutura ou à adoção de tecnologias; exige a construção de uma cultura de inovação que integre professores, alunos e famílias em um processo de corresponsabilidade. Conforme defendem Pischetola *et al.* (2019), a inovação educa-

cional deve ser entendida como uma ecologia de eventos situada, coletiva e contínua.

Em síntese, a pesquisa confirma que a inovação pedagógica no ensino médio requer mais do que recursos digitais: demanda intencionalidade, gestão democrática, formação continuada e protagonismo discente. Constitui um desafio essencialmente cultural, que poderá ser enfrentado por meio do fortalecimento de espaços institucionais de diálogo e experimentação – condição necessária para que a escola avance da inovação pontual para a inovação sistêmica.

## Referências

ALMEIDA, M. G. N. **A cibercultura e a educação contemporânea**: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORBA, M. C. *et al*. Geração Z e ensino de matemática: novas demandas para a prática docente. **Educação Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 49-72, 2019.

CASTMAN, C.; RODRIGUES, R. Metodologias tradicionais e digitais: percepções de alunos sobre aprendizagem em diferentes suportes. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 36, n. 114, p. 239-256, 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Relatório do GT inovação e transferência de conhecimento**: relatório final das atividades do GT. Brasília, DF: MEC, 2019.

CUNHA, M. I. Inovação educacional: uma prática entre saberes, culturas e afetos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-110, 2003.

FONSECA, Sandra Medeiros; MATTAR NETO, João Augusto. Metodologias ativas aplicas à educação a distância: revisão da literatura. **Revista EDaPECI**, [*S. l.*], v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: resumo técnico. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/. Acesso em: 28 ago. 2025.

KÖRBES, C.; SILVA, M. R. Nova gestão pública e gestão democrática da escola: experiências do Programa Ensino Médio Inovador. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 466-485, 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACEDO, M. de M. Fundamentos das políticas de inovação pelo lado da demanda no Brasil. *In*: RAUEN, André Tortato (org.). **Políticas de inovação pelo lado da demanda no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2017. p. 47-86.

MONTENEGRO, C. B.; NÓBREGA, K. C.; SOUZA, T. A gestão estratégica em educação e seus impactos na prestação dos serviços. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, [*S. l.*], v. 9, n. 3, p. 202-223, 2010.

MORAN, J. Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. *In*: CARVALHO, M. T. (org.). **Educação 3.0**: novas perspectivas para o ensino. Porto Alegre: SINEPE-RS; Unisinos, 2017. p. 25-38.

PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PISCHETOLA, M. *et al*. Tecnologias, pensamento sistêmico e os fundamentos da inovação pedagógica. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 127-144, 2019.

POSTMAN, N. **Technopoly**: the surrender of culture to technology. New York: Vintage Books, 1993.

ROSA, M. P. A.; CATELLI, S. O potencial das tecnologias da informação e comunicação no contexto educacional. **Revista Inovação Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2015.

SALES, S. R.; LEAL, R. E. G. Práticas pedagógicas inovadoras na formação docente: ciborguização do currículo do curso de pedagogia. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 7-24, 2018.

TAVARES, F. G. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, Porto Alegre, v. 44, p. 1-19, 2019.

TREVISOL, M. T. C.; BORDIGNON, L. H. C. Ensino, aprendizagem, práticas pedagógicas e inovação educacional: tecendo diálogos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 27, p. 1-15, 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANBELLO, L. *et al*. Inovação no ensino e desafios da geração Alpha. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 77-92, 2021.

DOI: 10.29327/5923968.1-7

# ESCOLA TÉCNICA E EDUCAÇÃO 4.0: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

*Douglas Rodolfo Papale*[1]
*Caroline Medeiros Martins de Almeida*[2]

**Resumo:** A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). O estudo teve como objetivo analisar como os princípios da Educação 4.0 vêm sendo incorporados aos processos de gestão, ensino e aprendizagem em escolas técnicas. Adotou-se uma pesquisa bibliográfica qualitativa, do tipo estado da arte, com análise de produções acadêmicas publicadas entre 2015 e 2025. Os resultados evidenciam convergências entre teoria e prática, destacando o protagonismo discente, o papel mediador do professor, metodologias ativas e a integração de tecnologias digitais. Conclui-se que a Educação 4.0 demanda reconfiguração pedagógica e a gestão estratégica para promover a aprendizagem significativa e alinhada às demandas da sociedade digital.

**Palavras-chave:** Educação 4.0; Escola Técnica; Inovação.

## 1. Introdução

As transformações tecnológicas e sociais do século XXI têm impactado profundamente os sistemas educacionais em todo o mundo. A chamada Indústria 4.0, conceito popularizado por Schwab (2016), refere-se à integração entre sistemas físicos e digitais, promovida por tecnologias como Inteligência Artificial, Internet das Coisas, Big Data, impressão 3D e automação avançada. Essa nova realidade reconfigura o mundo do trabalho, exigindo

1 Controller e Professor da ETE FMC. Santa Rita do Sapucaí (MG). Mestre em Gestão Educacional pela Unisinos. E-mail: douglas@etefmc.com.br | ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4958-2481.

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS). Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional - Mestrado Profissional. E-mail: carolinemalmeida@unisinos.br | ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0445-5921.

não apenas habilidades técnicas específicas, mas também competências cognitivas, socioemocionais e comunicacionais que permitam aos sujeitos atuar de forma crítica, criativa e colaborativa em ambientes altamente dinâmicos e interconectados.

Nesse cenário, emerge o conceito de Educação 4.0, uma proposta pedagógica alinhada às exigências da sociedade contemporânea e da economia digital. De acordo com Bacich e Moran (2018), a Educação 4.0 vai além da simples incorporação de tecnologias em sala de aula, propondo metodologias ativas, personalização da aprendizagem, integração interdisciplinar e protagonismo estudantil. Kenski (2012) complementa que a inovação pedagógica, nesse contexto, precisa articular-se com práticas de gestão e organização curricular, garantindo que a tecnologia seja mediadora do processo educativo e não um fim em si mesma.

No Brasil, as escolas técnicas representam um espaço privilegiado para observar os desdobramentos desse paradigma educacional. Com a missão de preparar profissionais para atender às demandas do setor produtivo, essas instituições enfrentam o desafio de conciliar tradição e inovação: de um lado, manter a qualidade e a identidade histórica de sua formação técnica; de outro, atualizar-se frente às novas demandas da Indústria 4.0 (Ciavatta, 2023). Tal movimento não se restringe a mudanças tecnológicas, mas exige uma reconfiguração profunda nos modos de ensinar, aprender e fazer a gestão da escola.

A implementação da Educação 4.0 em escolas técnicas, portanto, envolve, pelo menos, três dimensões interdependentes. A primeira refere-se à gestão escolar, que precisa assumir papel de liderança na promoção da inovação institucional, fomentando uma cultura colaborativa e investindo em formação continuada de professores (Lück, 2013; Carvalho Neto, 2018). A segunda dimensão é o ensino e aprendizagem, que demanda a adoção de metodologias ativas e o uso pedagógico das tecnologias digitais, garantindo o protagonismo discente e a aprendizagem significativa (Kenski, 2012). A terceira dimensão é a integração curricular, necessária para articular conhecimentos técnicos, digitais e socioemocionais em favor da formação integral dos estudantes (Silva; Viana; Vilela Júnior, 2020).

## 2. Apresentação do tema, problema e objetivos da pesquisa

A pesquisa tem como foco a Educação 4.0 na educação profissional e tecnológica, examinando como seus princípios vêm sendo incorporados aos processos de gestão, ensino e aprendizagem em escolas técnicas. Em um contexto de intensas transformações tecnológicas e culturais, a Educação 4.0 propõe a integração entre inovação pedagógica, tecnologias digitais e desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e

digitais, configurando novos modos de aprender, ensinar e gerir instituições educacionais.

O problema de pesquisa questiona: de que maneira os princípios da Educação 4.0 vêm sendo aplicados nos contextos de gestão, ensino e aprendizagem nas escolas técnicas e em que medida essas práticas contribuem para a inovação pedagógica, a personalização da aprendizagem e o desenvolvimento de competências alinhadas à sociedade digital?

O objetivo geral consiste em analisar, por meio de levantamento bibliográfico, como os princípios da Educação 4.0 têm sido incorporados aos processos pedagógicos e de gestão em escolas técnicas, identificando práticas inovadoras e estratégias formativas que favoreçam o protagonismo discente e a formação integral.

Objetivos Específicos:

a. Compreender os fundamentos conceituais e aplicabilidades da Educação 4.0 no ensino técnico;
b. Investigar, na literatura científica, experiências que evidenciem inovação pedagógica e integração tecnológica;
c. Analisar implicações da Educação 4.0 na gestão escolar e nos processos formativos.

## 3. Contextualização do lócus da pesquisa e atuação do pesquisador

A investigação concentra-se em um recorte teórico, fundamentado em uma pesquisa bibliográfica do tipo estado da arte, voltada à identificação e análise das produções acadêmicas sobre a Educação 4.0 no ensino técnico. Embora a dissertação de origem tenha incluído uma etapa empírica desenvolvida na Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa (ETE FMC); instituição reconhecida por sua inovação educacional e tecnológica, localizada em Santa Rita do Sapucaí (MG); neste recorte não são abordados os resultados provenientes da coleta de dados e dos questionários aplicados, restringindo-se a uma análise crítica e interpretativa da literatura científica sobre o tema.

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e integra um conjunto de investigações voltadas à compreensão das relações entre Educação 4.0, inovação pedagógica, ensino técnico e práticas de gestão escolar. A escolha da Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa (ETE FMC) como lócus empírico revela-se particularmente significativa, uma vez que a instituição se configura como um espaço privilegiado para

a observação das dinâmicas de transformação que marcam a educação técnica contemporânea.

Ao revisitar minha trajetória profissional, percebo que meu percurso sempre esteve profundamente entrelaçado à tecnologia e à educação, desde os primeiros contatos com computadores nos anos 1990 até a atuação atual como Controller e professor na ETE FMC. A curiosidade inicial, alimentada por referências como Bill Gates, levou-me a estudos técnicos, à participação na criação do primeiro provedor de internet do Sul de Minas Gerais e à constante busca de atualização em um cenário de rápidas transformações. A experiência no setor financeiro, somada à formação em Administração, Contabilidade e Gestão de Negócios, ampliou meu repertório e fortaleceu minha visão estratégica, posteriormente aplicada na integração de sistemas e na gestão educacional. Hoje, impulsionado pelo Mestrado em Gestão Educacional, concentro meus esforços na formação de jovens, na inovação e no desenvolvimento de práticas que unam tecnologia, empreendedorismo e responsabilidade social, reafirmando meu compromisso em atuar como agente transformador no contexto educacional contemporâneo.

## 4. Referencial bibliográfico

Os fundamentos que sustentam a Educação 4.0 estão intrinsecamente vinculados às transformações decorrentes da Revolução Industrial, desde seus primeiros impactos sobre a sociedade. Desse modo, torna-se imprescindível descrever as principais mudanças ocorridas ao longo desse processo histórico, a fim de estabelecer uma fundamentação clara e precisa que permita compreender os avanços até a contemporaneidade.

Segundo Schwab (2016), a Primeira Revolução Industrial (1760–1840) foi impulsionada pela máquina a vapor, pelas ferrovias e pelas máquinas têxteis, inaugurando a produção mecanizada e uma nova dinâmica econômica. A Segunda Revolução Industrial, no final do século XIX, destacou-se pela eletricidade, pelos avanços na indústria química, no petróleo, no aço e pela invenção do telefone e do automóvel, ampliando a produção em massa e o consumo. Já a Terceira Revolução Industrial, a partir de 1960, marcou-se pela revolução digital, com a popularização da computação, a informatização de setores produtivos e a criação da internet, transformando profundamente indústria, economia e sociedade.

Com o advento dos anos 2000, emergiu a Quarta Revolução Industrial. Para Schwab (2016, p. 11), “é algo que considero diferente de tudo aquilo que já foi experimentado pela humanidade”. Destacando que “as mudanças são tão profundas que, na perspectiva da história humana, nunca houve um momento tão potencialmente promissor ou perigoso” (Schwab, 2016, p. 12). O autor identifica três elementos que distinguem esta etapa das ante-

riores: a velocidade, caracterizada pela rapidez exponencial e não linear, em que novas tecnologias originam outras; a amplitude e profundidade, relacionadas às transformações combinadas em diversos segmentos e à ruptura de paradigmas; e o impacto sistêmico, que não se restringe a um ponto fixo, mas se estende a países, empresas, indústrias, sociedades e consumidores finais.

Fürh (2019) destaca que, na Educação 4.0, o professor atua como mediador e organizador do conhecimento, estimulando o protagonismo, a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências por meio de recursos digitais e estratégias planejadas. De forma alinhada, Bennel *et al*. (2016) e Lévy (2010) defendem o docente como gestor da aprendizagem e facilitador da inteligência coletiva, em consonância com os quatro pilares de Delors (1996): aprender a conhecer, a fazer, a viver junto e a ser.

Fürh (2019) sustenta ainda que as instituições de ensino do século XXI devem superar o modelo tradicional, priorizando características como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), metodologias ativas, cultura maker, inteligência artificial, ensino híbrido, currículos flexíveis, aprendizagem autônoma, ambientes colaborativos e contextualizados. Nesse sentido, segundo Mercado (2008), a adequação à Educação 4.0 somente será viável por meio da formação continuada dos docentes, com a integração efetiva das TDICs ao fazer pedagógico. Gómez (2015) e Fürh (2019) acrescentam que integrar o ciberespaço requer interação entre docentes e discentes, fomentando a alfabetização digital e o desenvolvimento de competências comunicacionais avançadas.

No âmbito metodológico, Fürh (2019) ressalta que a Educação 4.0 exige processos de aprendizagem contínuos, híbridos, formais e informais. A aprendizagem híbrida destaca-se por sua flexibilidade e pela integração de espaços, tempos, materiais e tecnologias, permitindo que o docente atue como mentor e facilitador em um modelo disruptivo. Horn e Staker (2015) corroboram essa visão ao apontar que o ensino online ocupa papel central na gestão da aprendizagem, redefinindo o papel do professor, que passa a ser também conselheiro, planejador e líder de projetos.

Carvalho Neto (2018) apresenta um modelo teórico-tecnológico para a Educação 4.0 sustentado por quatro pilares – MSE, ECT, EGC e Ciberarquitetura – que orientam práticas inovadoras de gestão e docência. O modelo abrange desde o uso de recursos digitais avançados até a reorganização dos espaços físicos de aprendizagem. O autor também identifica oito eixos que articulam esses pilares, envolvendo gestão estratégica, docência inovadora, autoria de percursos, plataformas educacionais, integração de mídias e infraestrutura escolar.

Dessa forma, os fundamentos da Educação 4.0 articulam um conjunto de mudanças estruturais, pedagógicas e tecnológicas que exigem das

instituições, gestores e docentes não apenas adaptação, mas uma profunda reconfiguração dos processos educativos, com vistas a atender às demandas emergentes da sociedade contemporânea.

## 5. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. A principal característica da pesquisa bibliográfica é que o campo de coleta de dados corresponde à própria bibliografia sobre o tema ou objeto de investigação (Tozoni-Reis, 2009). Sua principal vantagem é possibilitar ao pesquisador uma visão mais ampla e aprofundada acerca do fenômeno que se pretende estudar (Zanella, 2013). A pesquisa qualitativa busca compreender o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, explorando a profundidade das relações, processos e fenômenos humanos, que não podem ser explicados apenas por meio da quantificação ou operacionalização de variáveis (Minayo; Deslandes, 2007).

Este capítulo deriva de um recorte da dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Gestão Educacional da Unisinos, cuja pesquisa original foi concluída em 2022. Esta investigação buscou mapear e analisar as produções acadêmicas que abordam a incorporação dos princípios da Educação 4.0 nos contextos de gestão, ensino e aprendizagem das escolas técnicas, evidenciando tendências, desafios e contribuições teóricas relevantes para o campo da educação profissional e tecnológica.

Considerando, entretanto, a dinamicidade das transformações educacionais e o ritmo acelerado das inovações tecnológicas e pedagógicas, esta nova etapa da pesquisa amplia o escopo da análise, incorporando estudos mais recentes publicados entre 2022 e 2025. Essa atualização visa contemplar a contemporaneidade do debate sobre a Educação 4.0, oferecendo uma visão mais atualizada e contextualizada sobre como as escolas técnicas vêm respondendo às demandas emergentes da sociedade digital e aos desafios da aprendizagem personalizada e inovadora. Assim, a presente pesquisa propõe uma releitura ampliada e atualizada do estado da arte, reafirmando a importância da reflexão contínua sobre os impactos da Educação 4.0 na formação profissional e na gestão educacional contemporânea.

## 6. Percurso investigativo

O capítulo denominado “Estado da Arte” configurou-se como um mapeamento das produções acadêmicas referentes à temática da ino-

vação pedagógica, com o propósito de identificar convergências e divergências em relação ao objeto de estudo da pesquisa, qualificando, assim, a investigação e ampliando suas contribuições no campo prático e acadêmico.

A pesquisa fundamentou-se na consulta ao repositório de teses e dissertações de relevância nacional no campo educacional, a saber, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a busca e seleção do material, foram definidos três descritores: "educação 4.0", "ensino técnico" e "educação 4.0 e ensino técnico". A temporalidade estabelecida para análise contemplou o período de 2015 a 2025, resultando inicialmente no retorno de 27 documentos vinculados aos descritores, considerando a totalidade do tempo e o repositório consultado.

Como critérios de inclusão, foram considerados trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) que abordassem de forma direta a relação entre a Educação 4.0 e o ensino técnico, com ênfase em práticas pedagógicas, inovação educacional, competências digitais e gestão escolar. Foram excluídos documentos que apenas mencionavam superficialmente os descritores ou que tratavam de contextos não relacionados ao ensino técnico, bem como produções duplicadas ou incompletas no banco de dados. Após a aplicação desses critérios, foram selecionados sete trabalhos para leitura integral e análise qualitativa.

Esse processo metodológico permitiu atualizar o estado da arte sobre o tema, evidenciando as principais tendências, lacunas e perspectivas de pesquisa no campo da Educação 4.0 aplicada ao ensino técnico, em consonância com o avanço das discussões sobre inovação e transformação digital na educação.

## 7. Apresentação dos resultados

A partir do total de 247 documentos retornados pela busca, procedeu-se a uma seleção criteriosa, levando em consideração a pertinência temática, a relação direta com os descritores definidos e a relevância para o objeto de estudo da pesquisa. Esse processo possibilitou a delimitação de um corpus de análise mais consistente, composto apenas por trabalhos que dialogam de maneira efetiva com a inovação pedagógica, a Educação 4.0 e o ensino técnico, permitindo, assim, uma aproximação mais profunda com a realidade investigada e garantindo a qualidade interpretativa do estado da arte construído. A partir desse universo de trabalhos, procedeu-se à seleção de sete documentos que atenderam aos critérios previamente definidos, conforme sistematizado no **Quadro 1** apresentado a seguir.

Quadro I – Teses, Dissertações e Artigos – Estado da Arte

| **Título/Autor/Ano** | **Temática investigada pelo(s) autor(es)** |
|---|---|
| Aplicação da Educação 4.0 numa Escola Técnica Profissionalizante. Ederson Carlos Silva (Dissertação), 2019. | Metodologias ativas que se encontram apoiadas na Educação 4.0. |
| Educação 4.0: uma proposta de aprendizagem para o futuro. Joanilson Souza de Jesus (Artigo), 2019. | Utilização das tecnologias da informação e comunicação através da utilização de dispositivos móveis em aulas de geografia das séries finais do ensino fundamental. |
| Educação 4.0: inovações tecnológicas e suas contribuições para a transformação do processo de ensino-aprendizagem. Jefferson de Souza Gomes et al. (Artigo), 2024. | Transformações e oportunidades que a Educação 4.0, impulsionada por tecnologias avançadas, proporciona à educação contemporânea, destacando tanto seus desafios quanto seu potencial para promover uma aprendizagem personalizada, inclusiva e alinhada à era digital. |
| Educação 4.0: preparando os estudantes para as profissões do futuro. Maria Angêlica Santos et al. (Artigo), 2024 | Implementação da Educação 4.0 nas instituições de ensino, com foco nos desafios, oportunidades e estratégias pedagógicas necessárias para sua efetivação. |
| Educação 4.0: desafios e perspectivas para a aprendizagem. Douglas Vaz et al. (Artigo), 2025. | Relação entre Educação 4.0 e Indústria 4.0, analisando como a incorporação de tecnologias e práticas inovadoras pode ressignificar os processos de ensino e aprendizagem no contexto social contemporâneo. |
| A evolução dos paradigmas educacionais: educação 4.0, educação digital onlife e inclusiva. Fabiana Fagundes Barasuol et al. (Artigo), 2024. | Análise da evolução dos paradigmas educacionais, com foco na integração da Educação 4.0, da educação digital onlife e da educação inclusiva para promover inovação, conectividade e equidade no processo de ensino-aprendizagem. |
| Ana Alice de Rezende Fonseca Theobald et al. (Artigo), 2025. | Inclusão digital no contexto escolar, analisando desafios, oportunidades e práticas relacionadas ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. |

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

Silva (2019) evidencia que o uso de metodologias ativas na disciplina de Robótica do ensino técnico integra teoria e prática de forma inovadora, fortalecendo competências essenciais da Indústria 4.0, como pensamento crítico, resolução de problemas e inovação. A pesquisa mostra que os estudantes se tornam mais autônomos, participativos e capazes de aplicar conceitos com precisão, indicando que a Educação 4.0 não apenas atualiza as práticas pedagógicas, mas também prepara profissionais mais adaptáveis e alinhados às exigências crescentes de um mercado de trabalho altamente tecnológico e em constante transformação.

Jesus (2019) mostra que a Educação 4.0 transforma o ensino de Geografia ao integrar TICs, dispositivos móveis e diversas mídias digitais,

promovendo maior autonomia, colaboração e engajamento dos alunos. O uso de oficinas, pesquisa online, vídeos, blogs, podcasts, redes sociais, gamificação e materiais multimidiáticos enriqueceu a contextualização dos conteúdos sobre as Revoluções Industriais. Os resultados apontam que essas práticas ampliam a participação ativa dos estudantes e desenvolvem habilidades críticas, criatividade e autonomia, alinhadas aos princípios da Educação 4.0.

De acordo com Gomes *et al*. (2024), a Educação 4.0 representa uma transformação educacional que vai além da simples incorporação de tecnologias, integrando inteligência artificial, realidade virtual, Internet das Coisas, big data, gamificação, blockchain e impressão 3D para criar ambientes de aprendizagem adaptativos, personalizados e centrados no estudante, capazes de desenvolver tanto competências técnicas quanto habilidades socioemocionais. A formação continuada de professores e a implementação de políticas que garantam equidade, privacidade e segurança dos dados são fundamentais para o sucesso dessa abordagem, que exige adaptação contínua às demandas da era digital. Como ressalta Gomes *et al*. (2024, p. 3), "ficou evidente que o êxito dessa revolução educacional está intrinsecamente ligado ao preparo dos educadores e à criação de políticas educacionais visionárias".

O texto de Santos *et al*. (2024) analisam criticamente a Educação 4.0 e os impactos da transformação digital no ensino, evidenciando que esse novo paradigma desloca o foco do conteúdo para o desenvolvimento de competências essenciais do século XXI, com ênfase na centralidade do aluno e na personalização do aprendizado. Tecnologias digitais, metodologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras são apresentadas como elementos capazes de tornar o ensino mais adaptativo, interativo e alinhado às demandas do mercado de trabalho. No entanto, a implementação da Educação 4.0 enfrenta desafios significativos, como a formação continuada de professores, a desigualdade no acesso às tecnologias e a necessidade de planejamento estratégico. Santos *et al*. (2024, p. 12) destaca que "para que esses benefícios sejam alcançados de forma equitativa, é necessário enfrentar os desafios relacionados à formação de professores e à desigualdade no acesso a recursos tecnológicos", reforçando a importância de políticas e práticas educacionais que garantam inclusão e eficácia na adoção das inovações digitais.

O texto de Vaz *et al*. (2025) analisam a relação entre a evolução da indústria e os reflexos na educação, destacando como a Indústria 4.0, marcada pela integração de tecnologias digitais e automação, influenciou a necessidade de inovação nos processos educativos. Desde a Revolução Industrial, observa-se que a educação esteve alinhada às demandas da indústria, moldando o ensino em massa e padronizado, com foco na formação de mão de obra. Entretanto, com a chegada da Educação 4.0, emerge um

modelo centrado no estudante, que privilegia metodologias ativas, aprendizagem colaborativa e o uso criativo de tecnologias digitais. Vaz *et al.* (2025, p. 17) destaca que "ao adotar a utilização de Tecnologias Digitais em sala de aula, permitimos alcançar uma proposta alinhada às características da sociedade contemporânea", evidenciando a necessidade de repensar práticas pedagógicas e currículos para atender às demandas do século XXI. Assim, a Educação 4.0 busca formar indivíduos críticos, criativos e preparados para um mundo interconectado, rompendo com os paradigmas tradicionais e promovendo uma aprendizagem significativa e inovadora.

O estudo de Barasuol, Lopes e Theodoridis (2024) analisa a evolução dos paradigmas educacionais, destacando a emergência da Educação 4.0, da educação digital onlife e da educação inclusiva como marcos centrais na transformação do ensino contemporâneo. A Educação 4.0 integra tecnologias emergentes, como inteligência artificial e realidade aumentada, promovendo personalização do ensino e aprendizagem colaborativa, enquanto a educação digital onlife possibilita aprendizagem contínua e conectada, com acesso a recursos educacionais a qualquer momento e lugar, favorecendo a inclusão digital. A educação inclusiva, por sua vez, enfatiza a adaptação de práticas pedagógicas e o uso de tecnologias assistivas, garantindo equidade e participação de alunos com necessidades especiais.

Barasuol, Lopes e Theodoridis (2024, p. 11) ressaltam que "a integração de tecnologias emergentes, como inteligência artificial e realidade aumentada, promovem uma personalização do ensino e uma aprendizagem colaborativa, transformando a sala de aula em um ambiente dinâmico e interativo", evidenciando como as tecnologias digitais impactam tanto a teoria quanto a prática educacional. O estudo aponta ainda a necessidade de revisitar teorias de aprendizagem e atualizar políticas educacionais, garantindo que professores sejam continuamente capacitados e que ferramentas digitais sejam incorporadas aos currículos, criando ambientes acessíveis e inovadores para todos os alunos. Limitações do estudo incluem o enfoque em revisão narrativa e a dependência de fontes em inglês e português, sugerindo a necessidade de pesquisas futuras mais abrangentes, inclusive longitudinais, para acompanhar a evolução dos paradigmas educacionais.

A pesquisa de Theobald *et al.* (2025) mostra que, embora as tecnologias digitais sejam reconhecidas como importantes para o ensino, persistem problemas de infraestrutura, falta de formação docente e desigualdades sociais. Professores encontram dificuldades no uso pedagógico das ferramentas digitais, e alunos de baixa renda têm menos acesso às tecnologias. O estudo reforça a urgência de políticas públicas que promovam equidade e inclusão digital nas escolas.

Theobald *et al.* (2025, p. 12) ressaltam que "não basta fornecer equipamentos; é preciso garantir que professores e alunos tenham suporte técnico e formação para utilizar as tecnologias de maneira eficiente", enfatizan-

do que a inclusão digital envolve não apenas acesso, mas também preparo e orientação. A pesquisa apontou ainda que, quando bem implementadas, as tecnologias podem aumentar o engajamento dos alunos, diversificar os métodos de ensino e tornar as aulas mais dinâmicas, como no uso de plataformas educacionais, jogos interativos e vídeos. O estudo conclui que a inclusão digital deve ser tratada como prioridade educacional, demandando investimento em infraestrutura, formação contínua de professores, apoio institucional e envolvimento das famílias, para promover uma educação equitativa, criativa e transformadora.

Os estudos apresentados evidenciam que a Educação 4.0 é um fenômeno educacional intrinsecamente ligado às transformações industriais e tecnológicas, desde a Primeira Revolução Industrial até a Quarta, marcada pela digitalização, automação e integração de tecnologias emergentes (Schwab, 2016). Aspectos centrais incluem a centralidade do estudante, o papel do professor como mediador e facilitador, metodologias ativas, aprendizagem híbrida e colaborativa, integração das TDICs e cultura maker (Fürh, 2019; Carvalho Neto, 2018). O referencial também destaca a necessidade de formação continuada docente, planejamento estratégico e uso de tecnologias digitais para promover aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências do século XXI.

O estado da arte apresenta os princípios da Educação 4.0, mostrando que metodologias ativas e tecnologias digitais ampliam autonomia, engajamento e desenvolvimento de competências (Silva, 2019; Jesus, 2019). Os estudos também ressaltam a importância de formação docente e políticas que assegurem equidade e segurança digital (Gomes *et al.*, 2024), bem como a centralidade do aluno e os desafios de capacitação e acesso às tecnologias (Santos *et al.*, 2024). Além disso, evidenciam que a evolução industrial exige adaptação curricular e práticas pedagógicas alinhadas às demandas do século XXI (Vaz *et al.*, 2025).

Barasuol, Lopes e Theodoridis (2024) e Theobald *et al.* (2025) mostram que tecnologias emergentes, como IA e realidade aumentada, podem personalizar e dinamizar a aprendizagem, mas sua efetiva implementação depende de superar desafios estruturais, sociais e formativos. Ambos os estudos reforçam a necessidade de políticas públicas, capacitação contínua e uso estratégico das tecnologias para garantir inclusão digital, equidade e aprendizagem significativa na Educação 4.0.

As convergências evidenciam que a Educação 4.0 coloca o estudante no centro do processo, promovendo protagonismo, autonomia e participação ativa, como mostram Silva (2019), Jesus (2019) e Barasuol, Lopes e Theodoridis (2024). Ao mesmo tempo, reforça-se o papel do professor como mediador e facilitador, conforme defendem Fürh (2019) e Lévy (2010), articulando práticas pedagógicas e integrando tecnologias digitais para favorecer aprendiza-

gem significativa, como confirmam estudos de Barasuol, Lopes e Theodoridis (2024) e Theobald *et al.* (2025).

Além disso, metodologias ativas e aprendizagem híbrida, destacada Fürh (2019) e Carvalho Neto (2018), demonstram eficácia ao promover engajamento, autonomia e desenvolvimento de competências essenciais, como evidenciado por Silva (2019) e Jesus (2019). A integração de tecnologias emergentes e TDICs – inteligência artificial, realidade aumentada, plataformas digitais e recursos multimidiáticos – também se mostra determinante para personalizar e dinamizar o ensino, estimulando pensamento crítico, conforme apontam Schwab (2016), Gómez (2015) e estudos recentes.

Por fim, a formação continuada de professores e políticas educacionais constitui convergência entre teoria e prática. Tanto o referencial quanto os estudos do estado da arte enfatizam que a efetividade da Educação 4.0 depende de capacitação docente, planejamento estratégico, suporte técnico, envolvimento das direções escolares e desenvolvimento de políticas públicas que garantam equidade e inclusão digital, como ressalta Theobald *et al.* (2025, p. 12) "não basta fornecer equipamentos; é preciso garantir que professores e alunos tenham suporte técnico e formação para utilizar as tecnologias de maneira eficiente".

O estudo indica que a Educação 4.0 representa uma transformação profunda dos processos educativos, centrada no estudante, na personalização da aprendizagem e na integração de tecnologias emergentes. Ressalta-se o papel mediador do professor e a necessidade de formação continuada, bem como de políticas que garantam equidade e inclusão digital. A convergência entre teoria e prática mostra que esse modelo inovador promove autonomia, engajamento e desenvolvimento integral dos alunos.

## 8. Apresentação e explicitação da proposta de intervenção

Considerando os resultados obtidos na atualização do estado da arte e as lacunas identificadas nas pesquisas sobre a integração da Educação 4.0 ao ensino técnico, delineou-se a presente proposta de intervenção com o objetivo de promover práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas às demandas do mundo do trabalho contemporâneo. Essa proposta emerge diretamente das evidências coletadas na investigação e busca responder aos desafios observados no contexto da ETE FMC, articulando os achados empíricos à fundamentação teórica sobre Educação 4.0, metodologias ativas e inovação educacional.

A proposta de intervenção fundamenta-se na análise dos dados obtidos por meio de questionários aplicados a estudantes, professores e gestores da ETE FMC (Papale, 2022), articulados aos referenciais teóricos sobre Educação 4.0, metodologias ativas, tecnologias digitais, protagonismo dis-

cente e formação docente. O objetivo central é alinhar as práticas pedagógicas, a gestão e a infraestrutura da instituição às premissas da Educação 4.0, promovendo inovação, autonomia e aprendizagem significativa com as seguintes ações:

a. Capacitação dos professores quanto às premissas da Educação 4.0, bem como da utilização das metodologias ativas e tecnologias digitais: com foco na integração efetiva das metodologias ativas e tecnologias digitais. Embora o corpo docente demonstre familiaridade com os fundamentos da Educação 4.0, a prática pedagógica ainda apresenta lacunas. Recomenda-se, portanto, o fortalecimento da formação continuada, articulada à realidade institucional, com acompanhamento sistemático e avaliação de resultados.

b. A institucionalização das práticas da Educação 4.0 no fazer pedagógico da ETE FMC: nos documentos normativos da escola como o Projeto Político-Pedagógico, o Regimento Escolar e os Planos de Ensino, assegurando coerência entre planejamento e execução. Propõe-se, ainda, a criação de estratégias de sensibilização da comunidade escolar sobre os benefícios das metodologias inovadoras, bem como um canal de comunicação interna voltado ao compartilhamento de experiências e sugestões de inovação.

c. **Os espaços e a infraestrutura da ETE FMC:** apesar de a instituição dispor de ambientes adequados e tecnologicamente equipados, como salas interativas e laboratórios conectados, recomenda-se a manutenção de investimentos contínuos em atualização tecnológica e formação de grupos de trabalho voltados à inovação educacional. Além disso, sugere-se planejamento orçamentário específico para aprimorar os espaços imersivos e criativos, promovendo o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais.

d. **Comunicação Institucional:** identificada como ponto crítico pela gestão. Propõe-se o fortalecimento dos canais de diálogo internos e externos, com definição de públicos, estratégias e mecanismos de retorno (como ouvidoria e SAC). A clareza na divulgação da missão, visão e valores da escola deve sustentar a coesão organizacional e o engajamento da comunidade educativa.

Em síntese, a proposta de intervenção busca consolidar uma cultura institucional orientada pela inovação e pela colaboração, capaz de integrar de forma efetiva os princípios da Educação 4.0 às práticas pedagógicas, à gestão escolar e à formação dos estudantes e profissionais da educação,

fortalecendo o papel da ETE FMC como referência em ensino técnico de excelência e alinhado às transformações do século XXI.

## Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2018.

BARASUOL, Fabiana Fagundes; LOPES, Claudio Neves; THEODORIDIS, Nicolas. A evolução dos paradigmas educacionais: educação 4.0, educação digital onlife e inclusiva. **Revista Científica Cognitionis**, [*S. l.*], v. 7, n. 2, p. 1-13, 2024.

BENNELL, Ralph Ings; DUARTE, Rosália; CARVALHO, Cristina; PISCHETOLA, Magda. **Educação no século XXI**: Cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CARVALHO NETO, Cassiano Zeferino. **Educação 4.0**: princípios de práticas de inovação em gestão e docência. São Paulo: Laborciência, 2018.

CIAVATTA, Maria. História da Educação Profissional: esperanças, lutas e (in) dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [*S. l.*], v. 1, n. 23, p. e14776, 2023.

DELORS, Jacques (org.). Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. **Educação a descobrir.** Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1996.

FÜRH, Regina Candida. O Dilúvio Digital e seus Impactos na Educação 4.0 e na Indústria 4.0. *In*: FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana Jung. **Investigação em Governança Universitária**: Memórias, 2018, v. 2, p. 188-200.

FÜRH, Regina Candida. **Educação 4.0**: Nos impactos da quarta revolução industrial. Curitiba: Appris, 2019.

FÜRH, Regina Candida; HAUBENTHAL, Wagner Roberto. Educação 4.0 e seus impactos no Século XXI. *In*: EDITORA POISSON (org.). **Educação no Século XXI**: Tecnologias. Belo Horizonte: Poisson, 2019. v. 36, p. 61-75.

GOMES, Jefferson de Souza; PENHA, Maria Cleonice Santos de Melo; RIBEIRO, Lucilene Batista; ALMEIDA, Alessandra Barboza Barros; GONDIM, Francisco Jorge; DAMIÃO, Janice Dalva dos Santos. Educação 4.0: inovações tecnológicas e suas contribuições para a transformação do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Aracê**, [*S. l.*], v. 6, n. 2, p. 2596-2609, 2024.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na Era Digital**: A escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Pesno, 2015.

JESUS, Joanilson Sousa de. Educação 4.0: uma proposta de aprendizagem para o futuro. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E GEOTECNOLOGIAS – CINTERGEO, 2019, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UNEB, 2019. p. 76-80.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. v. 3.

MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo (org**.). Práticas de formação de professores na Educação a Distância**. Maceió: Ufal, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAPALE, Douglas Rodolfo. **A Educação 4.0 na Escola Técnica de Eletrônica Francisco Moreira da Costa**: percepções de gestão, de ensino e aprendizagem. 2022. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

SANTOS, Maria Angêlica; VIEIRA, Dantas Campostrini; CARVALHO, Edmer Graciana de; SILVA, Juliana Caroline Arcanjo Batista da; NAZARÉ, Juselli de Castro; SILVA, Maria Vanilza Rodrigues da. Educação 4.0: preparando os estudantes para as profissões do futuro. **Revista Contribuiciones a Las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 9, p. 1-17, 2024.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SILVA, Ederson Carlos. **Aplicação da Educação 4.0 numa escola técnica profissionalizante**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Profissional em Educação, Centro Universitário Adventista de São Paulo, Engenheiro Coelho, 2019.

SILVA, Ederson Carlos; VIANA, Helena Brandão; VILELA JÚNIOR, Guanis de Barros. Metodologias ativas numa escola técnica profissionalizante. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 33, n. 1, p. 158-173, 2020.

TOZONI-REIS, Marilia Freitas de Campos. **Metodologia de pesquisa.** Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

VAZ, Douglas; RODRIGUES, Sandra Coimbra; FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. Educação 4.0: desafios e perspectivas para a aprendizagem. **Revista Vivências**, v. 21, n. 42, p. 7-23, 2025.

THEOBALD, Ana Alice de Rezende Fonseca *et al*. Educação 4.0: perspectiva sobre a tecnologias e a inclusão digital na educação. **Revista Caderno Pedagógico – Studies**, v. 22, n. 6, p. 1-13, 2025.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. (reimp.). Florianópolis: UFSC, 2013.

DOI: 10.29327/5923968.1-8

# OLHARES SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

*Elisa da Silva Aguiar*[1]
*Caroline Medeiros Martins de Almeida*[2]

**Resumo**: Este estudo investiga como as tecnologias digitais, amplamente presentes na sociedade contemporânea, influenciam o cotidiano escolar e o desenvolvimento de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo foi compreender as possibilidades e os desafios do uso das tecnologias digitais no desenvolvimento das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, segundo gestores, professores e familiares. A pesquisa fundamentou-se em referenciais sobre tecnologias, Pedagogia Inaciana, desenvolvimento infantil, gestão escolar e em documentos curriculares. Configura-se como um estudo de caso de abordagem mista, envolvendo professores, gestores e familiares, utilizando questionários como instrumento de coleta. A investigação articulou o uso das tecnologias digitais às características do desenvolvimento infantil, aos princípios da Pedagogia Inaciana, às diretrizes curriculares e ao papel da gestão escolar. Por fim, alinhada ao caráter profissional do mestrado, apresentou uma proposta de intervenção prática e seus respectivos desdobramentos.

**Palavras-chave:** desenvolvimento infantil; contexto pedagógico; tecnologias digitais.

## 1. Introdução

Este artigo é resultante da dissertação de mestrado intitulada *Estudo sobre o uso das tecnologias digitais no segundo ano do Ensino Funda-*

1 Orientadora Pedagógica no Colégio Catarinense, Florianópolis (SC). E-mail: elisasa@colegiocatarinense.g12.br | ORCID: https://orcid.org/0009-0006-0522-3248.

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS). Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional - Mestrado Profissional. E-mail: carolinemalmeida@unisinos.br | ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0445-5921.

*mental: percepções de pais, professores e gestores*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), no ano de 2022.

As transformações no contexto social e cultural da sociedade das últimas décadas têm impactado significativamente o modo de se relacionar das pessoas, desafiando a escola a repensar suas prioridades, práticas pedagógicas e, consequentemente, sua estrutura curricular. O contexto da cultura digital tem nos apresentado desafios complexos nos dias de hoje, dele, emergem novas linguagens, novos modos de ensinar e aprender, exigindo a reinvenção de tempos e espaços educativos que atendam às demandas atuais.

Ao problematizar as tecnologias digitais no contexto escolar, o estudo procurou compreender como os sujeitos envolvidos na ação educativa, gestores, professores, pais e/ou responsáveis e alunos, se posicionam frente ao entendimento e consumo de tecnologias, refletindo o quanto elas interferem na vida social. Levando em consideração os impactos do uso e consumo dessas tecnologias na vida humana, especialmente na fase da infância, a pesquisa ressaltou a importância de um posicionamento consciente e crítico dos sujeitos, de modo a compreenderem a lógica que está por trás dessa oferta "sedutora".

Essa realidade posta em nossa sociedade envolve questões políticas, sociais e culturais. Nesse contexto, podemos perceber que elas interferem diretamente na nossa forma de pensar, agir e compreender o mundo. Essa visão exige um posicionamento, de todos os envolvidos na ação educativa, para que as tecnologias, especialmente as digitais, não sejam compreendidas apenas sob uma lógica mercadológica, um modismo para captar alunos e/ou atender suas preferências. Sendo assim, mediante o cenário apresentado, os sistemas educacionais precisam reconhecer suas responsabilidades frente à formação dos sujeitos no contexto das tecnologias digitais (Aguiar, 2022, p. 5).

Nossas crianças nascem imersas no contexto das novas tecnologias que, por vezes, são integradas no cotidiano da vida humana sem a devida criticidade, impactando as relações e a conjuntura social como um todo. Nesse contexto, conscientizar-se que a integração das tecnologias na sociedade envolve questões políticas, sociais e culturais, capazes de interferir no processo de construção das subjetividades humanas, torna-se algo urgente e necessário.

## 2. Apresentação do tema, problema e objetivos da pesquisa

A pesquisa inseriu-se no contexto das transformações promovidas pelas tecnologias digitais na sociedade contemporânea, reconhecendo seu

impacto crescente nas práticas educativas e nos modos de aprender e ensinar. Nesse cenário, as instituições escolares foram desafiadas a integrar tais recursos de forma crítica e pedagógica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa decisiva para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

O estudo teve como foco o Colégio Catarinense e considerou as percepções da comunidade educativa interna (gestores, professores e pais e/ou responsáveis) envolvidos diretamente com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2022. Buscou-se discutir as possibilidades e os desafios que o uso das tecnologias digitais suscitou no processo de desenvolvimento das crianças dessa etapa escolar, considerando o contexto institucional, as práticas pedagógicas e as interações familiares.

Considerando esse contexto, a investigação buscou responder à seguinte questão: quais possibilidades e desafios foram identificados por gestores, professores e familiares no uso das tecnologias digitais e em seus efeitos sobre o desenvolvimento das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental? Para tanto, a pesquisa teve como objetivo geral compreender as possibilidades e os desafios do uso das tecnologias digitais no desenvolvimento das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental, segundo gestores, professores e familiares.

A relevância desta pesquisa residiu na necessidade de compreender como as tecnologias digitais, amplamente disseminadas na sociedade contemporânea, influenciaram o cotidiano escolar e o desenvolvimento das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período, as experiências de aprendizagem foram fortemente marcadas pelas interações e pela construção das bases cognitivas e socioemocionais, o que tornou essencial refletir sobre o papel das mídias digitais nesse processo. Além disso, o estudo justificou-se pela importância de ouvir diferentes vozes da comunidade educativa, reconhecendo que a integração significativa das tecnologias dependeu de uma compreensão compartilhada entre escola e família. Ao considerar as percepções desses sujeitos, buscou-se ampliar o entendimento sobre as condições, os limites e as potencialidades do uso das tecnologias digitais no contexto escolar.

Inspirada em referenciais da área das tecnologias, Pedagogia Inaciana, desenvolvimento infantil, gestão escolar e documentos norteadores dos currículos escolares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, e nas discussões sobre tecnologias digitais, a pesquisa compreendeu o quanto as tecnologias modificaram o contexto sociocultural, impactando as relações e, consequentemente, as instituições escolares. Esses impactos exigiram um novo entendimento e posicionamento crítico em relação às tecnologias, de modo a compreender a lógica que esteve por trás dos recursos disponibilizados e apresentados às nossas crianças, desde muito cedo. Aguiar (2022, p. 87) explicou que

> ao mesmo tempo em que as tecnologias digitais aproximam mundos, pessoas distantes, realidades diferentes, elas podem afastar as pessoas, intensificar as desigualdades e criar abismos entre os seres humanos.

## 3. Contextualização do lócus da pesquisa e da atuação do pesquisador

Conforme mencionado na seção introdutória, as reflexões deste capítulo derivaram de um recorte da dissertação de mestrado, intitulada "Estudo sobre o uso das tecnologias digitais no segundo ano do Ensino Fundamental: percepções de pais, professores e gestores", defendida no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em 2022. O estudo teve como tema central as tecnologias digitais e suas relações com o desenvolvimento infantil e o contexto escolar, partindo de uma análise do contexto pedagógico de turmas de 2º ano do Ensino Fundamental no Colégio Catarinense, uma escola jesuíta da cidade de Florianópolis.

Minha trajetória no Colégio Catarinense iniciou-se em 2009, como estagiária e professora auxiliar na Educação Infantil, enquanto cursava Pedagogia na UDESC. Em 2012, assumi a docência no 2º ano do Ensino Fundamental, onde atuei por seis anos e descobri minha paixão pela alfabetização. Ao longo desse período, participei de diversas formações que fortaleceram minha prática pedagógica inspirada na proposta inaciana. Em 2018, fui convidada a integrar o Serviço de Orientação Pedagógica, função que exerço até hoje, comprometida com a missão educativa da instituição e com a busca contínua por práticas inovadoras que qualifiquem os processos de ensino e aprendizagem.

## 4. Fundamentação teórica

A pesquisa desenvolvida discutiu criticamente o uso das tecnologias digitais na educação contemporânea, relacionando essa temática com as características centrais do desenvolvimento infantil, da Pedagogia Inaciana, dos documentos norteadores dos currículos escolares, especialmente a BNCC, e o papel da gestão escolar. As vertentes da fundamentação teórica apresentaram como as transformações tecnológicas vem impactando o cenário educativo, exigindo, especialmente das instituições escolares, novas posturas pedagógicas, pautadas na reflexão, criticidade e ética.

O uso das tecnologias acompanha a história da humanidade. Autores como Batista e Freitas (2018) e Klein *et al*. (2020) indicam que, ao longo

do século XX, as tecnologias foram sendo incorporadas gradativamente às práticas educativas. Incialmente eram utilizadas apenas como ferramentas de suporte, mas aos poucos foram ganhando maior espaço, constituindo-se como recursos capazes de qualificar os processos de ensino e aprendizagem.

Entre os anos de 1980 e 1990, com a chegada dos computadores, televisores e retroprojetores, acompanhados posteriormente da internet e dispositivos móveis, surgiram novas demandas formativas para as instituições escolares. Destaca-se a percepção de que esse avanço ocorreu de forma pouco estruturada, professores e alunos não receberam o preparo adequado, o que gerou disrupções entre as possibilidades dos recursos e seu uso pedagógico efetivo. De acordo com Toschi (2005), houve uma grande valorização dos novos meios de comunicação, porém, os participantes do ato educativo acabaram não sendo levados em conta nesse processo. Parafraseando Aguiar (2022, p.11),

> (...) segundo Klein *et al.* (2020), a intenção dos aparelhos tecnológicos era facilitar e ampliar os processos de ensino. Porém destaca-se que esses aparelhos chegaram nas instituições educativas, sem uma preparação prévia do corpo docente e discente, o que impactou nas relações estabelecidas.

A partir do século XX as tecnologias digitais passaram a ser reconhecidas nos documentos oficiais da educação, especialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1997), como ferramentas de mediação pedagógica e instrumentos necessários para a formação cidadã. Costa *et al*. (2015) aponta que os computadores permitem novas formas de pensar, criar e interagir, ampliando as possibilidades de produção de conhecimento.

Contudo, a intensificação da cultura digital apresentou cenários desafiadores às instituições escolares, demandando compreensão e criticidade sobre suas implicações no cenário educativo, bem como na sociedade como um todo. Biesta (2013) enfatiza que as práticas educacionais precisam gerar condições que facilitem a inserção dos sujeitos na sociedade de modo a favorecer posturas éticas e responsáveis diante dos desafios sociopolíticos, evitando a simples reprodução de padrões de comportamento. Nesse sentido, refletir acerca das políticas do conhecimento, de modo a problematizar o papel da educação na era digital que vivemos, onde não existem verdades absolutas, é fundamental.

Hoje, os indivíduos são inseridos em mundos previamente organizados pelas tecnologias digitais, desde muito cedo. Nossas crianças praticamente já nascem conectadas, dessa forma, o conceito de inclusão digital precisa ser ressignificado. Para Loureiro e Saraiva (2019), a inclusão digital hoje não se caracteriza mais como uma prática que possibilita a participação dos sujeitos na construção dos mundos, mas é tida como uma “concessão para

habitar mundos já construídos de antemão", por outras pessoas e interesses que sempre estiveram ali, muitas vezes implícitos (Aguiar, 2022, p. 13).

Nesse contexto, diante da rápida evolução tecnológica, Mello, Almeida Neto e Petrillo (2020) destacam a necessidade de revisão curricular de modo a atender às competências que emergem das transformações sociais e da chamada Educação 4.0.

A Pedagogia Inaciana fundamenta a proposta educativa do Colégio Catarinense, baseada nos princípios e espiritualidade de Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus. Ela se estrutura como um enfoque pedagógico que traz como premissa a formação integral, tendo como prioridade a formação de homens e mulheres para e com os demais, comprometidos com a fé, a justiça e o serviço ao próximo.

A Pedagogia Inaciana não é propriamente um método, no sentido rigoroso do termo, mas um enfoque pedagógico cujos elementos principais provêm dos Exercícios Espirituais e da espiritualidade inspirada em Santo Inácio de Loyola, como os conceitos de pessoa, de sociedade, de mundo, de Deus, de ideal de vida, de missão, de processo de ensino e aprendizagem, de mudança, de colaboração com os outros e networking. (Klein, 2014, p.1).

Tendo como modelo metodológico o Paradigma Pedagógico Inaciano, que organiza e dá intencionalidade aos processos de ensinar e aprender, articulando as dimensões cognitivas socioafetivas e espirituais-religiosas, a Pedagogia Inaciana busca constantemente aprofundar a consciência crítica, a excelência humana e acadêmica e os movimentos de discernimento, pautados na ética e no compromisso com a Casa Comum.

Nesse contexto, por sua natureza histórica e identitária, a Pedagogia Inaciana sempre se destacou por se manter atenta as demandas da sociedade atual, não podendo se eximir atualmente de refletir sobre os impactos das tecnologias digitais. Essa compreensão exige das obras da Companhia de Jesus, como é o caso do Colégio Catarinense, um olhar cuidadoso e posicionamento efetivo de modo a atender as necessidades dos sujeitos que fazem parte de sua comunidade educativa.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), constitui-se como um dos principais documentos normativos no cenário educacional atual, estabelece habilidades e competências essenciais e estruturantes para a Educação Básica. Entre as dez competências gerais, destaca-se no contexto da pesquisa a competência cinco, referente a Cultura Digital.

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. (Brasil, 2018, p.09)

Nota-se que essa competência se destaca por orientar o uso crítico, ético e reflexivo das tecnologias digitais, reconhecendo essas ferramentas

como um elemento constitutivo das práticas sociais contemporâneas. O documento também integra as tecnologias, de modo transversal, nos diferentes componentes curriculares que estruturam os processos pedagógicos do Ensino Fundamental, reforçando sua dimensão interdisciplinar. Para Dellagnelo (2019), a tecnologia hoje ultrapassa a mera função de suporte pedagógico, constituindo-se como uma linguagem indispensável à participação social.

Nesse cenário, a BNCC reforça a necessidade de buscar estratégias que ressignifiquem as tecnologias digitais no contexto escolar, compreendendo-as como elementos estruturantes da construção de conhecimento.

A partir de um diálogo entre as teorias do desenvolvimento humano e as demandas da cultura digital, a pesquisa buscou compreender os impactos das tecnologias no desenvolvimento infantil. Bacich e Moran (2018), ressaltam que o aprendizado ocorre por meio da interação social, emocional e cognitiva. Nesse cenário, as tecnologias podem tanto impulsionar como limitar processos.

As metodologias ativas são apresentadas como uma possível resposta às necessidades dos estudantes contemporâneos, que vivem em um mundo descrito como volátil, incerto, complexo e ambíguo, marcado pela aceleração das informações, múltiplas linguagens e estímulos constantes. Bauman (2009) acrescenta que vivemos uma "modernidade líquida", marcada pelos vínculos frágeis e relações instantâneas. Nesse cenário, surgem preocupações sobre os impactos das tecnologias digitais nas relações interpessoais e, consequentemente, na aprendizagem.

Desmurget (2022) alerta para os possíveis danos que o uso excessivo e desordenado de telas pode causar no desenvolvimento das crianças, apontando a urgência de estudos, conscientização e políticas educativas que cuidem dessa exposição. Para o autor, pais e educadores precisam urgentemente adotar posturas mais responsáveis frente ao uso desenfreado de tecnologias por parte das crianças.

Ao relacionar a gestão escolar com a cultura digital, desataca-se a relevância de um modelo de gestão escolar pautado na visão estratégica, humana e participativa. Para Lück (2015), gerir escolar envolve mobilizar pessoas, talentos e processos, articulando os diferentes setores institucionais.

Nessa perspectiva, a gestão assume um papel fundamental sobre as tecnologias digitais, devendo atuar diretamente na formação continuada de suas equipes e na promoção de políticas internas que estimulem e orientem o uso seguro desses recursos, pautado da reflexão e na ética.

## 5. Metodologia da pesquisa

A abordagem escolhida foi a pesquisa de métodos mistos, combinando as análises qualitativas e quantitativas. Quanto ao procedimento de

análise, o tipo de pesquisa foi o estudo de caso. Gil (2002), indica o estudo de caso como um procedimento adequado quando se investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real.

A pesquisa ocorreu no Colégio Catarinense é uma escola particular de caráter filantrópico, centenária, localizada na área central da cidade de Florianópolis/SC, é uma obra da Companhia de Jesus, pertencente à Rede Jesuíta de Educação.

Participaram da pesquisa nove dos onze professores do 2º ano do Ensino Fundamental e cinco gestores que atuavam diretamente com essas turmas em 2022. Além deles, 75 pais ou responsáveis responderam aos questionários enviados pelos alunos, representando uma participação expressiva em relação ao total de 92 responsáveis.

Os instrumentos de coleta de dados foram três questionários distintos destinados aos três grupos de participantes da pesquisa e foram estruturados no aplicativo *forms,* e respondidos de forma online. Foram analisados através da estatística descritiva e da análise interpretativa.

## 6. Principais resultados

A análise das percepções dos professores trouxe um olhar pautado nos processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração o posicionamento de cada educador frente as tecnologias no cenário da instituição e conjuntura sociopolítica. Vale destacar que as respostas dos docentes não seguiram um padrão unânime, visto que participaram professores de diferentes áreas de conhecimento. Em alguns momentos, os posicionamentos foram divergentes, dialogando diretamente com cada área de atuação do conhecimento.

Para Ramal (1999, p.18) o educador contemporâneo precisa desenvolver um olhar cada vez mais crítico e consciente diante do avanço tecnológico e das mudanças culturais e sociais que permeiam escola.

A nova realidade escolar... exige um determinado perfil dos educadores. Destacamos que eles deverão ser: [...] b) usuários críticos da tecnologia, capazes de associar o computador às propostas ativas de aprendizagem; c) cidadãos atentos aos desafios político-sociais que estão envolvidos no contexto pedagógico de hoje. (Ramal, 1999, p. 18).

Nesse sentido, compreender as possibilidades e os desafios que esse novo cenário revela a educação é fundamental. Esse olhar cuidadoso reforça o compromisso dos docentes com a formação integral dos alunos e, consequentemente, impactam os princípios de justiça social, centrais na Pedagogia Inaciana.

Observa-se que a maioria dos professores (56%; n=5) percebe maior engajamento dos alunos em atividades que envolvem tecnologia, enquanto

22% (n=2) destacam maior envolvimento em atividades de registro. Já 11% (n=1) apontam maior participação em trabalhos em grupo e outros 11% (n=1) em atividades que envolvem movimento corporal. A pesquisa revelou que os professores avaliam a presença das tecnologias digitais em sala de aula sob uma perspectiva positiva, consideram que é uma linguagem importante para os alunos, que promove maior engajamento e facilita a condução pedagógica, porém, não deve ser compreendida como única nos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Aguiar (2022, p.69), "(...) as tecnologias digitais auxiliam os processos de ensinagem, contribuindo para o protagonismo dos estudantes, porém, isto não necessariamente ocorre com todos o tempo todo".

O posicionamento dos educadores destacou a importância da intencionalidade pedagógica, pautada em movimentos de reflexão e criticidade, de modo a identificar os contextos nos quais a adoção de tecnologias faz sentido para o trabalho pedagógico desenvolvido. Segundo Almeida *et al*. (2019), as tecnologias digitais apresentam novas relações entre professores, alunos e conhecimento, o que exige criticidade em relação ao seu uso e intencionalidade pedagógica por parte dos professores.

A análise das percepções dos gestores evidenciou a necessidade de promoção de políticas institucionais internas, capazes de articular as diretrizes institucionais, com os modelos pedagógicos e as novas tendências de compreensão das tecnologias no cenário educacional.

Estamos diante da primeira geração que domina as poderosas ferramentas digitais que são utilizadas para acessar e processar a informação que interfere na vida econômica, política e social, e ela faz isso melhor do que os mais velhos: pais, mães e professores". Ou seja, essa nova linguagem não pode ser desconsiderada pelas instituições de ensino, especialmente as escolas de educação básica, responsáveis pelo início da formação acadêmica das crianças, o que exige maior articulação entre professores e gestores a fim de desenvolverem um olhar estratégico para as questões que envolvem as tecnologias digitais no contexto escolar (Gomez, 2014, p. 27).

Foi unânime (100%) entre os gestores o entendimento de que a presença das tecnologias no contexto educacional qualifica e favorece os processos de aprendizagem. Contudo, a percepção de que essas tecnologias se constituem como uma nova linguagem para as crianças ainda não se consolidou, indicando a necessidade de formação e aprofundamento na área.

Considerando a importância das famílias no processo de desenvolvimento das crianças e integração com a comunidade escolar, a compreensão do posicionamento dos pais no contexto das tecnologias digitais foi reveladora e de suma importância para a pesquisa. Vale destacar a participação expressiva das famílias no preenchimento e retorno dos questionários encaminhados.

O primeiro ponto de atenção identificado pelas famílias refere-se ao padrão de consumo tecnológico das crianças. Os dados mostram que 52% utilizam aparelhos digitais por menos de duas horas diárias, 41% fazem uso médio de três horas por dia e apenas 7% utilizam esses dispositivos por cinco horas ou mais. De modo geral, observa-se que o tempo médio de exposição varia entre duas e três horas diárias. A pesquisa revelou que o tempo de exposição das crianças às telas, por vezes, excede o limite orientado pela Sociedade Brasileira de Pediatria (2024), orientando que o limite de telas para crianças entre 6 e 10 anos de idade deve ser no máximo até duas horas por dia. Nesse sentido, Previtale (2006) alerta que o uso abusivo das tecnologias digitais faz com que crianças e jovens desenvolvam sérias dificuldades sociais, emocionais e relacionais.

A partir da análise de dados, destaca-se também a divergência em relação a presença das tecnologias digitais no ambiente escolar. Observa-se que 47% (n=35) das famílias defendem a ampliação do uso de tecnologias digitais na escola, enquanto 24% (n=18) consideram necessário restringi-lo para garantir às crianças outras formas de vivência e interação no ambiente escolar.

Nesse contexto, parafraseando Aguiar (2022, p. 80):

> (...) é notório que as tecnologias digitais apresentam cenários diferentes no que se refere a sua presença no cotidiano do público infantil. Cenários que exigem um posicionamento claro, que contemple o aproveitamento do potencial de nossas crianças, levando em consideração a conjuntura sociocultural, assim como as novas características que as tecnologias digitais trouxeram para a vida em sociedade.

Desse modo, nota-se a necessidade de integrar as tecnologias digitais no cenário educacional, de modo que favoreçam e proporcionem novos meios de aprendizagem, superando a compreensão limitada e/ou de uso recreativo por parte das crianças. A exploração dessas tecnologias no contexto da educação deve estar pautada na intencionalidade pedagógica, na ética e no compromisso com o bem comum.

## 7. Proposta de intervenção

A partir da análise de dados, a pesquisa apresentou uma proposta de intervenção a ser adotada pelo Colégio Catarinense, com o intuito de qualificar as práticas pedagógicas e capacitar a instituição para que consiga atender as demandas relacionadas com as tecnologias digitais nos dias atuais, levando em consideração a análise do contexto local.

A primeira recomendação da pesquisa foi institucionalizar o conceito de tecnologias digitais nos documentos oficiais do Colégio Catarinense, de modo a posicionar-se como essa nova linguagem deve ser utilizada nos processos e para o alcance dos objetivos institucionais, especialmente aqueles relacionados a formação integral, compreendido como premissa da Rede Jesuíta de Educação.

A segunda recomendação foi o investimento em formação docente para capacitar gestores e professores para o uso das tecnologias digitais, à luz da identidade institucional. Nesse sentido, após a institucionalização do conceito de tecnologias digitais no ambiente escolar, sugeriu-se desenvolver ciclos de formação continuada com gestores e professores, de modo a trazer maior clareza e segurança na condução dos processos educativos, compreendendo a importância de inserção das tecnologias em um contexto mais amplo, no qual se constituem como uma linguagem para nossas crianças e jovens.

E por fim, a última orientação aponta para a necessidade de envolver também alunos e famílias no ciclo de formação continuada, a partir de uma estruturação de formação com toda a comunidade educativa. A pesquisa revelou que muitos familiares se preocupam com o uso desregrado de tecnologias por parte de suas crianças, não compreendendo muito bem o que poderia ser feito para evitar essa tendência. Desse modo, nota-se que instrumentalizar os familiares e alunos para o bom uso dos recursos tecnológicos é fundamental, passando a ser um dos grandes desafios das instituições educativas nos dias atuais. Conforme Aguiar (2022, p.84):

Compreendendo que a Pedagogia Inaciana está a serviço na formação de uma sociedade mais justa e fraterna, que olha especialmente para as camadas pobres e marginalizadas da sociedade, fazer o uso de tecnologias digitais para reduzir as desigualdades e discrepâncias presentes em nosso contexto sociocultural revela-se como algo urgente e necessário para a formação integral das crianças. Nesse sentido, os ciclos de reflexão para a comunidade educativa devem problematizar as tecnologias digitais a partir de um olhar inaciano, que objetiva a formação de homens e mulheres para os demais.

Ao compreender as tecnologias como uma linguagem e reconhecendo seus impactos na vida social, instigar um posicionamento crítico dos sujeitos frente ao uso de tecnologias na sociedade é algo urgente e necessário, para evitarmos a reprodução de padrões sociais inconscientes.

## 8. Considerações Finais

A pesquisa comprovou o quanto as tecnologias digitais transformaram profundamente o contexto sociocultural contemporâneo, influenciando diretamente nossa forma de vida, como pensamos, agimos e nos relaciona-

mos. Essa compreensão atinge diretamente as crianças, consideradas nativas digitais, que já nascem em um mundo estruturado tecnologicamente. Desse modo, evidencia-se a necessidade de estudos que investiguem de forma mais aprofundada os reais benefícios e riscos do uso de tecnologias, especialmente na infância.

As tecnologias estão integradas nas rotinas das crianças por diversos fatores, que passam pela rotina de seus familiares até a falta de espaços adequados para brincadeiras e explorações. Porém, os estudos iniciais apontam que o uso indiscriminado desses recursos traz impactos negativos para o desenvolvimento global das crianças, causando prejuízos cognitivos, sociais e emocionais. Essa questão é problematizada ao longo da pesquisa não com o intuito de gerar uma aversão em relação às tecnologias, mas de alertar a sociedade sobre a importância de definir limites e assumir uma postura mais crítica e responsável em relação ao uso de telas. A era digital, sem dúvidas, amplia as possibilidades de informação, o desafio consiste em encontrar meios equilibrados de interação com esse universo.

Nesse contexto, a escola surge como um espaço legítimo de reflexão e formação crítica, que precisa superar a compreensão das tecnologias somente enquanto recursos de suporte pedagógico, é fundamental que alunos e professores compreendam a lógica, os limites e as possibilidades que estão por trás das tecnologias que fazem parte de nosso contexto sociocultural, somente assim seremos capazes de explorar suas reais potencialidades, contribuindo na produção de novos conhecimentos.

Os resultados também evidenciam a urgência de investimentos em formação continuada para toda a comunidade educativa, de modo a trazer maior clareza em relação aos impactos, desafios e potencialidades das tecnologias no processo pedagógico e formativo dos alunos.

**Desdobramentos da pesquisa**

No ano de 2021, após um ciclo de planejamento estratégico conduzido pelos representantes da Rede Jesuíta de Educação, que identificou fragilidades na etapa da Educação Infantil no Colégio Catarinense, foi montado um grupo de trabalho interno, composto por professores e gestores, para repensar a proposta curricular da Educação Infantil da instituição. O cenário preocupante de redução de matrículas no período pós-pandemia e a baixa procura por parte do público externo evidenciou essa necessidade no contexto local.

Desse modo, no ano de 2022, concomitantemente com a finalização da pesquisa, iniciamos internamente a análise do contexto local, repensando a estrutura curricular da etapa da Educação na Infantil. Na ocasião, na função de orientadora pedagógica da etapa, assumi a tarefa de coordenar o grupo de trabalho responsável pela reformulação.

As reflexões acerca dos impactos das tecnologias no desenvolvimento Infantil assumiram posicionamento central no processo de reformu-

lação curricular e assim, nasceu uma proposta voltada para o conceito de *desemparedamento da infância*. Após alguns ciclos de estudos, o grupo de trabalho identificou a necessidade de repensar as práticas pedagógicas da Educação Infantil adequando-as as necessidades das crianças e suas famílias, que cada vez mais procuram instituições que oportunizem vivências fora da sala de aula, em espaços mais naturalizados, que oportunizem maior vivência do meio natural.

Desemparedar significa dar liberdade ao que está emparedado. Desse modo, quando falamos do conceito de *desemparedamento da infância*, estamos nos remetendo a ideia de permitir que as crianças possam voltar a brincar livremente nos diferentes espaços sociais, que construam relações saudáveis em seus territórios de aprendizagem, acompanhadas da natureza e de práticas de urbanismo projetadas para suas experiências. Segundo Ramos (2023), o termo *desemparedamento* foi difundido pela professora Léa Tiriba, ao identificar em seus estudos a diminuição de acesso a áreas verdes, somada à perda de liberdade das crianças nas grandes cidades, o que fez com que elas ficassem cada vez mais confinadas nos ambientes construídos, internos, geralmente acompanhadas pelo uso excessivo de tecnologias, especialmente as telas.

Desde a composição do grupo de trabalho até os dias de hoje, a escola já obteve grandes avanços no processo de reformulação curricular. No primeiro momento foi dado prioridade aos espaços físicos, que foram remodelados intencionalmente, buscando oportunizar maiores vivências das crianças na natureza durante o turno escolar. Hoje, a compreensão institucional aponta que o conceito sala de aula dialoga diretamente com a educação para o aberto, entendendo que sala de aula pode ser um espaço estruturado por paredes, assim como um bosque naturalizado.

Além de grandes alterações no espaço físico, a instituição também desenvolveu ciclos de formação continuada com os profissionais, de modo a garantir a compreensão das novas vertentes teórico-metodológicas que sustentam o currículo. Atualmente a escrita da proposta curricular está em fase final, e objetiva trazer ainda mais clareza para a comunidade educativa em relação aos pressupostos estruturantes da Educação Infantil no Colégio Catarinense. Vale destacar que a instituição já identifica crescimento no número de matrículas e aumento na procura pela nova proposta.

## Referências

AGUIAR, Elisa da Silva. **Estudo sobre o uso das tecnologias digitais no segundo ano do ensino fundamental**: percepções de pais, professores e gestores. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2022.

ALMEIDA, C. M. M. *et al*. Propostas de metodologias ativas utilizando tecnologias digitais e ferramentas metacognitivas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Paradigma**, v. 40, n. Extra 1, p. 85-98, 2019.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2020.

BATISTA, S. A.; FREITAS, C. C. G. O uso da tecnologia na educação: um debate a partir da alternativa da tecnologia social. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 14, n. 30, p. 121-135, jan./abr. 2018.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino de 1ª a 4ª série. v. 1: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, C. G. *et al*. A utilização das TICs como ferramenta de aprendizagem no ensino fundamental de uma escola pública do município de Mamanguape. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2. 2015, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize, 2015.

DELLAGNELO, L. Entender programação é fundamental. **Educação – Alfabetização Digital**, n. 259, p. 44-46, 2019.

DESMURGET, M. **A fábrica de cretinos digitais**: os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígio, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIN, D. R. *et al*. Tecnologia na educação: evolução histórica e aplicação nos diferentes níveis de ensino. **Educere – Revista da Educação**, Umuarama, v. 20, n. 2, p. 279-299, jul./dez. 2020.

KLEIN, L. F. Pedagogia Inaciana: sua origem espiritual e configuração personalizada. *In*: ENCONTRO DE DIRETORES ACADÊMICOS DOS COLÉGIOS JESUÍTAS DA AMÉRICA LATINA, 2., 2014, Quito. **Anais** [...]. Bogotá: FLACSI, 2014.

LOUREIRO, Carine Bueira; SARAIVA, Karla. Da inclusão digital ao digital que inclui. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 62, p. 57-72, jul./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/19144/11566. Acesso em: 5 nov. 2025.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. (Série Cadernos de Gestão).

MELLO, Cleyson de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna. As aporias do mundo VUCA e a educação. **Revista Interdisciplinar de Direito**, Valença: UNIFAA, v. 17, n. 1, p. 11-28, 2020.

PREVITALE, A. P. **A importância do brincar**. 2006. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=547147&tipoMidia=0. Acesso em: 10 nov. 2025.

RAMAL, A. C. Educação e novas tecnologias: a Pedagogia Inaciana num novo ambiente de aprendizagem. *In*: OSOWSKI, C. (org.). **Provocações da sala de aula**. São Paulo: Loyola, 1999. p. 9–23.

RAMOS, E. O que é essa tal prática de desemparedamento da infância? **Lunetas**, São Paulo, 17 jan. 2023. Disponível em: https://lunetas.com.br/o-que-e-essa-tal-pratica-de-desemparedamento-da-infancia/. Acesso em: 10 nov. 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital. #Menos telas #mais saúde: atualização 2024. **Manual de Orientação**, n. 163, 13 ago. 2024. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/24604c-MO__MenosTelas__MaisSaude-Atualizacao.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

TOSCHI, Mirza Seabra. Tecnologia e educação: contribuições para o ensino. **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 19, p. 35-42, jan./jun. 2005. Disponível em: https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/443. Acesso em: 10 nov. 2025.

DOI: 10.29327/5923968.1-9

# DESIGN E INOVAÇÃO EDUCACIONAL: PROJETO CADEIRA VERMELHA COMO PRÁTICA REFLEXIVA E COLABORATIVA

*Liliane de Fátima Grein*[1]
*Caroline Medeiros Marins de Almeida*[2]

**Resumo**: O capítulo tem como objetivo analisar a relação entre Design e Educação na construção do conhecimento e na gestão das aprendizagens dos estudantes, tomando o Projeto Cadeira Vermelha como referência. Foi desenvolvido no Colégio Medianeira (Curitiba/PR), integrante da Rede Jesuíta de Educação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se na pesquisa-ação e no Diário de Campo como dispositivo interpretativo. Os resultados evidenciam o Design como mediador entre pensamento e ação, favorecendo processos de reflexão, colaboração e autoria. A integração entre design e metacognição revelou aprendizagens mais autônomas e éticas, contribuindo para uma gestão educacional criativa e participativa. A intervenção consistiu no planejamento de uma disciplina organizada em doze aulas, estruturadas em fases alinhadas à pesquisa-ação: exploração do contexto e da temática, desenvolvimento das campanhas, socialização dos resultados e avaliação reflexiva do processo.

**Palavras-chave:** Design; Inovação pedagógica; Ensino Fundamental; Metacognição.

## 1. Introdução

A inovação pedagógica tem assumido centralidade diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam o cotidiano

1 Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional (Unisinos), São Leopoldo (RS). Mestra em Gestão Educacional (Unisinos). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (UFPR). E-mail: lilianefgrein@gmail.com | ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6774-125X.

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS). Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional - Mestrado Profissional. E-mail: carolinemalmeida@unisinos.br | ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0445-5921.

escolar e reconfiguram modos de conhecer e de atuar no mundo. Em contextos educativos orientados à formação integral, como os das instituições jesuítas, tais transformações convocam práticas reflexivas e colaborativas capazes de integrar criatividade, criticidade, ética e corresponsabilidade nos processos de aprendizagem (Lück, 2009; Libâneo, 2015; Amorin, 2017). Nesse horizonte, o Design emerge como campo interdisciplinar que articula pensamento e ação, sensibilidade e racionalidade, ampliando a capacidade dos estudantes de ler, interpretar e transformar a realidade.

Este capítulo origina-se de uma pesquisa desenvolvida no âmbito da dissertação "O Design como processo catalisador na gestão das aprendizagens no Ensino Fundamental" (Grein, 2022). Aqui, essa investigação é reorganizada como unidade textual, tendo o Diário de Campo como eixo central, em razão de sua potência como dispositivo formativo e interpretativo, capaz de revelar como estudantes constroem significados, tomam decisões, revisitam escolhas e se reconhecem como autores e agentes de transformação social.

Ao privilegiar esse eixo analítico, o capítulo permite observar deslocamentos cognitivos e sociais que emergem quando estudantes, mediados por metodologias projetuais, experimentam ciclos de investigação, criação, prototipagem, avaliação e ação comunitária, movimentos que aproximam o Design da lógica da pesquisa-ação e da tradição inaciana de aprender pela experiência, reflexão e ação.

Com esse propósito, o texto articula, de modo contínuo, quatro dimensões: o tema e objetivo da pesquisa; o contexto institucional e o percurso da pesquisadora na criação da disciplina de Design; os referenciais teóricos que sustentam a compreensão do Design como prática catalisadora de aprendizagens e de competências do século XXI; os fundamentos metodológicos da pesquisa e o papel do Diário de Campo no processo interpretativo; a proposta de intervenção com o Design e Pesquisa-Ação na formação dos estudantes; o percurso investigativo, a análise de dados e, por fim, os resultados da pesquisa.

Ao situar o Design como mediador entre reflexão e ação, este capítulo convida o leitor a reconhecer a força formativa dessa prática no Ensino Fundamental e suas contribuições para uma gestão educacional criativa, participativa e comprometida com a construção de um mundo mais justo.

## 2. Apresentação do tema, problema e objetivos da pesquisa

Compreender o Design no contexto escolar implica reconhecer que essa prática ultrapassa a noção tradicional de estética e ornamentação, assumindo-se como processo cognitivo, sensível e social que articula pensamento, emoção e ação. Fontoura (2002) descreve o Design como

atividade projetual capaz de desenvolver critérios, argumentação e consciência crítica; Martins (2016) reforça sua natureza interdisciplinar; e Best (2012) acentua seu papel como prática transformadora orientada a problemas concretos.

Nesse horizonte, o "Projeto Cadeira Vermelha", desenvolvido durante o período pandêmico, emergiu como experiência privilegiada para observar a potência do Design como prática de mediação ética, cognitiva e comunitária. Símbolo internacional do direito à educação e articulado à rede *Educate Magis*[1], o projeto convidou estudantes do 9º ano a compreender e comunicar desigualdades educacionais, produzindo campanhas de sensibilização dirigidas à comunidade escolar. Essa vivência intensificou processos de autoria e corresponsabilidade, constituindo o campo empírico deste estudo e conduzindo à formulação da questão central: como a disciplina de Design pode impactar as aprendizagens dos estudantes e fortalecer a gestão das aprendizagens no Ensino Fundamental, tomando o Projeto Cadeira Vermelha como referência?

O objetivo geral consiste em analisar a relação entre Design e Educação na construção do conhecimento e na gestão das aprendizagens dos estudantes, tomando o Projeto Cadeira Vermelha como referência.

## 3. Contextualização do lócus da pesquisa e da atuação da pesquisadora

A pesquisa foi realizada no Colégio Medianeira, em Curitiba (PR), integrante da Rede Jesuíta de Educação. A instituição, orientada pela Pedagogia Inaciana, busca formar sujeitos competentes, conscientes, compassivos e comprometidos (Rede Jesuíta de Educação, 2021). Essa proposta articula excelência acadêmica e humana, integrando fé, justiça e serviço.

A pesquisadora atua desde 2003 na instituição, integrou sua formação em Design às práticas pedagógicas e de gestão escolar, criando, em 2018, a disciplina de Design para o Ensino Fundamental. Essa disciplina, de caráter interdisciplinar, visa desenvolver competências do século XXI, pensamento crítico, criatividade e colaboração e integrar arte, ciência e tecnologia na resolução de problemas reais. O ambiente institucional favoreceu o surgimento do *Projeto Cadeira Vermelha*, vinculado à rede internacional *Educate Magis*[3], que se tornou o campo empírico desta investigação.

3 Educate Magis é uma comunidade online de educação que conecta professores e educadores dos colégios jesuítas do mundo: https://www.educatemagis.org/.

## 4. Referenciais teóricos

A metáfora do catalisador, emprestada da química (Atkins; Jones; Laverman, 2020), oferece uma chave potente para compreender o papel do Design na aprendizagem: assim como um catalisador acelera reações sem se confundir com elas, o Design potencializa processos cognitivos, sociais e afetivos, sem substituir a autonomia dos sujeitos que aprendem. Ele atua como mediador entre pensamento e ação, articulando imaginação, análise e intervenção, e criando condições para experiências criativas e colaborativas (Fontoura, 2002; Martins, 2016; Best, 2012; Holland *et al.*, 2018). Essa natureza mediadora abre caminho para compreender como o Design se alinha às competências exigidas pela contemporaneidade.

Nesse sentido, a articulação entre Design e competências do século XXI evidencia sua relevância na formação de estudantes capazes de atuar em um mundo complexo e interconectado. A BNCC (Brasil, 2018), a OCDE (2018) e a UNESCO (2000) apontam que criatividade, pensamento crítico e colaboração são dimensões essenciais para a educação atual. O Design integra essas competências ao propor aprendizagens investigativas, baseadas em projetos e orientadas à resolução de problemas autênticos (Trilling; Fadel, 2009). Esse movimento é reforçado por experiências empíricas recentes: Grein, Bedin e Almeida (2023) demonstram que a inserção curricular do Design amplia a alfabetização visual e digital, impulsionando práticas pedagógicas inovadoras e socialmente situadas. Ao desenvolver tais competências, o Design também reorganiza modos de gerir e planejar aprendizagens.

A relação entre Design e gestão educacional, nesse contexto, manifesta-se como uma forma de inovação que não se limita à adoção de tecnologias ou metodologias, mas que ressignifica o próprio ato de organizar experiências formativas. Lück (2009), Libâneo (2015) e Fullan (2020) defendem que processos de gestão precisam ser participativos e abertos à experimentação, acolhendo a criatividade como motor de transformação. Visto por esse prisma, o Design se apresenta como prática de gestão criativa, oferecendo ferramentas para planejar, prototipar, testar e reconfigurar percursos educativos (Almeida; Bedin; Grein, 2024). Assim, a gestão torna-se um processo projetual em si: iterativo, reflexivo e colaborativo.

Essa perspectiva dialoga profundamente com a tradição da Pedagogia Inaciana, que compreende a aprendizagem como movimento integrado entre experiência, reflexão e ação (Rede Jesuíta de Educação, 2021). Ao conceber o estudante como protagonista de seu processo formativo, essa abordagem enfatiza discernimento, intencionalidade e compromisso ético. Go; Atienza (2023) ampliam essa visão ao propor o conceito de *learning by refraction*, sugerindo que aprender implica uma reorganização interna das percepções, valores e modos de interpretar o mundo. O Design aproxima-se

dessa perspectiva quando convida o estudante a observar, problematizar, escolher e justificar suas decisões projetuais – movimentos que exigem postura ética e responsabilidade diante da comunidade.

Nesse diálogo, a dimensão metacognitiva emerge como eixo articulador. Flavell (1979) define metacognição como a capacidade de monitorar e regular o próprio pensamento; Zimmerman (2002) e Pozo e Crespo (2009) destacam sua importância para a autorregulação e para a aprendizagem autônoma. No contexto do Design educacional, a metacognição manifesta-se quando o estudante projeta, testa e revisa suas criações, explicitando critérios, avaliando impactos e reconfigurando soluções, enquanto Costa e Kallick (2008) evidenciam que hábitos de pensamento metacognitivo ampliam a autonomia e favorecem processos investigativos mais profundos, princípios convergentes à formação integral defendida pela educação jesuíta.

## 5. Referenciais metodológicos da pesquisa

A pesquisa tem abordagem qualitativa e fundamenta-se na pesquisa-ação (Thiollent, 2011), que integra prática e reflexão. O lócus foi o Colégio Medianeira, onde o Design constitui disciplina curricular. O campo empírico foi o Projeto Cadeira Vermelha, desenvolvido com trinta estudantes do 9º ano, entre 13 e 14 anos, durante o ano letivo de 2021, em formato híbrido.

Os dados derivam da dissertação de Grein (2022), aprovada pelo Comitê de Ética (CAAE 50217321.7.0000.5344). O Diário de Campo foi o principal instrumento, registrando observações, interações e reflexões da pesquisadora ao longo das aulas. A análise seguiu os pressupostos da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2016), que permite decompor o corpus em unidades de significado e construir categorias interpretativas.

## 6. Proposta de intervenção: o design e a pesquisa-ação na formação dos estudantes

A proposta de intervenção articula o Design e a pesquisa-ação como eixos formativos na disciplina de Design do 9º ano, alinhada à Pedagogia Inaciana e aos princípios da Rede Jesuíta de Educação. O Design é assumido como processo projetual centrado nas pessoas, que integra investigação, criação e avaliação em ciclos iterativos (Fontoura, 2002; Best, 2012), aproximando-se da lógica da pesquisa-ação, compreendida como movimento contínuo de compreender, intervir e refletir sobre a própria realidade (Thiollent, 2011).

No Projeto Cadeira Vermelha, os estudantes foram organizados em grupos para desenvolver campanhas de conscientização sobre o direito à educação, dirigidas à comunidade escolar. O percurso contemplou as etapas de investigar o problema, definir mensagens-chave, criar identidades visuais e peças comunicacionais, socializar as propostas e avaliá-las coletivamente. Esse desenho promoveu uma aprendizagem ativa, colaborativa e situada, em que estudantes se reconheceram como autores e corresponsáveis pelas ações propostas.

O planejamento da disciplina estruturou-se em doze aulas, distribuídas em fases que dialogam com a pesquisa-ação: exploração do contexto e da temática, desenvolvimento das campanhas, socialização dos resultados e avaliação reflexiva do processo. Essa organização reforça a compreensão do Design como prática reflexiva e social, capaz de articular gestão das aprendizagens, engajamento ético e sentido público para o conhecimento.

Quadro 1 – Síntese das etapas da intervenção e correspondência com a pesquisa-ação.

| Etapa | Foco principal | Correspondência na pesquisa-ação | Síntese das ações |
|---|---|---|---|
| Aulas 1–3 | Introdução ao Design e à temática da campanha | Fase exploratória | Compreensão do problema e formação dos grupos |
| Aulas 4–7 | Planejamento e desenvolvimento das ideias | Ação/intervenção | Pesquisa, criação e experimentação das campanhas |
| Aulas 8–11 | Produção e socialização dos resultados | Coleta e análise | Criação das peças gráficas e votação democrática |
| Aula 12 | Encerramento e avaliação | Devolutiva | Autoavaliação e síntese das aprendizagens |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Grein (2022).

A coerência entre o percurso pedagógico e o movimento investigativo revela o Design como prática catalisadora de aprendizagens, cognitivas, estéticas e sociais. Nesse processo, a sala de aula transformou-se em um laboratório de pesquisa-ação, em que teoria e prática se entrelaçaram e o ato de projetar tornou-se também um modo de pensar e transformar o mundo.

## 7. Percurso investigativo: levantamento e análise dos dados

### 7.1 Diário de Campo e Análise Textual Discursiva

A análise dos dados teve como eixo central o Diário de Campo, elaborado ao longo das doze aulas da disciplina de Design, durante o desenvolvimento do Projeto Cadeira Vermelha. Esse documento registrou não apenas descrições das aulas, mas, sobretudo, movimentos cognitivos, emocionais, sociais e éticos que emergiram no processo, configurando-se como dispositivo interpretativo e formativo, tal como apontado por Schön (1983) e pela Pedagogia Inaciana (Rede Jesuíta de Educação, 2021).

Conforme os pressupostos da Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes; Galiazzi, 2016), o material foi submetido aos três movimentos metodológicos centrais: unitarização, categorização e produção dos metatextos interpretativos.

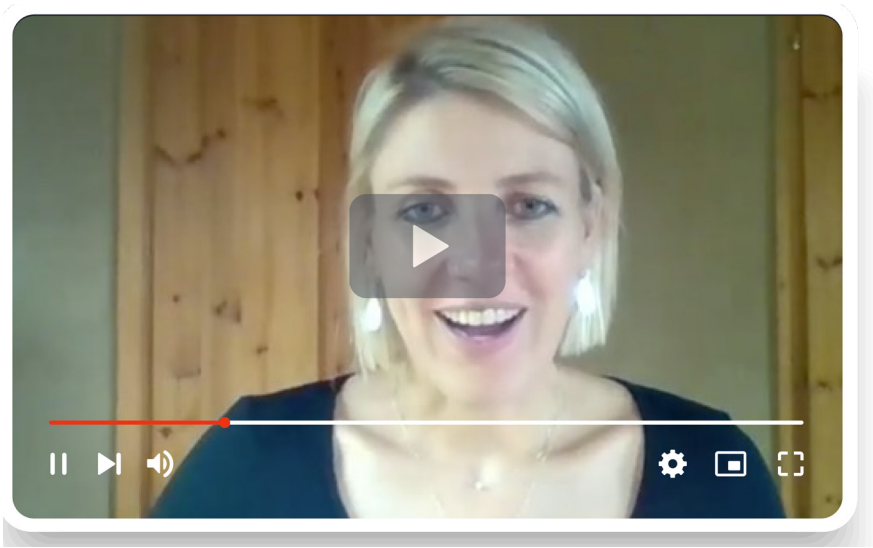
Esse procedimento permitiu decompor o corpus em unidades de sentido, evidenciando como os estudantes transitaram de uma postura inicial de resistência a um engajamento colaborativo, ético e autoral. A ATD aproximou, assim, teoria e prática, revelando o Design como um catalisador (Fontoura, 2002; Best, 2012; Manzini, 2017), capaz de ativar processos de reflexão, corresponsabilidade e ação transformadora.

### 7.2 Da resistência à colaboração

Nas primeiras aulas, observou-se resistência ao trabalho em grupo, baixa participação no ambiente online e preferência por tarefas individuais. Esses registros indicam tensão entre uma cultura escolar transmissiva e a proposta colaborativa do projeto. A introdução dos seminários sobre o direito à educação e o uso de recursos digitais de criação estimularam a participação progressiva e um maior sentido de autoria.

A mensagem enviada pela coordenadora Ciara Beuster (Quadro 2) foi um marco: após o vídeo, os estudantes passaram a revisar suas produções, mobilizar a comunidade e antecipar ações solidárias, sinalizando passagem do cumprimento da tarefa para o compromisso com a causa.

Quadro 2 – Mensagem de Ciara Beuster, coordenadora do Educate Magis na Irlanda. QR Code para assistir ao vídeo.



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Grein (2022);

## 7.3 Pensamento projetual e metacognição

Nas etapas de criação das campanhas, os registros mostram que os estudantes mobilizaram critérios de legibilidade, coerência entre forma e mensagem, impacto visual e adequação ao público. Ao justificar suas escolhas, acionaram processos de monitoramento reflexivo: avaliaram possibilidades, reconsideraram decisões, identificaram limites e reformularam propostas.

Esse movimento caracteriza o que Schön (1983) denomina reflexão-na-ação e confirma o Design como prática metacognitiva (Costa; Kallick, 2008). O Quadro 3, com os logos produzidos pelos estudantes, é resultado direto desse exercício contínuo de análise e revisão, revelando autoria, criticidade e intencionalidade.

Quadro 3 – Logos e slogans desenvolvidos pelos grupos para o Projeto Cadeira Vermelha.




Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Grein (2022)

## 7.4 Design como prática social e inovação solidária

A implementação das campanhas e intervenções artísticas consolidou o Projeto Cadeira Vermelha como experiência de design para inovação social (Manzini, 2017). Como mostra o quadro 4, a pintura das cadeiras, os murais colaborativos, as postagens e as ações de arrecadação de materiais escolares mobilizaram diferentes setores da escola e ampliaram o sentimento de pertencimento.

O Diário de Campo mostra que estudantes passaram a se compreender como sujeitos capazes de intervir na realidade, articulando estética, ética e ação coletiva. O design, nesse contexto, assume função pública: comunicar, sensibilizar e convocar a comunidade à defesa do direito à educação.

Quadro 4 – Intervenções artísticas realizadas pelos estudantes do Colégio Medianeira durante o Projeto Cadeira Vermelha, simbolizando a luta pelo direito à educação.





Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Grein (2022)

Quadro 5 – Vídeo de divulgação sobre o Projeto Cadeira Vermelha. QrCode para assistir ao vídeo



Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Grein (2022)

Esse percurso reafirma a centralidade do Diário de Campo como dispositivo de pesquisa e formação: ao tornar visíveis processos, ele sustenta a tomada de decisão pedagógica e fortalece a articulação entre o Design, a gestão das aprendizagens e o compromisso ético com os estudantes.

## 8. Resultados e produtos da pesquisa

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o Design atuou como catalisador da aprendizagem, mobilizando dimensões cognitivas, metacognitivas, sociais, éticas e estéticas. Ao longo do processo, os estudantes desenvolveram maior autonomia intelectual, refletiram sobre suas próprias estratégias de criação, engajaram-se em práticas colaborativas e amadureceram sua compreensão sobre o direito à educação e sobre o papel social do Design. As análises demonstraram que, ao justificar decisões, revisar propostas e avaliar o impacto de suas campanhas, os estudantes acionaram processos metacognitivos fundamentais para o aprender a aprender (Flavell, 1979; Zimmerman, 2002; Pozo; Crespo, 2009), ampliando sua capacidade de monitorar e regular pensamentos, emoções e escolhas projetuais.

O projeto também desencadeou um movimento de corresponsabilidade e engajamento ético. As campanhas, intervenções artísticas, postagens digitais e ações coletivas criadas pelos estudantes ultrapassaram o domínio técnico e assumiram uma dimensão pública, sensibilizando a comunidade escolar para a defesa do direito universal à educação. O Design, nessa perspectiva, operou como linguagem de denúncia, convocação e solidariedade, alinhando-se à concepção de inovação social defendida por Manzini (2017) e à pedagogia inaciana, que integra experiência, reflexão e ação como eixos formativos (Rede Jesuíta de Educação, 2021).

Para a professora-pesquisadora, o projeto representou a consolidação de uma prática docente pautada no design de experiências, na reflexão contínua e na abertura ao diálogo. A análise do Diário de Campo evidenciou que sua atuação não se restringiu ao ensino de conteúdos, mas envolveu planejamento iterativo, mediação sensível, gestão colaborativa e tomada de decisões fundamentadas em observações sistemáticas, práticas que caracterizam o professor como designer de percursos formativos (Martins, 2016) e praticante reflexivo (Schön, 1983). Esse movimento fortaleceu a gestão educacional como processo criativo, participativo e atento aos sentidos produzidos pelos estudantes.

Entre os produtos da pesquisa destacam-se as campanhas desenvolvidas pelos grupos, as identidades visuais criadas coletivamente, os vídeos de divulgação, os murais colaborativos, a pintura das cadeiras vermelhas, as ações de arrecadação e as intervenções que ampliaram a consciência comunitária sobre as desigualdades educacionais. Esses materiais concretizam a potência do Design como prática de comunicação e engajamento social e mostram como a escola pode se configurar como ecossistema de criação e transformação.

Conclui-se que o Projeto Cadeira Vermelha se consolidou como experiência formativa que articula design, metacognição e ação comunitária, produzindo aprendizagens mais profundas e situadas. Ao integrar refle-

xão, colaboração e responsabilidade ética, o Design revelou-se não apenas como ferramenta pedagógica, mas como atitude epistemológica capaz de reconfigurar modos de aprender, ensinar e gerir aprendizagens no Ensino Fundamental. Desse modo, o projeto reafirma a escola como espaço de sentido, criatividade e compromisso com o bem comum, contribuindo para processos de inovação pedagógica e formação integral dos estudantes.

## Referências

ALMEIDA, C. M. M; GREIN, L. F; BEDIN, E. Metodologias ativas, tecnologias digitais e ferramentas metacognitivas: um curso de formação continuada. **REDIN – Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, FACCAT, v. 13, n. 1, p. 42-62, 2024.

AMORIN, A. Gestor escolar inovador: educação da contemporaneidade. Lisboa: **Revista Lusófona de Educação**, n. 35, p. 149-162, 2017.

ATKINS, P.; JONES, L.; LAVERMAN, L. **Princípios de Química**. Questionado a vida moderna e o meio ambiente. São Paulo: Bookman, 2020.

BEST, K. **Fundamentos de gestão do design**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COSTA, A. L.; KALLICK, B. **Habits of Mind across the Curriculum:** Practical and Creative Strategies for Teachers. Alexandria: ASCD, 2008.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906–911, 1979.

FONTOURA, A. M. **EdaDe:** a educação de crianças e jovens através do design. 2002. 337 f. Tese (Doutorado em Engenharia) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistema, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

FULLAN, M. **Nuances da mudança educacional**. Porto Alegre: Penso, 2020.

GO, J. C.; ATIENZA, R. J. **Aprender por Refração**: um guia de Pedagogia Inaciana do século XXI para docentes. São Paulo: Edições Loyola, 2023.

GREIN, L. F. **Design como processo catalisador na gestão das aprendizagens no Ensino Fundamental**. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

GREIN, L. F; BEDIN, E; ALMEIDA C. M. M. A disciplina de design no ensino fundamental: explorando possibilidades de inovação na educação. **Estudos em Design**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, p. 24-39, 2023.

HOLLAND, D.; MAZÉ, R.; MILTON, A.; MULDER, I.; STORNI, C. Conversation: Design Education as a Catalyst for Change. *In*: STORNI, C.; LEAHY, K.; McMAHON, M.; LLOYD, P.; BOHEMIA, E. (org.). **Design as a Catalyst for Change**: Proceedings of DRS International Conference 2018, Limerick, Ireland, 25-28 jun. 2018. Londres: Design Research Society, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2015.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MANZINI, E. **Design – Quando todos fazem design**. São Leopoldo: Unisinos, 2017

MARTINS, B. M. R. **O professor-Design de experiências de aprendizagens:** tecendo uma epistemologia para inserção do Design na Escola. 2016. 187 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **The future of education and skills 2030**. Paris: OECD, 2018.

POZO, J. I.; CRESPO, I. **Aprendizagem e ensino de ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Porto Alegre: Artmed, 2009.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum (PEC)**. São Paulo: Loyola, 2021.

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner**: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRILLING, B; FADEL, C. **21st Century Skills**: Learning for Life in Our Times. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

DOI: 10.29327/5923968.1-10

# INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: CONCEPÇÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS A PARTIR DO PROTAGONISMO COLETIVO, EM UM COLÉGIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO

*Mariangela Oliveira Lago Rosier*[1]
*Ana Cristina Ghisleni*[2]
*Anderson Rafael da Silva Souza*[3]

**Resumo**: O presente artigo visa analisar as premissas conceituais da inovação educacional, com base em um conjunto de teóricos e em movimentos metodológicos ancorados na revisão documental e na análise de um projeto específico desenvolvido no colégio em estudo. A aproximação entre esses elementos permite compreender a complexidade dos arranjos inovadores e a responsabilidade implicada tanto na proposição quanto na participação nesses processos. Como resultado, ressalta-se a importância de ações coordenadas nos âmbitos pedagógico e de gestão para o êxito de tais iniciativas, bem como a viabilidade de proposições genuinamente inovadoras.

**Palavras-chave**: gestão escolar; pedagogia inaciana; atuação docente; processos pedagógicos.

## 1. Introdução

Muitos autores, entre eles Cunha (2018), Carbonell (2002), Imbernón (2011), Thurler (2001) e Alarcão (2001), têm se constituído em fortes refe-

1 Mestra. Colégio Antônio Vieira. Salvador (BA). E-mail: mariangela.rsosier@cav-ba.asav. | ORCID: https://orcid.org/0009-0008-2967-9447.

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Porto Alegre (RS). Doutora em Educação. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional - Mestrado Profissional. E-mail: acghisleni@unisinos.br | ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1877-8182.

3 Mestre, Colégio Antônio Vieira. Salvador (BA). E-mail: anderson.rafael@cav-ba.asav.org.br. | ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9823-0562.

rências teóricas sobre a inovação no processo educacional, na tentativa de compreender a resistência das escolas frente às diferentes mudanças exigidas pelo contexto atual. A sociedade contemporânea convoca as instituições escolares a assumirem um movimento reflexivo e dinâmico sobre suas permanências, muitas vezes ainda enraizadas em concepções e paradigmas conservadores, que não respondem às novas formas de interagir, de ser e de aprender dos estudantes do tempo presente.

A escola precisa assumir uma atitude de abertura, de (re)descoberta e de problematização de certezas, por vezes já obsoletas, diante de um cenário social mobilizador, complexo e marcado pela impermanência, como descreve Bauman (2001) ao tratar da modernidade líquida. A educação jesuítica carrega uma tradição centenária de atuação no presente, compreendendo a tradição como algo vivo e mutável. Isso implica lançar um olhar para o futuro com coragem e ousadia, numa perspectiva de mudança e transformação, provocando os educadores ao deslocamento e articulando a tradição à inovação pedagógica necessária para responder aos movimentos sociais contemporâneos, sem renunciar aos próprios referenciais, princípios e valores. Como reforça o documento *Inovação Pedagógica – Contexto e Proposta da Rede Jesuíta de Educação* (Rede Jesuíta de Educação, 2024, p. 33): "[...] o processo de inovação se justifica a partir dos propósitos e princípios educativos de uma comunidade".

Diante desse contexto contemporâneo, o presente artigo propõe-se a compartilhar as contribuições de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos, voltada à compreensão de práticas pedagógicas inovadoras elaboradas e implementadas no Colégio Antônio Vieira (BA). A partir de um movimento metodológico de revisão bibliográfica e documental – originário do estudo realizado durante o Mestrado –, o texto avança na análise de uma iniciativa pedagógica da escola, a *Expo Ciência*, aproximando-a das premissas sobre inovação discutidas no estudo.

As práticas pedagógicas e as experiências formativas, concebidas e planejadas com base nas concepções, valores e intenções declaradas no projeto político-pedagógico da escola investigada – bem como nas construções curriculares —, convocam alunos e docentes a uma atuação ativa, assumindo o papel de protagonistas e sujeitos da construção do conhecimento, da transformação e da inovação. A escola contemporânea reconhece a potência da diversidade e da pluralidade dos saberes, que se ampliam e se transformam nas relações entre gestores, professores e alunos, em uma nova compreensão dos papéis institucionais. Entre os indicadores de inovação educacional apontados por Cunha (2018, p. 14), o protagonismo constitui-se como "[...] condição de inovação porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade". A partir disso, a autora "reconhece que tanto os alunos quanto os professores são sujeitos

da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos de suas aprendizagens" (Cunha, 2018, p. 14).

A lógica de uma escola reflexiva e crítica considera os diferentes protagonismos em um movimento de abertura, de trocas, de autorias e coautorias, de criação e cocriação, de convergências e divergências, de avanços e recuos diante dos novos desafios e perspectivas e da reconfiguração das práticas pedagógicas. Thurler (2001, p. 43) defende que "ser flexível e adaptativo, sem recair em um ativismo ineficiente, só é possível em um projeto comum, que permita coordenar os esforços investidos por uns e por outros". Para tanto, as transformações precisam fazer sentido para os atores pedagógicos.

## 2. Como se entende a inovação educacional: as articulações entre o pedagógico e a gestão

As discussões e demandas sobre inovação em educação chegam ao contexto escolar de forma imperativa. Com isso, transpõem os muros das instituições educacionais em seus diferentes níveis e ganham centralidade e visibilidade nas pautas e nos debates entre os educadores. Esse movimento gera, conforme aponta Tavares (2018, p. 1), uma opinião pública "[...] cada vez mais interessada no conhecimento dos projetos educacionais inovadores".

No entanto, é igualmente imperioso questionar as intencionalidades por trás dessas pautas. Há um movimento mercadológico que, por vezes, invade o âmbito educacional e cerceia a atuação criativa e crítica, bem como a autonomia e a autoria das instituições, negando a identidade do projeto político-pedagógico e impedindo o protagonismo dos atores pedagógicos. Tal movimento, ao propor soluções simplificadas e uniformizadoras, vai de encontro aos princípios que orientam a complexidade do ato de educar e seu compromisso social com a formação humana e acadêmica em uma perspectiva libertadora e emancipatória. Paro (2015, loc. 555) constata que

> [...] A razão mercantil, ao privilegiar a busca de resultados econômicos, costuma menosprezar os fins educativos, favorecendo encaminhamentos e abordagens que passam ao largo das boas práticas pedagógicas e do conhecimento técnico-científico sobre educação. Por seu turno, a ausência de familiaridade com a pedagogia deixa sem norte os agentes de políticas educacionais, que são seduzidos pelos mecanismos de competição mercantil, na busca de soluções que compensem seu amadorismo pedagógico.

Inovar em educação tem se configurado como um grande desafio e, ao mesmo tempo, como um horizonte para a educação contemporânea,

diante das profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas. A escola é convocada a repensar seu fazer educativo e suas construções curriculares, e a inovação se consolida como um movimento contínuo, vivo, contextualizado e paradigmático, que questiona e propõe novos modos de formar sujeitos críticos, compassivos, criativos e comprometidos com a transformação da sociedade. Inovar em educação exige abertura e deslocamentos, instigando os educadores a responder com criatividade, a partir de um posicionamento reflexivo sobre suas práticas pedagógicas, como prelúdio de outros paradigmas. O tempo presente coloca a escola em outro lugar, uma vez que ela deixa de ser o único espaço gerador de aprendizagens. O professor já não é o detentor e transmissor do saber, tampouco protagoniza sozinho os processos educacionais. O ensino também não assume mais, de forma exclusiva, a centralidade do processo educativo. Da mesma forma, os alunos deixam de ser receptores passivos de informações e executores de tarefas prontas. Segundo Cunha (2018, p. 12),

> [...] Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma. O homem é por natureza inventivo e carrega a possibilidade da contradição. Sua capacidade inventiva é inesgotável e a possibilidade de uma energia emancipatória está sempre presente na educação.

A atitude reflexiva e aprendente dos diferentes atores e sujeitos da inovação pedagógica configura-se como uma mola propulsora das mudanças paradigmáticas no projeto educativo, sem desconsiderar as experiências já vividas, o trajeto histórico percorrido pela coletividade e os saberes construídos que sustentam as práticas vigentes. Imbernón (2011, p. 23) destaca a potência da coletividade na escola para a concretização de práticas inovadoras, ao afirmar que

> [...] Esse protagonismo coletivo, e portanto institucional, implica uma nova concepção da instituição e da formação: como uma organização mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada por todos que intervém no processo educativo e não como descentralização competitiva, a partir do desenvolvimento de uma determinada cultura de colaboração, imerso em um contexto profissional concreto, em relação com outras instituições, suscetíveis e capazes de inovar a partir de processos de pesquisa e reflexão e, portanto, com a intenção de melhorar globalmente como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos.

Para tanto, cabe à gestão educacional fomentar contextos de diálogo, estudo e aprendizagem em toda a extensão do espaço escolar. O incentivo à adoção de posturas pedagógicas inovadoras insere-se na perspectiva da gestão educacional, à medida que se compreende a organização escolar

> [...] como espaço de aprendizagem, de compartilhamento de significados, conhecimentos e ações entre as pessoas, [atribuindo] peso muito maior às dimensões cultural e educativa das práticas de organização e gestão (Libâneo, 2018, p. 25).

Ao compreender a escola como um lócus formativo comprometido com a construção de uma sociedade igualitária, ética e justa, Libâneo (2001, p. 6) adverte

> [...] que se faz necessário educar para a participação social, para o reconhecimento das diferenças entre os vários grupos sociais, para a diversidade cultural e para os valores e direitos humanos.

Com base nas premissas da pesquisa que lhe dá origem, o presente texto reforça que o projeto educacional deve dialogar com o sujeito contemporâneo e abrir-se às mudanças paradigmáticas, ressignificando e inovando as práticas pedagógicas, ao considerar a potência dos diferentes protagonismos, da pluralidade dos saberes e das experiências, bem como das subjetividades e da bagagem sociocultural dos atores pedagógicos.

A educação escolar, enquanto processo complexo, vivencia as possibilidades, os dilemas e os tensionamentos específicos de cada época diante do contexto social e de suas transformações. Para responder às demandas que emergem, as instituições e os educadores são desafiados e convocados a adotar uma postura reflexiva e crítica, ampliando suas compreensões sobre os paradigmas e pressupostos que fundamentam as decisões pedagógicas, no intuito de romper com a padronização e com a lógica dominante e tradicional, abrindo-se a outros paradigmas voltados a mudanças, novos caminhos e estratégias de intervenção no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Thurler (2001, p. 43) defende que, em um projeto dessa natureza, "tanto os professores quanto os alunos podem unir os diversos objetivos entre si; eles são capazes de integrar os vários conhecimentos e competências, adquiridos e a serem adquiridos, em um contexto de aprendizagem mais amplo".

Observa-se, nas práticas pedagógicas, que permanências e avanços coexistem, o que evidencia a relevância de problematizar o contexto e seus pressupostos, bem como de compreender as diferentes e novas formas de interação e construção dos saberes na contemporaneidade. O processo educacional abarca contradições, dissensos, pluralidades e heterogeneidades. Importa destacar que o movimento de inovar em educação apresenta-se, muitas vezes, de forma difusa, com conceitos e compreensões comuns, frequentemente associados à tecnologia e a soluções prontas – em geral, acessórios e ferramentas descontextualizados da realidade institucional –, como alertam Cunha e Wagner (2019, p. 30): "[...] no caso da inovação pedagógica, é bastante usual relacioná-la com os recentes aparatos tecnológicos aplicados nos processos de ensinar e aprender".

Os movimentos disruptivos, inerentes à ousadia de inovar, pressupõem o rompimento com a lógica tradicional existente e, por vezes, já obsoleta, que hierarquiza as relações entre os atores pedagógicos, controla os processos e condiciona a vida escolar. Um currículo vivo e transformador, orientado pela perspectiva da inovação, fomenta a curiosidade intelectual e valoriza a bagagem sociocultural de cada ator e autor do contexto escolar, em um movimento rico e plural de construção de conhecimentos e aprendizagens.

A perspectiva emancipatória do currículo compreende a inovação pedagógica como um conjunto de caminhos possíveis para uma escola reflexiva, aberta a mudanças paradigmáticas, mais flexível e disposta a se reinventar, imprimindo transformações, legitimando espaços e tempos pedagógicos que fomentem as trocas e o protagonismo coletivo. Carbonell (2002, p. 18) afirma que

> [...] a escola não é apenas um espaço de reprodução das relações sociais, mas um espaço de confronto e de resistência, em que é possível trazer à luz projetos inovadores e alternativos.

O currículo, compreendido como *ethos,* carta de navegação da instituição, anuncia e orienta as intenções do processo educativo e das trilhas pedagógicas voltadas à formação integral dos estudantes. É no cotidiano escolar, nas relações entre os atores pedagógicos, que se concretiza a intencionalidade curricular. Avançar em direção à inovação tem como pilar o compromisso com uma educação que promova o exercício de uma cidadania ativa, ética, crítica e atuante diante da realidade.

## 3. A gênese e o espaço da investigação

À luz das discussões e das bases conceituais, o presente artigo, ao imergir no contexto e na realidade do campo empírico, sistematiza as contribuições de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Unisinos, em interface com o mapeamento e a compreensão dos movimentos inovadores delineados e implementados nas práticas educativas do Colégio Antônio Vieira (BA).

Ao imergir no interior da instituição educativa, o Colégio Antônio Vieira (CAV), *lócus* da pesquisa realizada, assumiu-se o compromisso com os sujeitos do processo educacional e com suas atuações nas propostas pedagógicas. Em termos metodológicos, na pesquisa original, aplicaram-se questionários eletrônicos a alunos, professores e gestores (coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e direção acadêmica), além da análise de documentos legais e institucionais selecionados.

O Colégio Antônio Vieira é uma instituição centenária, unidade escolar de Educação Básica que integra a Rede Jesuíta de Educação. Localiza-se

em Salvador, Bahia, e é reconhecido por promover uma educação de excelência acadêmica e humana, atenta aos desafios da contemporaneidade. O desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico do CAV é assumido, de forma corresponsável, pela ampla equipe de educadores, docentes e não docentes, imbuídos do propósito de concretizar os princípios da Pedagogia Inaciana.

Inovar em educação constitui um movimento contínuo de desnaturalizações. A pesquisa, portanto, teve como propósito confrontar os elementos intrínsecos ao contexto institucional investigado que configuram seu modo de proceder e sua cultura, reconhecendo fragilidades e potencialidades presentes nas bases curriculares, nos processos de ensino e aprendizagem e nas práticas pedagógicas, diante do movimento de concretização da inovação pedagógica. Em conformidade com o documento *Inovação Pedagógica – Contexto e Proposta da Rede Jesuíta de Educação* (Rede Jesuíta de Educação, 2024, p. 11): "Na tradição educativa da Companhia de Jesus, a ideia de desinstalação, da mudança, da inovação, da busca do *magis* sempre esteve presente".

## 4. As ações ancoradas nas reflexões: apresentando e discutindo as práticas inovadoras

Ancorada nos aportes teóricos e inspirada pelos caminhos metodológicos percorridos na pesquisa, constituiu-se uma proposição de intervenção intitulada *Mapa da Inovação*, concebida como o desenho de possíveis práticas e rotas tecidas coletivamente, na perspectiva de uma educação transformadora. Ao valorizar a heterogeneidade e a pluralidade, reconhece-se a potência da participação ativa e inventiva do coletivo institucional. De acordo com as ideias de Thurler (2001, p. 12), "[...] o estabelecimento escolar é um lugar de construção do sentido das práticas profissionais e de suas eventuais transformações".

Os percursos metodológicos revelaram, por meio dos discursos, as percepções e interpretações reflexivas dos atores pedagógicos acerca do processo de inovação educacional. Foi possível reconhecer a complexidade e articular os sentidos, significados e intencionalidades tecidas no campo empírico da pesquisa. O *Mapa da Inovação* configurou-se, assim, como uma proposição de imersão no contexto institucional, voltada ao mapeamento crítico de novas possibilidades de práticas e processos pedagógicos que promovam uma experiência educativa renovada e qualifiquem o processo de ensino e aprendizagem. Bondía (2002, p. 28) afirma que "[...] a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez".

O *Mapa da Inovação* fundamenta-se nos conceitos e na empiria que sustentaram a pesquisa, bem como na relevância do protagonismo dos ato-

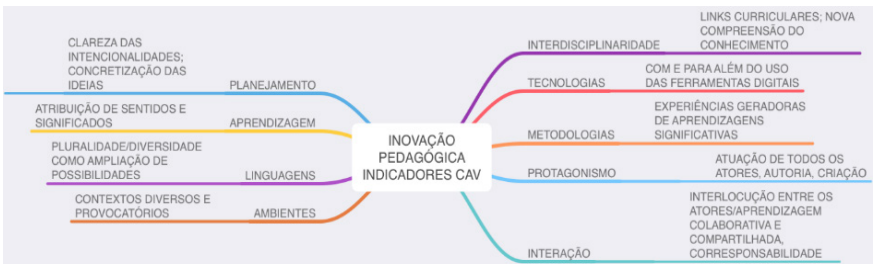
res pedagógicos, tendo como valor central a participação e o engajamento de todos. Cunha e Wagner (2019, p. 31) afirmam que "[...] falar de inovação é mencionar atitudes, destrezas, hábitos, manejar estratégias, prever e superar resistências, conhecer processos, afrontar conflitos e criar climas construtivos". O processo de inovar está diretamente relacionado a um pensamento reflexivo, ousado e criativo, que questiona as padronizações engendradas no cotidiano escolar.

"Isso implica, então, a construção de uma gramática formativa mais plural e voltada ao fomento da melhoria das aprendizagens de todos os estudantes", como destaca Silva (2022, p. 13). A gestão educacional participativa exerce um papel fundamental junto aos professores, especialmente na promoção de espaços e tempos de debate crítico sobre o fazer pedagógico e as práticas docentes, fomentando construções colaborativas e mudanças paradigmáticas que sustentam o pensamento criativo e a concretização da inovação pedagógica.

Ao mapear as práticas pedagógicas inovadoras, é fundamental considerar e evidenciar a memória pedagógica, reconhecendo a importância da historicidade e de todo o percurso que se constituiu no fazer educativo da instituição. Como aponta Veiga (2003, p. 70), "o 'novo' só adquire sentido a partir do momento em que entra em relação com o já existente". A inovação educacional pressupõe diálogos e conexões com a realidade vivida, bem como interfaces com as demandas emergentes, uma vez que se compreende o currículo como uma construção viva e dinâmica, capaz de contribuir para novos significados e aprendizagens.

Vale destacar que a imersão no campo empírico da pesquisa demandou atenção especial aos dados obtidos a partir do processo de análise textual discursiva e da geração de gráficos com informações quantitativas, mobilizando um olhar cuidadoso e ético sobre a historicidade das práticas, os avanços e as transformações que, gradativamente, qualificam as ações curriculares. É imperioso considerar, portanto, os indicadores apontados pelos sujeitos da pesquisa e pelos atores pedagógicos da escola investigada, sistematizados na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Indicadores apontados pelos sujeitos da pesquisa




Fonte: elaborado pelos autores (2025).

O *Mapa da Inovação* configura-se como um processo dinâmico e contínuo, que valoriza o cotidiano escolar em toda a sua complexidade, legitimando as ações e os movimentos de mudança e de deslocamento que consolidam práticas inovadoras de forma sistêmica e sustentável. Veiga (2003, p. 274) aponta que "[...] os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para fora. Essa visão reforça as definições emergentes e alternativas da realidade."

Nessa perspectiva, o Colégio Antônio Vieira empreende esforços em movimentos inovadores, por vezes disruptivos, nas práticas pedagógicas, com a intenção de qualificar o ensinar e o aprender, comprometendo-se com uma educação de excelência humana e acadêmica que prepare crianças e jovens para atuar na sociedade contemporânea em prol do bem comum. Como documento institucional norteador das práticas e dos processos pedagógicos, o Projeto Político-Pedagógico do CAV estabelece interlocução com as demandas contemporâneas e apresenta pressupostos relevantes que orientam o processo educacional e a tomada de decisões dos atores pedagógicos e dos sujeitos das transformações:

- repensar as formas de ensinar e de aprender;
- ressignificar e criar novos tempos e espaços de ensino e de aprendizagem;
- identificar e valorizar os diferentes protagonismos no processo educativo;
- fomentar a perspectiva interdisciplinar nas práticas, superando a fragmentação dos saberes;
- promover o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, bem como a vivência de valores como cooperação, respeito, fraternidade e participação.

Ao mapear as práticas institucionais inovadoras, é necessário tomar como referência as bases curriculares e ampliar o olhar de forma criteriosa, considerando o entendimento sobre a inovação pedagógica, as premissas e os pressupostos que dialogam com as discussões e os achados da pesquisa em seu campo empírico. Para tanto, o presente artigo lança luz sobre esse movimento de práticas inovadoras, ilustrando-o a partir de uma proposta educativa consolidada no Colégio Antônio Vieira: *a Expo Ciência*.

O projeto *Expo Ciência,* do Colégio Antônio Vieira, abrange estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio (diurno e noturno). Constitui-se como uma experiência pedagógica cujo objetivo é promover o desenvolvimento do pensamento científico, da atitude investigativa e de habilidades acadêmicas essenciais a partir da pesquisa e da construção de projetos científicos. A *Expo Ciência* configura-se, assim, como um projeto dinâmico, aberto e plural, no qual o protagonismo dos atores pedagógicos, a autoria, a capacidade inventiva e criativa, o diálogo entre teoria

e prática e a integração de saberes das diferentes áreas do conhecimento ganham centralidade e atenção especial. Nesse contexto, o protagonismo revela-se elemento essencial da proposta, pois "o protagonismo assume, por fim, uma importante condição para aprendizagem significativa" (Cunha, 2018, p. 16), evidenciando sua relevância na construção de conhecimentos que tenham sentido e valor na vida dos discentes.

Inovar em educação é um movimento contínuo de reflexões e críticas ao fazer educativo; trata-se de uma busca constante pela ressignificação das experiências vividas, promovendo novos caminhos e instigando os estudantes a atuarem de forma ativa e criativa na construção de uma aprendizagem significativa. Inovar em um colégio centenário, como é o caso do Colégio Antônio Vieira, exige de todos os atores a coragem de se deslocar e de confrontar paradigmas em prol de algo novo, que amplie as possibilidades de organização, de itinerâncias e de engajamento de toda a comunidade, promovendo saltos qualitativos no processo de pesquisa e de produção de conhecimentos.

A *Expo Ciência,* do Colégio Antônio Vieira, completará, em 2026, três décadas de história. Ao longo desse percurso, muitas mudanças foram implementadas para dialogar com as demandas e atender às necessidades de cada tempo. É possível, assim, afirmar que, em seu "DNA", a inovação sempre esteve presente. Para Libâneo (2001, p. 8), um dos objetivos da escola para os novos tempos é "formar para a cidadania crítica [...]". A escola contemporânea, como espaço de práticas sociais, deve valorizar as experiências e o repertório de saberes dos atores, a fim de ampliar sua visão para outros paradigmas e possibilidades de práticas pedagógicas.

Cunha (2018) reforça que, na transição paradigmática, as atuações dos sujeitos ocorrem conduzidas tanto pelo paradigma dominante quanto pelo paradigma emergente. Parte-se, assim, do pressuposto de que é necessário refletir sistematicamente sobre as nuances dos processos de transformações e de permanências, bem como sobre o movimento de desequilíbrio gerado no processo educacional. Nessa perspectiva, destaca-se a historicidade do projeto *Expo Ciência,* do Colégio Antônio Vieira:

- ainda na década de 1980, o projeto *Expo Ciência* teve início, destinado apenas aos estudantes que estavam no ciclo final da Educação Básica – isto é, aos alunos que cursavam o que hoje corresponderia à 1ª e à 2ª séries do Ensino Médio – e contemplava somente o componente curricular de Química. Assumia, assim, uma estrutura limitada, e a divulgação dos trabalhos era realizada apenas no laboratório de Química do colégio. Esse modelo perdurou até a metade da década de 1990;
- o ano de 1995 representa um marco temporal: a experiência, antes restrita ao laboratório de Química, cresceu com tamanha pujança que se transformou em uma Feira de Ciências, abrin-

do espaço para as áreas de Ciências Biológicas, Física e Matemática, além de ampliar toda a estrutura física e pedagógica do projeto;

- em meados dos anos 2000, os componentes curriculares de Geografia e História passam a integrar o projeto, em uma perspectiva interdisciplinar, por meio da realização de seminários na Feira de Ciências. Esse movimento constituiu um grande avanço, pois docentes e estudantes iniciaram um processo de expansão para além das áreas do conhecimento das ciências exatas e naturais. Amplia-se, também, o público-alvo, passando a incluir alunos do Ensino Fundamental II até a 3ª série do Ensino Médio;
- os anos de 2016 e 2017 marcaram uma nova etapa: em 2016, os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental passaram a participar do projeto e, no ano seguinte, toda a comunidade escolar foi contemplada, abrangendo desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio. As disciplinas de Química, Física e Biologia, no Ensino Médio, e de Ciências, no Ensino Fundamental, assumiam a centralidade na condução do processo de orientação, ensino e acompanhamento dos diversos projetos de pesquisa científica dos estudantes. A *Expo Ciência* tornou-se, assim, cada vez mais abrangente, com ampla participação de alunos, docentes, gestores e famílias, mantendo o mesmo formato até 2023;

Como é próprio da educação da Companhia de Jesus, o discernimento e o espírito de inovação levaram a gestão e os docentes, nos anos de 2024 e 2025, a imergirem no contexto e na realidade vivida, a fim de repensar o projeto *Expo Ciência* em todas as suas dimensões: estrutura física, modelo, abrangência, processo avaliativo, integração de áreas do conhecimento e inserção de novos docentes, especialmente do 8º ano ao Ensino Médio. A prática reflexiva possibilita aos atores protagonizar as inovações e transformações necessárias, criando e recriando trilhas e rotas para a realização de uma educação de qualidade e mobilizadora. Para Cunha (2018, p. 13),

> Essa condição [...] exige uma tessitura paciente de esforços e energias que envolvem a condição de escuta e a condição de espera, sem, entretanto, abrir mão da condição de análise crítica e reflexiva, que ajuda na compreensão dos acontecimentos e das teias que os envolvem.

Ao considerar as tensões e os dilemas que o fazer educativo abarca, especialmente diante das transformações e inovações necessárias em projetos já consolidados na instituição, destacam-se duas iniciativas relevantes do projeto *Expo Ciência*: o processo avaliativo deixa de se basear em uma pontuação quantitativa e passa a apostar em um horizonte de maior

engajamento dos estudantes de forma genuína, promovendo uma atitude investigativa e pesquisadora como valor em seu processo de aprendizagem e crescimento; e o corpo docente é ampliado (em termos de séries e componentes curriculares), passando a atuar de forma integrada, articulando os saberes e o acompanhamento pedagógico aos estudantes em seus projetos científicos, o que confere significativa relevância ao protagonismo coletivo. Tal remodelação reforça a percepção de Thurler e Maulini (2012, p. 133) de que "a mudança tem lugar pela reconstrução coletiva de práticas a partir de objetos compartilhados [...]". A atitude de abertura e de cooperação configura-se, assim, como um campo potencializador para a construção de novos saberes, rompendo as barreiras que disciplinam os conhecimentos.

O ensaio realizado em 2024, com iniciativas inovadoras, constituiu o preâmbulo de que o projeto necessitava para crescer, amadurecer e alcançar a robustez que a *Expo Ciência* de 2025 assumiu diante de toda a comunidade educativa, especialmente entre docentes e estudantes do 8º ano ao Ensino Médio. Destaca-se, nesse processo, a criação de uma plataforma digital como repositório dos projetos dos alunos, permitindo aos docentes o acompanhamento e a interlocução sistemática com os estudantes e compreendendo os aparatos tecnológicos como aliados das práticas e iniciativas inovadoras. Foram elaborados dois novos documentos – Manual do Orientador e Manual do Pesquisador –, importantes balizadores para docentes e discentes que, durante os seis meses anteriores ao evento, realizaram encontros para discutir o projeto e construir, coletivamente, a *Expo Ciência 2025*.

No **Quadro 1**, ao lado, destacam-se alguns dos movimentos inovadores presentes no projeto *Expo Ciência* desenvolvidos com os estudantes do 8º ano ao Ensino Médio.

Práticas pedagógicas, como o projeto *Expo Ciência*, têm como premissa fundamental as transições paradigmáticas que valorizam e legitimam a interlocução e as interações entre os atores, a relação dialógica entre alunos e professores, bem como a pluralidade e a riqueza das experiências que promovem a autoria criativa e a autonomia dos sujeitos ativos no processo educacional. Tudo isso se alia à compreensão do conhecimento como integrado e integrador, superando a visão dicotômica e fragmentada diante da produção de saberes.

O lugar das certezas deu espaço a deslocamentos, transformações e inovações pedagógicas mobilizadoras, concretizadas pela presença e atuação afetiva e efetiva de docentes, gestores e discentes. Cunha (2018, p. 12) afirma que "essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar [...]". A educação jesuítica compromete-se com a formação integral, preparando os estudantes para serem cidadãos capazes de analisar criticamente o mundo e agir para transformá-lo.

Quadro 1 – Movimentos inovadores dentro do projeto Expo Ciência

| PILARES | MOVIMENTOS INOVADORES |
|---|---|
| **Eixos Temáticos: abertura ao mundo e às demandas sociais** | Estruturação em quatro eixos temáticos: Saúde, Meio Ambiente, Tecnologia e Sociedade.<br>O escopo da pesquisa abre a possibilidade de estudo sobre qualquer tema relevante, incentivando os alunos a investigarem problemas reais e urgentes.<br>Alinhando a iniciação científica às demandas contemporâneas, os estudantes elegem para pesquisa temas como saúde pública, bem-estar mental, direitos humanos e dinâmicas sociais. |
| **Interdisciplinaridade Real: a integração de saberes** | A tradição científica dialoga diretamente com as humanidades, materializando a formação integral.<br>Colaboração e articulação entre professores de todas as áreas no processo de orientação dos diversos projetos de pesquisa dos estudantes. |
| **Multiplicidade de Habilidades: o Seminário Científico** | Diversidade de modalidades de apresentação, valorizando as múltiplas competências, a autonomia e o potencial criativo e inventivo dos estudantes e docentes.<br>Exposição de projetos em estandes com experimentos e protótipos.<br>Seminário Científico como um espaço de denso debate acadêmico que abordaram temas complexos como: “O impacto genético na neurodiversidade”; “As consequências psicológicas da Ditadura Civil-Militar”; “Os dilemas éticos da Inteligência Artificial em terapias”; “A influência da arte na mobilização socioambiental”. |

Fonte: elaborado pelos autores (2025).

## 5. Reflexões finais

A educação é um processo complexo, dinâmico e mobilizador, que abarca permanências, transformações e avanços em seu fazer cotidiano e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Ao se considerar que a ação educativa é plural, ela se caracteriza pelas constantes escolhas dos atores pedagógicos diante do contexto vivido e exige respostas diferenciadas, em diálogo com as necessidades e os desafios do tempo presente. O mapeamento das práticas pedagógicas e o real sentido que a inovação pedagógica assume nos projetos educativos tornam-se legítimos a partir de um posicionamento reflexivo e crítico sobre o contexto atual, compreendendo esse movimento de transição paradigmática, bem como as permanências e os avanços vivenciados, ancorados na clareza das intencionalidades pedagógicas.

Inovar exige da escola flexibilidade e capacidade adaptativa. Implica lidar com as incertezas e, ao mesmo tempo, com o forte desejo de transfor-

mar, de fazer diferente e de enfrentar todas as nuances e a complexidade das novas possibilidades. As mudanças paradigmáticas tornam-se o lastro que alavanca e sustenta a inovação pedagógica. O documento *Inovação Pedagógica: Contexto e Proposta da Rede Jesuíta de Educação* (Rede Jesuíta de Educação, 2024, p. 25) defende que "a inovação precisa ser concebida como uma realidade constante na educação, como um processo necessário, paulatino e sustentável, que faça sentido para a prática educativa e suas intencionalidades."

O mapeamento das práticas inovadoras proposto no Colégio Antônio Vieira permitiu olhar para dentro do campo empírico da pesquisa e legitimar os passos dados pelos atores pedagógicos no horizonte da mudança, a partir do protagonismo coletivo. A maior potência reside no interior da própria escola, na atuação ativa e crítica, na autoria criativa e na fidelidade aos princípios e à identidade do Projeto Político-Pedagógico da instituição. Trata-se de um movimento de compromisso e diálogo perene com a contemporaneidade e com os cenários do tempo presente, que atribui solidez e sustentabilidade aos processos e práticas escolares, gerando mudanças e transformações no processo de ensino e aprendizagem e apontando para novos horizontes e possibilidades na concretização de uma educação transformadora.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. E-book.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003. Acesso em: 24 mar. 2022.

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

CUNHA, Maria Isabel. Prática Pedagógica e Inovação: experiências em foco. *In*: MELLO, Elena Maria Billig *et al*. (org.). **Seminário Inovação Pedagógica**: repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior. Uruguaiana: Unipampa, 2018. p. 12-17.

CUNHA, Maria Isabel; WAGNER, Flávia. Oito assertivas de inovação pedagógica na educação superior. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 27-41, set./dez. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? (Questões da nossa época) Brasília: Cortez, 2015. E-book.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Inovação pedagógica**: contexto e proposta da Rede Jesuíta de educação básica. Rio de Janeiro: Rede Jesuíta de Educação, 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Educação integral e inovação educativa: como orientar pedagogicamente neste século? *In*: SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). **Currículo, inovação educativa e educação integral**: roteiros para a formação docente. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 7-14. Disponível em: https://arquivos.pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/05/03171520/Curriculo-inovacao-educativa.pdf. Acesso em: 3 set. 2026.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. Os diferentes significados da inovação educacional. *In*: CONPE – CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO, 7, 2018, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Sinpro-SP, 2018. Disponível em: https://www1.sinprosp.org.br/conpe7/revendo/Sinpro7/assets/tavares_-f.g.o.dif_signif_inovacao_educ.pdf. Acesso em: 3 set. 2026.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

THURLER, Monica Gather; MAULINI, Olivier. **A organização do trabalho escolar**: uma oportunidade para repensar a escola. Porto Alegre: Penso, 2012. E-book.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 4 abr. 2022.

# EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A busca por educação bilíngue tem crescido no Brasil. Segundo a Associação Brasileira do Ensino Bilíngue (ABEBI), o número de escolas com esse perfil aumentou mais de 10% na última década, chegando a mais de 1,2 mil instituições em todo o território nacional. Embora haja grande variação entre as propostas, trata-se de um cenário que não pode ser negligenciado pela gestão educacional; ao contrário. O movimento responde às demandas de um mundo globalizado, que requer sujeitos capazes de atuar em contextos interculturais e multilíngues. Atenta a esse contexto, a Rede Jesuíta de Educação (RJE), ao compreender o bilinguismo como via de integração curricular e cultural, tem empreendido esforços consistentes nessa direção. Entre as iniciativas, destaca-se a parceria da RJE com a UNISINOS, por meio do Programa Unisinos Education. Não por acaso, observa-se a ampliação significativa de trabalhos sobre a temática no MPGE. Longe de configurar um campo estabilizado de pesquisa, essa produção evidencia a persistência de desafios concretos no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que reafirma a estreita articulação entre as dissertações desenvolvidas no âmbito MPGE e as demandas reais e atuais das instituições de ensino.

DOI: 10.29327/5923968.1-11

# A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO INTERNA PARA O ENGAJAMENTO EM NOVOS PROJETOS: UM OLHAR PARA A IMPLANTAÇÃO DO CURRÍCULO BILÍNGUE NO COLÉGIO MEDIANEIRA

*Gracilene Zen*[1]
*Laura Habckost Dalla Zen*[2]

**Resumo:** O capítulo analisa o processo de implantação do Programa de Educação Bilíngue no Colégio Medianeira, da Rede Jesuíta de Educação, enfatizando o papel da comunicação interna na gestão escolar. A partir de uma pesquisa qualitativa, conduzida como estudo de caso, investigaram-se as percepções de educadores sobre os fluxos comunicacionais envolvidos nesse processo. Os resultados evidenciam apoio à proposta, mas apontam ruídos, fragmentação das informações e ausência de espaços de escuta, fatores que podem afetar o engajamento da comunidade escolar. Com base nesses achados, elabora-se um *Plano Estratégico de Comunicação Interna*, constituído por diagnóstico institucional, definição de objetivos estratégicos e proposição de ações e fluxos de comunicação voltados ao fortalecimento do engajamento docente. Neste capítulo, apresenta-se apenas a parte diretamente vinculada ao objeto de estudo. Conclui-se que a comunicação é dimensão estruturante da gestão e condição essencial para a consolidação de projetos educacionais inovadores.

**Palavras-chave:** Educação bilíngue. Gestão escolar. Engajamento. Comunicação interna.

1 Professora de inglês do Colégio Medianeira e da Rede Estadual do Paraná. Mestre em Gestão Educacional pela Unisinos. E-mail: zenctba@gmail.com | ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6651-4613.

2 Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional. Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS. E-mail: hzen@unisinos.br | ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7762-1855.

## 1. Introdução

O avanço da educação bilíngue no Brasil, sobretudo nas últimas duas décadas, evidencia uma tendência crescente de escolas que buscam integrar o ensino de uma língua adicional à formação integral dos estudantes. Esse movimento responde às demandas de um mundo globalizado e à necessidade de preparar sujeitos capazes de atuar em contextos interculturais e multilíngues. Nesse cenário, a Rede Jesuíta de Educação (RJE) destaca-se pela elaboração de uma proposta educativa que articula excelência acadêmica, valores humanistas e uma visão global de cidadania. Inspirada pelo *Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica: 2021-2025* (RJE, 2021), a RJE compreende a educação bilíngue como um caminho para promover aprendizagens significativas e formar cidadãos competentes, conscientes, compassivos e comprometidos com a transformação social.

Foi a partir dessa orientação que o Colégio Medianeira, em Curitiba (PR), iniciou em 2019 a implementação de seu Programa de Educação Bilíngue, posteriormente expandido para um Currículo Bilíngue Integrado. O processo envolveu mudanças estruturais e pedagógicas importantes, bem como um intenso trabalho de sensibilização e engajamento da comunidade escolar. A implantação de um currículo bilíngue, contudo, não se limita a decisões curriculares ou linguísticas; exige, também, estratégias de comunicação capazes de alinhar compreensões, promover pertencimento e fortalecer a adesão dos educadores ao novo projeto institucional.

A partir da experiência vivenciada no Colégio Medianeira, o estudo aborda a importância da comunicação interna como estratégia da gestão escolar para o engajamento em novos projetos. O texto resulta de um recorte da dissertação de mestrado intitulada *O lugar da comunicação escolar na implantação de um currículo bilíngue: um olhar dos educadores*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Unisinos. A pesquisa analisou percepções de educadores acerca da comunicação institucional relacionada à implantação do programa bilíngue no Colégio.

De abordagem qualitativa, a investigação foi conduzida como um estudo de caso único. Os dados foram produzidos por meio de questionário online aplicado a professores e equipes pedagógicas, além da análise documental de comunicados e materiais institucionais. A análise revelou percepções convergentes quanto à relevância da proposta bilíngue, mas também apontou ruídos e lacunas na comunicação interna, as quais impactaram a clareza, a adesão e o sentimento de pertencimento ao projeto. Como proposta de intervenção, foi elaborado em um *Plano Estratégico de Comunicação Interna*, focado em aperfeiçoar o fluxo de informações e em favorecer uma cultura de engajamento entre os educadores, sobretudo diante de novas propostas.

O presente capítulo busca refletir sobre como a comunicação interna, entendida como dimensão essencial da gestão escolar, pode potencia-

lizar processos de mudança e inovação, contribuindo para a consolidação exitosa de projetos educacionais transformadores.

## 2. Educação bilíngue na Rede Jesuíta de Educação

A educação bilíngue vem ganhando destaque nas discussões sobre inovação e qualidade educacional no Brasil. O crescente interesse por programas que integram o ensino de uma língua adicional ao currículo regular reflete um movimento global voltado à formação de sujeitos capazes de transitar entre diferentes contextos linguísticos e culturais. Essa perspectiva amplia a função da escola como espaço de desenvolvimento integral e de formação para a cidadania global.

No Brasil, a educação bilíngue de línguas de prestígio tem se expandido principalmente no setor privado, como resposta às demandas de famílias e instituições que buscam uma proposta educacional mais conectada ao contexto contemporâneo. No entanto, essa expansão nem sempre tem sido acompanhada de clareza conceitual. A diversidade de modelos e terminologias evidencia a necessidade de compreender que o ensino bilíngue ultrapassa o simples uso de duas línguas no ambiente escolar: trata-se de um projeto educativo que envolve práticas pedagógicas, culturais e identitárias integradas.

Autores como Baker (2001) e García (2009) ressaltam que a educação bilíngue pressupõe o desenvolvimento equilibrado de duas ou mais línguas como instrumentos de instrução e interação social. Segundo García (2009, p. 6), mais do que um método de ensino, a educação bilíngue é uma forma de promover uma educação significativa e equitativa, que valoriza a diversidade linguística e cultural. A partir dessa perspectiva, o bilinguismo não se reduz à aprendizagem de um idioma adicional, mas representa um meio de desenvolver múltiplas compreensões sobre o mundo e sobre si mesmo.

A Rede Jesuíta de Educação (RJE) tem se debruçado sobre essa discussão ao propor uma visão de educação bilíngue articulada à sua missão institucional. Presente em todas as regiões do país, a RJE integra colégios e escolas que partilham o compromisso de oferecer uma formação acadêmica de excelência, ancorada nos princípios da Pedagogia Inaciana e orientada pela promoção da justiça social, da equidade e da consciência global. Documentos como o *Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica: 2021-2025* (RJE, 2021) e os *Acordos finais do JESEDU-Rio 2017* (RJE, 2017)[3] consolidam o bilinguismo como meio de favorecer o desenvolvimento integral e o engajamento responsável dos estudantes perante os desafios do mundo contemporâneo.

3 Primeiro Congresso de Delegados de Educação Jesuíta (JESEDU) realizado no Rio de Janeiro em 2017. Os Acordos Finais do JESEDU-Rio de 2017 representam um momento significativo de discernimento para atuar como um corpo universal com uma missão global, refletindo a integração e o compromisso pedagógico da Companhia de Jesus em nível global.

A RJE compreende o bilinguismo como um caminho para a integração curricular e cultural, alinhado ao ideal de cidadania global defendido pela Companhia de Jesus. O PEC (RJE, 2021) afirma que a educação bilíngue, associada à transversalidade e à interdisciplinaridade, favorece o desenvolvimento de aprendizagens ampliadas e o diálogo intercultural, contribuindo para a formação de sujeitos mais sensíveis ao mundo e capazes de atuar de forma crítica e solidária em diferentes contextos. Assim, o uso de duas línguas como instrumento de mediação pedagógica não se restringe ao domínio linguístico, mas visa promover abertura ao outro, ampliação de repertórios culturais e aprofundamento da experiência humana no processo educativo.

No Colégio Medianeira, unidade da RJE em Curitiba (PR), o movimento pela qualificação do ensino de língua adicional começou em 2015, com o objetivo de redefinir o papel do inglês na formação dos estudantes. Em 2019, a instituição iniciou oficialmente a implantação do Programa Bilíngue, em consonância com as diretrizes da Rede. O projeto foi planejado para ocorrer em etapas: inicialmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, posteriormente, nos anos finais. Em 2021, o colégio deu início à construção de um Currículo Bilíngue Integrado, alinhado aos direcionadores do PEC, com o propósito de integrar as áreas do conhecimento e desenvolver o uso das línguas de instrução – português e inglês – como práticas sociais complementares.

Esse processo, embora inovador, demandou uma reorganização institucional e gerou desafios de comunicação. As mudanças curriculares implicaram revisões no planejamento pedagógico, novas parcerias com editoras e formações específicas para docentes. Ao mesmo tempo, foi necessário comunicar à comunidade escolar – educadores, famílias e estudantes – os fundamentos e objetivos da proposta. Nesse contexto, a comunicação interna emerge como dimensão estratégica da gestão, pois a compreensão e o engajamento dos educadores dependem diretamente da clareza, da coerência e da efetividade das informações transmitidas.

A experiência do Colégio Medianeira evidencia, assim, como a educação bilíngue na RJE ultrapassa a dimensão linguística e se afirma como projeto institucional que exige planejamento, diálogo e alinhamento comunicacional. Consolidar um currículo bilíngue implica fortalecer uma cultura de colaboração, em que a comunicação é reconhecida como instrumento essencial da gestão escolar, estando diretamente relacionada à formação continuada dos educadores.

## 3. Gestão escolar, engajamento e comunicação interna

A gestão escolar contemporânea é compreendida como um processo coletivo e participativo que integra pessoas, projetos e propósitos. Nesse

contexto, a comunicação constitui um dos eixos estruturantes da gestão, pois é por meio dela que se constroem vínculos, se compartilham objetivos e se mobilizam os sujeitos em torno de uma missão comum. De acordo com o Projeto Educativo Comum (RJE, 2021, p. 54), "a comunicação é dimensão e meio de integração e partilha de informações que viabilizam a missão da unidade educativa". Essa definição amplia o entendimento da comunicação para além da mera transmissão de mensagens e a coloca como elemento central na construção da cultura institucional.

A literatura da área de gestão educacional reforça essa perspectiva. Para Lück (2009), a comunicação é um componente essencial da gestão democrática, pois permite o diálogo, a escuta e a corresponsabilidade entre os diferentes segmentos da escola. Torquato (1986) e Kunsch (2016) reconhecem que a comunicação, quando estrategicamente planejada, atua como instrumento de integração e fortalecimento das organizações. No âmbito escolar, isso significa alinhar práticas pedagógicas e administrativas em torno de um projeto educativo comum, capaz de inspirar confiança e engajamento.

A comunicação estratégica é, portanto, uma dimensão da gestão que busca alinhar ações comunicacionais a objetivos institucionais. Argenti (2014, p. 33) sinaliza que uma comunicação eficiente deve ser clara, coerente, repetida e verdadeira, com a finalidade de consolidar a identidade e a credibilidade da instituição. Kunsch (2016) destaca que o planejamento estratégico da comunicação deve considerar o contexto, os públicos e os canais mais adequados, sempre com base em princípios éticos e participativos.

Nesse sentido, a comunicação interna – vertente que se volta ao relacionamento com o público interno – assume papel decisivo para o funcionamento da escola. É por meio dela que circulam as informações que sustentam as práticas cotidianas, a cultura organizacional e o sentimento de pertencimento. Nas instituições educacionais, a comunicação interna precisa ir além de avisos e informes; deve promover a escuta, colaboração e construção coletiva de sentido.

No caso do Colégio Medianeira, a implantação do programa de educação bilíngue evidenciou a centralidade dessa dimensão. Os primeiros comunicados sobre o programa, enviados às equipes pedagógicas e famílias, mostraram-se fundamentais para informar; contudo, ao longo do processo evidenciaram-se ruídos e interpretações divergentes sobre o alcance e contornos do projeto. Muitos professores manifestaram dúvidas quanto à integração da língua adicional às práticas pedagógicas, enquanto parte das famílias esperava resultados semelhantes aos de escolas de idiomas. Tais desencontros mostraram que, embora as informações fossem transmitidas, nem sempre havia alinhamento de sentidos entre os diferentes grupos da comunidade escolar.

A partir dessa constatação, a comunicação passou a ser compreendida como um fator de engajamento institucional. Engajar, nesse contexto,

significa envolver emocional e cognitivamente os educadores em torno de um propósito comum, permitindo que se sintam parte do processo e corresponsáveis por seus resultados. A comunicação interna, quando pautada pela transparência e pela escuta ativa, torna-se um instrumento para fortalecer o engajamento, consolidar o pertencimento e sustentar a mudança cultural necessária à implantação de novos projetos.

Assim, no contexto da gestão escolar, a comunicação estratégica e a comunicação interna se apresentam como dimensões complementares. Planejar fluxos comunicacionais, criar espaços de diálogo e assegurar coerência entre discurso e prática são ações que refletem uma gestão comprometida com a construção de uma cultura colaborativa. No Colégio Medianeira, essa compreensão deu origem à elaboração de um *Plano Estratégico de Comunicação Interna*, concebido como proposta de intervenção da pesquisa, com o objetivo de aprimorar o fluxo de informações, reduzir ruídos e fortalecer o engajamento dos educadores, neste caso, com o currículo bilíngue.

## 4. Contextualização do lócus da pesquisa e da atuação do pesquisador

O lócus da pesquisa foi o Colégio Medianeira, instituição privada pertencente à Rede Jesuíta de Educação e localizada em Curitiba (PR). A partir de 2019, a instituição iniciou a implantação do Programa de Educação Bilíngue, posteriormente expandido para um Currículo Bilíngue Integrado, processo que envolveu mudanças no planejamento pedagógico, reorganização curricular e oferta de formações específicas para o contexto de educação bilíngue.

Durante o período investigado, a pesquisadora atuou na instituição como professora de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental, além de exercer a função de supervisora do Programa de Educação Bilíngue para esse segmento. Essas funções permitiram acompanhar diretamente momentos essenciais do processo de implementação, participar de formações, reuniões de alinhamento pedagógico e da elaboração de orientações institucionais destinadas aos educadores. A inserção cotidiana no contexto organizacional possibilitou observar de perto as dinâmicas comunicacionais entre gestão, coordenações e docentes, bem como identificar dúvidas, interpretações, demandas e expectativas relacionadas ao programa bilíngue.

A presença constante no cotidiano escolar, associada ao acesso a documentos institucionais, reuniões e práticas pedagógicas, permitiu compreender com maior precisão os movimentos comunicacionais que atravessaram a implantação do Programa de Educação Bilíngue no Colégio

Medianeira, oferecendo subsídios consistentes para a elaboração do Plano Estratégico de Comunicação Interna apresentado neste capítulo.

## 5. Percurso metodológico

A pesquisa que deu origem a este capítulo teve como objetivo analisar as percepções dos educadores sobre a comunicação institucional durante a implantação de um programa de educação bilíngue no Colégio Medianeira, bem como propor estratégias para o fortalecimento do engajamento docente frente a esse novo projeto educativo. A escolha metodológica partiu da compreensão de que os fenômenos educacionais são complexos e interligados a diferentes fatores, exigindo abordagens que considerem a subjetividade e o contexto das práticas escolares.

Optou-se por uma abordagem qualitativa, por compreender que esse tipo de investigação permite captar significados, percepções e experiências produzidas pelos sujeitos no contexto em que atuam. De acordo com Creswell (2007), a pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos em seu ambiente natural, considerando as perspectivas daqueles que vivenciam o processo. Essa abordagem mostrou-se adequada ao objetivo do estudo, uma vez que a análise da comunicação interna e de seu impacto no engajamento docente exige atenção às interpretações, às percepções e às relações estabelecidas no dia a dia escolar.

O delineamento adotado foi o estudo de caso único, por possibilitar uma análise intensiva e detalhada de uma realidade específica (Yin, 2016). O lócus da pesquisa foi o Colégio Medianeira, unidade da Rede Jesuíta de Educação, localizado em Curitiba (PR). O recorte temporal abrangeu o período de 2019 a 2022, momento de consolidação da proposta bilíngue e de identificação de desafios comunicacionais que evidenciaram a necessidade de aprimorar os fluxos internos de comunicação, especialmente para o alinhamento entre equipes e setores da escola.

A produção de dados envolveu dois procedimentos principais: (i) aplicação de questionário online, destinado aos professores e equipes pedagógicas diretamente envolvidos com o currículo bilíngue, com o intuito de captar percepções sobre os fluxos de comunicação, o entendimento do projeto e o nível de engajamento institucional; e (ii) análise documental, que incluiu comunicados internos, atas de reuniões, materiais institucionais e documentos oficiais da RJE relacionados ao bilinguismo e à gestão da comunicação.

A escolha desses instrumentos se deu pela necessidade de triangular informações provenientes de diferentes fontes, com o intuito de ampliar a compreensão do fenômeno investigado e garantir maior consistência interpretativa. A análise dos dados foi realizada com base na técnica de análise

de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), permitindo identificar categorias emergentes que expressassem sentidos recorrentes nas falas dos participantes e nos documentos examinados.

O conjunto de dados da pesquisa foi constituído por respostas de professores do Ensino Fundamental, coordenadores e gestores pedagógicos. Todos os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme os princípios éticos da pesquisa em educação. A identidade dos sujeitos foi preservada, sendo utilizada apenas a função que exercem na instituição.

O processo analítico seguiu três etapas: (a) leitura flutuante do material; (b) categorização temática; e (c) interpretação dos resultados a partir do referencial teórico. As categorias que emergiram da análise foram: percepção sobre o currículo bilíngue, fluxos de comunicação interna, ruídos comunicacionais e engajamento docente. Essas categorias orientaram a discussão dos resultados e subsidiaram a elaboração da proposta de intervenção.

A metodologia adotada, ao valorizar a escuta dos educadores e o contexto institucional, possibilitou compreender de forma aprofundada as dinâmicas comunicacionais e os desafios enfrentados pela escola no processo de implantação do currículo bilíngue integrado.

## 6. Resultados

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a comunicação interna exerceu papel central no processo de implantação do programa de educação bilíngue no Colégio Medianeira, influenciando diretamente o engajamento dos educadores diante das mudanças propostas. As respostas dos participantes revelaram uma percepção positiva em relação à relevância do projeto e ao alinhamento do bilinguismo com a missão educativa da Rede Jesuíta de Educação, mas também trouxeram à tona fragilidades no fluxo comunicacional que, em determinados momentos, dificultaram a compreensão integral das intenções e estratégias institucionais.

De modo geral, os educadores reconheceram a proposta bilíngue como uma inovação coerente com os princípios de formação integral defendidos pela RJE, associando-a à ampliação de repertórios culturais e linguísticos dos estudantes. Contudo, nos estágios iniciais da implantação, emergiu a percepção de que faltava clareza conceitual sobre o que significava “ser uma escola bilíngue” e como a língua adicional se integrava às diferentes áreas do conhecimento. Essa lacuna gerou interpretações distintas sobre os objetivos e as expectativas do projeto, evidenciando a necessidade de uma comunicação mais contínua, transparente e contextualizada.

As falas dos educadores também destacaram a ocorrência de ruídos e descontinuidades na comunicação interna, especialmente em relação à

circulação das informações entre os diferentes níveis da gestão e as equipes docentes. Muitos participantes relataram que as informações sobre o programa bilíngue – suas etapas, metas e critérios – chegavam de forma fragmentada, e que, frequentemente, os canais informais se mostravam mais ágeis e efetivos do que os canais oficiais. Essa constatação aponta para uma cultura comunicacional ainda marcada pela informalidade e pela ausência de fluxos definidos, o que, segundo Lück (2009), compromete a coesão e a clareza necessárias à gestão democrática.

Outra dimensão observada nos resultados diz respeito à compreensão restrita da comunicação como mero repasse de informações, desvinculada de sua dimensão dialógica. Essa tendência reflete o que Kunsch (2016) identifica como um dos desafios centrais das organizações educativas: superar o modelo vertical de informação e adotar uma comunicação integrada, que promova diálogo e engajamento. Nesse contexto, a falta de espaços sistemáticos de escuta e devolutiva institucional dificultou o alinhamento de expectativas entre gestão e docentes.

Apesar dessas limitações, os resultados também indicaram avanços ao longo do percurso. As formações internas e as reuniões sobre o currículo bilíngue integrado foram reconhecidas por parte dos educadores como oportunidades de diálogo e esclarecimento. À medida que a comunicação ganhou maior intencionalidade e regularidade, houve percepção de maior compreensão do projeto, bem como fortalecimento do sentimento de pertencimento. Esse cenário confirma a correlação entre comunicação estratégica e engajamento, conforme destaca Argenti (2014), ao evidenciar a centralidade dos processos comunicacionais na construção de alinhamento institucional.

Os dados documentais analisados reforçaram essa tendência, ainda que de forma gradual. Verificou-se que os documentos institucionais iniciais sobre o programa apresentavam caráter predominantemente informativo e prescritivo, enquanto materiais mais recentes passaram a incorporar uma linguagem mais formativa e dialógica, em consonância com o Projeto Educativo Comum (RJE, 2021), que compreende a comunicação como meio de integração e partilha de sentido.

Em síntese, os resultados mostraram que o principal desafio residiu na construção de processos comunicacionais capazes de promover engajamento e alinhamento institucional, mais do que na elaboração de mensagens isoladas. Observou-se que o fortalecimento do currículo integrado bilíngue ainda depende de maior clareza quanto aos fluxos oficiais de comunicação e da ampliação de espaços de diálogo, de modo que os diferentes atores compreendam seu papel no projeto e participem de forma mais colaborativa. Nesse contexto, a comunicação interna configura-se como dimensão estruturante da gestão escolar, cuja qualificação é essencial para sustentar o amadurecimento e a continuidade da proposta bilíngue.

## 7. Implantação de currículos bilíngues em colégios da RJE: subsídios para planos estratégicos de comunicação interna

A análise dos resultados revelou a necessidade de fortalecer a Comunicação Interna como dimensão estratégica da gestão escolar, especialmente em contextos de inovação curricular. A partir dessa constatação, foi elaborada uma proposta de intervenção intitulada *Plano Estratégico de Comunicação Interna*, com o objetivo de aprimorar o fluxo comunicacional, reduzir ruídos e ampliar o engajamento dos educadores no processo de implantação do currículo integrado bilíngue. Essa proposta foi concebida como um instrumento de gestão, alicerçado nos princípios da comunicação integrada e da participação colaborativa, compreendendo que a comunicação não é apenas um meio de transmissão de informações, mas um espaço de construção de sentido e de formação contínua.

O plano partiu do reconhecimento de que, em instituições educativas, a Comunicação Interna precisa estar alinhada à missão e aos valores institucionais, atuando como mediadora das relações entre pessoas, setores e propósitos. Assim, o plano fundamentou-se em diretrizes como transparência, escuta ativa, coerência institucional, formação continuada e colaboração, buscando consolidar uma cultura comunicacional que fortaleça o sentimento de pertencimento e a coesão entre os educadores. Essas diretrizes estão em consonância com o Projeto Educativo Comum da RJE (2021, p. 54), que define a comunicação como “dimensão e meio de integração e partilha de informações que viabilizam a missão da unidade educativa”.

O *Plano Estratégico de Comunicação Interna* foi estruturado em cinco eixos interdependentes. O primeiro eixo apresenta a caracterização institucional, descrevendo a história, a missão, a visão e os valores que orientam a prática educativa da escola, contextualizando a relevância da comunicação na consolidação de sua identidade e de seu projeto pedagógico. O segundo eixo reúne o diagnóstico da situação atual, incluindo a análise dos canais de comunicação existentes, do perfil do público interno e de uma matriz SWOT, que identifica forças, fraquezas, oportunidades e ameaças no cenário comunicacional da instituição.

O terceiro eixo define o objetivo estratégico do plano, formulado segundo a metodologia SMART, que estabelece metas específicas, mensuráveis, alcançáveis, realistas e temporais para a implementação de um sistema digital de Comunicação Interna até o primeiro semestre de 2025. O quarto eixo contempla as estratégias de Comunicação Interna, que envolvem tanto a criação de um sistema integrado de comunicação institucional quanto o fortalecimento do engajamento e dos canais de feedback entre gestores e educadores. Por fim, o quinto eixo descreve o plano tático de ações, com a especificação dos responsáveis, prazos e recursos necessários à execução das estratégias propostas.

Neste capítulo, optamos por apresentar apenas um recorte da proposta completa – a Estratégia de Comunicação Interna com foco no Programa Bilíngue – por se tratar do eixo diretamente relacionado ao objeto da pesquisa. Esse recorte evidencia como os princípios da comunicação estratégica podem ser aplicados à gestão escolar para apoiar processos de inovação curricular e de integração bilíngue.

O quadro a seguir sintetiza parte das ações dessa estratégia, demonstrando como o plano busca fortalecer o diálogo institucional e o engajamento dos educadores no contexto do Programa Bilíngue.

Quadro 1 – Principais obstáculos comunicacionais identificados x Ações estratégicas propostas pelo plano

| **Obstáculos comunicacionais identificados** | **Ações estratégicas propostas** |
|---|---|
| Fragmentação das informações | Criação de boletins internos regulares |
| Ausência de fluxos comunicacionais claros | Sistematização dos canais digitais institucionais |
| Carência de espaços de escuta | Realização de reuniões integradas entre coordenação e docentes |
| Comunicação restrita e verticalizada | Incorporação de conteúdos sobre comunicação nas formações docentes |

Fonte: Elaborado pela autora.

A elaboração do plano envolveu a identificação dos principais pontos críticos observados na pesquisa, como a fragmentação das informações, a ausência de fluxos comunicacionais claros e a carência de espaços de diálogo. Para enfrentá-los, foram delineadas ações articuladas em eixos estratégicos que incluíram a reestruturação dos canais oficiais de comunicação, a ampliação de espaços de escuta e integração entre equipes, a valorização das práticas pedagógicas e a incorporação de conteúdos sobre comunicação nas formações docentes. Entre as ações propostas, destacam-se a criação de boletins informativos internos, a regularidade das reuniões integradas entre coordenação e professores e a sistematização de canais digitais institucionais para o compartilhamento de materiais e comunicados.

As ações foram organizadas em um cronograma de execução e acompanhadas por indicadores de engajamento, permitindo o monitoramento de seu impacto ao longo do tempo. Além do caráter operacional, o plano buscou promover uma mudança de perspectiva sobre o papel da comunicação na escola, estimulando gestores e educadores a reconhecerem-na como uma prática pedagógica que contribui para a formação integral e para o fortalecimento do projeto educativo. Kunsch (2016) afirma que a comunicação integrada, quando articulada à estratégia organizacional, torna-se elemento essencial para a coesão interna e para a legitimidade das ações institucionais. Nessa direção, o plano foi concebido como um recurso

que alinha discurso e prática, reforçando o compromisso com a transparência e o diálogo.

Embora elaborado a partir da realidade do Colégio Medianeira, o plano oferece subsídios aplicáveis a outras instituições da Rede Jesuíta de Educação que estejam em processo de implantação de currículos bilíngues. Sua estrutura permite adaptações a diferentes contextos, preservando a intencionalidade de promover uma comunicação mais participativa, ética e formativa. Ao compreender a Comunicação Interna como prática de gestão e também de cuidado, o plano reafirma a importância do diálogo permanente entre os sujeitos da comunidade educativa, reconhecendo que a consolidação de um projeto bilíngue só se efetiva quando há engajamento, clareza e sentido compartilhado.

Desse modo, a proposta de intervenção representa mais do que um conjunto de medidas técnicas: expressa uma concepção de gestão escolar pautada na escuta ativa, na construção coletiva e na valorização dos processos formativos. A Comunicação Interna, nesse contexto, deixa de ocupar um lugar meramente administrativo e passa a constituir-se como espaço estratégico, capaz de sustentar práticas inovadoras e de traduzir, no cotidiano escolar, o compromisso com uma educação voltada para o diálogo e a participação.

Em síntese, a integração entre os eixos estruturantes do plano e as ações específicas voltadas ao Programa Bilíngue revela o potencial da Comunicação Interna como vetor de engajamento e de coesão institucional. Ao mesmo tempo em que responde a demandas operacionais, o plano consolida uma visão formativa e relacional da comunicação, reafirmando o papel da gestão como mediadora de sentidos e promotora de comunidades educativas mais participativas e comprometidas com sua missão.

## 8. Considerações finais

A implantação do Programa Bilíngue no Colégio Medianeira constituiu um processo complexo, desafiador e profundamente formativo para a comunidade educativa. Ao propor uma reconfiguração curricular orientada pela integração de línguas, culturas e áreas do conhecimento, o projeto evidenciou que as transformações pedagógicas exigem, simultaneamente, transformações na forma de comunicar, gerir e mobilizar pessoas. Os resultados da pesquisa mostraram que a Comunicação Interna desempenha papel determinante nesse processo, pois é por meio dela que se constroem o entendimento compartilhado, o engajamento e o sentimento de pertencimento institucional.

A análise das percepções dos educadores revelou que o sucesso de um projeto de inovação curricular não depende apenas de sua concep-

ção teórica ou de sua metodologia de ensino, mas da qualidade das relações comunicacionais estabelecidas entre os diferentes atores da escola. Ruídos, fragmentações ou falhas de alinhamento podem comprometer a coerência e a adesão às propostas, enquanto fluxos comunicacionais estruturados, transparentes e participativos fortalecem o envolvimento coletivo e a confiança na gestão. Como afirma Lück (2009), a comunicação é o eixo integrador da gestão escolar, responsável por assegurar a coesão necessária para que a instituição cumpra sua missão de forma articulada e colaborativa.

O *Plano Estratégico de Comunicação Interna* elaborado procurou responder a essa necessidade, delineando caminhos para aprimorar o diálogo institucional e fortalecer o engajamento dos educadores, sendo que apenas parte dele é apresentada neste capítulo. Mais do que um produto da pesquisa, o Plano expressa uma concepção de gestão que compreende a comunicação como dimensão estruturante da ação educativa. Nessa perspectiva, comunicar-se bem significa também formar, envolver e inspirar – dimensões fundamentais para sustentar mudanças profundas como a implantação de um currículo bilíngue integrado.

Ao mesmo tempo, o estudo trouxe contribuições que ultrapassam o contexto específico do Colégio Medianeira. Os achados e a proposta de intervenção podem servir de referência para outras unidades da Rede Jesuíta de Educação e para instituições que buscam consolidar projetos inovadores em contextos de crescente complexidade. Reconhecer a Comunicação Interna como prática de gestão e de cuidado institucional implica reafirmar a centralidade das pessoas nos processos educativos, cultivando a escuta, a confiança e o discernimento – princípios que estão no cerne da Pedagogia Inaciana.

Conclui-se que a Comunicação Interna, quando alinhada à missão e aos valores institucionais, é capaz de transformar informações em vínculos, projetos em compromissos e metas em propósitos compartilhados. No caso do currículo bilíngue, ela se mostrou essencial para dar sentido às mudanças, sustentar o engajamento dos educadores e consolidar uma cultura de colaboração. Assim, investir em comunicação é, antes de tudo, investir em formação humana e em coesão institucional – fundamentos indispensáveis para educar, segundo a tradição jesuíta, homens e mulheres para e com os demais.

## Referências

ARGENTI, P. A. **Comunicação empresarial**: a construção da identidade, imagem e reputação. Tradução de Paulo Roberto de Miguel. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70, 2011.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GARCIA, O. **Bilingual Education in the 21st Century**: a global perspective. Malden, MA, EUA: Wiley-Blackwell, 2009.

KUNSCH, M. M. K. A comunicação nas organizações: fluxos lineares às dimensões humana e estratégica. *In*: KUNSCH, M. M. K. (org.). **Comunicação organizacional estratégica**: aportes conceituais e aplicados. São Paulo: Summus, 2016. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/42233/epub/332. Acesso em: 15 ago. 2023.

KUNSCH, M. M. K. **Gestão estratégica em comunicação organizacional e relações públicas**. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão, 2019. E-book. Disponível em: https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/gestao-estrategica-em-comunicacao-organizacional-e-relacoes-publicas-177852. Acesso em: 15 ago. 2023.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Acordos finais do JESEDU-Rio 2017**. Rio de Janeiro: RJE, 2017.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica**: 2021-2025. São Paulo: Loyola, 2021.

TORQUATO, G. **Comunicação empresarial/comunicação institucional**. São Paulo: Summus, 1986.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. Recurso eletrônico. Disponível em: https://www.biblioteca.asav.org.br/acervo/5028327. Acesso em: 3 out. 2023.

DOI: 10.29327/5923968.1-12

# EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO ENSINO FUNDAMENTAL VISANDO À FORMAÇÃO DE CIDADÃOS GLOBAIS

*Luiza Cristiane Ribeiro dos Santos Macedo*[1]
*Artur Eugênio Jacobus*[2]

**Resumo:** Educação bilíngue no Ensino Fundamental visando à formação de cidadãos globais. Este estudo teve como objetivo construir, implementar e avaliar, em uma escola jesuíta, um plano bilíngue integrado para o 4º ano do Ensino Fundamental I, alinhado à abordagem CLIL e à educação para a cidadania global. Conduzida como pesquisa-ação, a investigação envolveu cocriação docente e integração curricular numa perspectiva interdisciplinar. A experiência gerou maior engajamento dos estudantes, aumento do uso espontâneo do inglês e integração significativa entre os componentes curriculares. Os desafios incluíram o monolinguismo da maioria dos docentes, o tempo reduzido para o planejamento e tensões com a matriz conteudista. Conclui-se que a experiência gerou aprendizagens relevantes e consolidou bases para ampliar práticas bilíngues na escola.

**Palavras-chave:** educação bilíngue; cidadania global; CLIL; pesquisa-ação.

## 1. Introdução

Vivemos um tempo em que ganham terreno a falta de tolerância, a xenofobia, os discursos de ódio e o erguimento de muros físicos e metafóricos. Ironicamente, essa divisão entre os povos se acentua justamente quando a humanidade precisa enfrentar, de forma integrada, desafios que transcendem nações e fronteiras, como a mudança climática, as epidemias e a

1 Colégio Medianeira, Curitiba (PR). Mestre em Gestão Educacional. E-mail: luizacristiane@colegiomedianeira.g12.br | ORCID: https://orcid.org/0009-0001-4908-6197.

2 Unisinos, São Leopoldo (RS). Doutor em Administração. E-mail: jacobus@unisnos.br | ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5471-9676.

crise dos refugiados. É em resposta a esse contexto que o tema da cidadania global recentemente se tornou central para as escolas jesuítas.

A partir de 2020, com a publicação do documento *Jesuit Schools: A Living Tradition in the 21st Century* (ICAJE, 2020), a formação para a cidadania global passou a ser uma missão e um desafio para as escolas jesuítas em todo o planeta. O propósito de formar os estudantes para serem cidadãos globais reforçou também a importância do ensino de uma língua adicional como forma de dar-lhes um instrumento de expressão e comunicação em contexto multicultural. Atualmente, há a necessidade de alinhar-se o conceito de educação bilíngue e sua prática no contexto escolar juntamente com a formação para a cidadania global, de forma que essas duas temáticas sejam desenvolvidas de forma sinérgica.

O Colégio Medianeira é uma das 17 escolas jesuítas brasileiras. Está localizado em Curitiba, capital do estado do Paraná, tendo sido fundado em 1957. Desde 2019, está em processo de implementação de um projeto bilíngue da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. É nesse contexto que se conduziu a pesquisa-ação aqui relatada, que teve o objetivo de construir, implantar e avaliar, coletivamente, um plano de ensino bilíngue para o 4º ano do Ensino Fundamental I baseado na abordagem CLIL e fundamentado nos princípios da formação integral na perspectiva de formar cidadãos globais. Este relato resulta de dissertação de mestrado desenvolvida por Luiza Macedo, uma das autoras deste capítulo, no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

A cidadania, tradicionalmente associada ao exercício de direitos civis, políticos e sociais, constitui fundamento das sociedades democráticas contemporâneas (Pinsky; Pinsky, 2013). Entretanto, em um contexto de globalização econômica, interdependência cultural e crise socioambiental, a noção de cidadania passa a ser ampliada pela proposta de Educação para a Cidadania Global (ECG). Essa abordagem sugere que o indivíduo não apenas se reconheça como parte de uma comunidade nacional, mas também como sujeito responsável perante desafios que ultrapassam fronteiras, tais como a sustentabilidade ambiental, a justiça social e a cooperação internacional (UNESCO, 2015).

A literatura acadêmica descreve duas tendências principais no campo da ECG. A primeira, chamada "*soft*", enfatiza a adaptação dos sujeitos à realidade global, promovendo sensibilização para a diversidade cultural, campanhas de solidariedade e práticas de voluntariado. Já a segunda, denominada crítica, centra-se na análise histórica das desigualdades, nas estruturas de poder e nas responsabilidades coletivas para a transformação social (Andreotti; Pashby, 2015). Embora distintas, ambas as abordagens têm em comum o objetivo de buscar ampliar as disposições éticas dos estudantes e fomentar sua participação ativa em questões que envolvem tanto o local quanto o global.

A educação bilíngue tem potencial para favorecer o desenvolvimento da cidadania global. No Brasil, porém, sua expansão recente tem sido marcada pela crescente presença de escolas privadas voltadas às elites socioeconômicas, apesar de também haver iniciativas de valorização de experiências plurilíngues entre grupos minoritários, como surdos, indígenas e migrantes (Megale, 2019). Nesse cenário, torna-se essencial compreender a educação bilíngue não como mera ampliação da carga horária dedicada a línguas adicionais, mas como uma proposta em que a língua ensinada também funciona como meio de instrução em áreas curriculares variadas (Siqueira; Landau; Paraná, 2018). Tal perspectiva desloca o foco do ensino da língua como objeto em si para a aprendizagem por meio da língua, favorecendo a integração entre competências linguísticas e cognitivas. Assim, a prática bilíngue possibilita situações autênticas de uso, em consonância com os objetivos de formação cidadã global.

A pesquisa contemporânea sobre bilinguismo contempla uma visão dinâmica e heteroglóssica das línguas, que considera os repertórios linguísticos como integrados e flexíveis (García, 2008). A hipótese da proficiência subjacente comum sustenta que as diferentes línguas de um indivíduo compartilham a mesma base cognitiva, o que permite transferências de habilidades entre elas (Cummins, 2000). Tal perspectiva rompe com o ideal monoglóssico de proficiência equilibrada e abre espaço para reconhecer perfis assimétricos de bilinguismo.

Uma abordagem que tem sido adotada para integrar o ensino de língua e de outros conteúdos escolares é conhecida pela denominação Content and Language Integrated Learning (CLIL). A CLIL propõe equilibrar, de forma planejada, o ensino de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de competências linguísticas (Coyle; Hood; Marsh, 2010). Mais do que metodologia, constitui um paradigma que articula ensino, aprendizagem e avaliação em processos integrados. Ao longo do percurso de um programa de educação bilíngue sob a abordagem CLIL, as demandas linguísticas e cognitivas são graduadas, de modo a sustentar desafios adequados ao nível dos estudantes. Evidências de pesquisas empíricas apontam que essa abordagem promove ganhos concomitantes em proficiência linguística e aprendizagem de conteúdos (Siqueira; Landau; Paraná, 2018).

A efetividade da CLIL, entretanto, não é automática. Depende de condições institucionais como a clareza nos objetivos de aprendizagem, a adequação dos recursos didáticos e a formação docente, especialmente no que se refere à proficiência na língua adicional e ao domínio de estratégias integradas de ensino (Paraná, 2021). Sem esses elementos, corre-se o risco de esvaziar a proposta ou reduzi-la a práticas superficiais que não promovem aprendizagem significativa e podem comprometer o ensino de língua adicional.

Em síntese, a articulação entre Educação para a Cidadania Global, bilinguismo dinâmico e CLIL aponta para um projeto educativo que busca

formar sujeitos capazes de transitar criticamente em contextos multilíngues e multiculturais, engajados eticamente com os desafios de sua época. Esse quadro teórico serviu de referência para o planejamento, execução e avaliação da experiência de intervenção descrita a seguir.

## 2. Metodologia

O presente relato de experiência descreve o processo de construção, execução e avaliação de um planejamento bilíngue integrado desenvolvido no 4º ano do Ensino Fundamental I do Colégio Medianeira. O projeto foi realizado no formato de pesquisa-ação, envolvendo docentes de diferentes componentes curriculares, com a intenção de promover aprendizagens significativas, integradas e contextualizadas sob a perspectiva da formação de cidadãos globais. A experiência buscou concretizar os princípios da abordagem CLIL, na qual a língua inglesa é utilizada para além de um objeto de estudo, mas também como meio de acesso ao conhecimento.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, aplicada e exploratória, fundamentada na pesquisa-ação. Essa escolha metodológica permitiu a participação ativa dos professores envolvidos, os quais atuaram como coautores do processo, junto à pesquisadora responsável por essa etapa da investigação. Essa combinação justifica-se porque (i) busca compreender processos e significados emergentes nas interações docentes; (ii) visa gerar conhecimento com aplicação prática para um problema específico (estruturação de currículo bilíngue integrado); e (iii) explora abordagens contemporâneas no contexto local (CLIL, integração curricular, cidadania global), produzindo hipóteses e proposições para estudos futuros.

Na pesquisa-ação, pesquisadores e participantes atuam de modo cooperativo, tornando-se coautores do processo (Thiollent, 1986). Dessa forma, pode-se captar informações contextuais e dinâmicas que dificilmente emergem em observações passivas. A perspectiva dialoga com uma visão de gestão democrática e de cocriação institucional, coerente com a cidadania global, na qual múltiplas vozes participam e se reconhecem como agentes de transformação.

O grupo foi formado por docentes de Língua Inglesa, Arte, Educação Física e a professora regente, responsável por Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso. As etapas se organizaram em encontros presenciais que somaram cerca de 7h30 de trabalho coletivo, distribuídos ao longo de dez semanas, registrados em atas, áudio e transcrições. Foram assegurados o sigilo e o consentimento dos participantes. O percurso metodológico contemplou momentos de leitura teórica, análise das matrizes curriculares, discussão sobre pontos de integração e escrita colaborativa do planejamento fazendo uso da ferramenta digital Miro.

## 3. Análise e discussão

O planejamento elaborado, cujo tema integrador foi "Life on Earth", esteve intrinsecamente alinhado à matriz curricular e aos princípios da formação para a cidadania global. Este tema central articulou-se organicamente a uma aula de campo num espaço de educação ambiental em Morretes, Paraná, permitindo integrar conteúdos de diferentes componentes curriculares em torno de eixos fundamentais para a compreensão micro e macro. A proposta foi além da conscientização sobre a preservação ambiental local, buscando fomentar uma consciência planetária sobre como as ações humanas impactam os sistemas naturais em escala global, um entendimento crucial para a cidadania global. A valorização dos povos originários e o desenvolvimento de uma consciência de Casa Comum foram abordados sob essa perspectiva ampliada.

O processo de cocriação, que envolveu sete reuniões presenciais, foi orientado pelo propósito formativo de cooperação. A partir da análise das matrizes curriculares, os professores mapearam conteúdos convergentes e cocriaram estratégias bilíngues viáveis, respeitando o perfil majoritariamente monolíngue do corpo docente, com o objetivo final de promover competências interculturais e críticas necessárias para um engajamento com questões que transcendem as fronteiras locais.

A aula de campo constituiu-se como um marco pedagógico central nesse percurso, materializando os ideais de uma educação para a cidadania global. Para potencializar essa experiência na aula de campo, representantes do grupo de professores realizaram uma visita técnica prévia para reconhecer os espaços, a logística e as oportunidades didáticas (como paisagens, relevo, vegetação, trilhas, pegadas de animais, sistemas de agrofloresta e sinaléticas bilíngues).

No planejamento bilíngue integrado, foram definidos temas transversais como vegetação e paisagem da Mata Atlântica, vocabulário em língua inglesa para elementos naturais, animais e cadeia alimentar, corrida de orientação, com vídeo em inglês e integração com mapas e distâncias para Matemática, narrativa descritiva em português das experiências e paisagens, reflexão sobre a "Casa Comum" e a justiça ambiental.

O ciclo de execução do planejamento pedagógico teve duração de duas semanas, e foi estruturado em três momentos pedagógicos distintos: preparação, vivência e avaliação. Na **fase preparatória**, antecedendo a saída a campo, os estudantes foram introduzidos ao tema por meio de recursos como vídeos, aquisição de vocabulário específico e discussão de conceitos-chave, estabelecendo os fundamentos necessários para a experiência externa. Na **fase de vivência**, realizou-se a aula de campo. Por fim, a **fase de avaliação** foi dedicada a atividades de registro e síntese do conhecimento, nas quais os alunos elaboraram, entre outros produtos, um **mapa pictórico**

**bilíngue** para documentar e refletir sobre as observações realizadas durante as oficinas e a exploração das paisagens.

A aula de campo, que envolveu a participação de 78 estudantes, foi organizada em torno de uma série de oficinas interdisciplinares. Entre as atividades realizadas, destacaram-se: a confecção de **bombas de sementes**, técnica inspirada no agricultor e filósofo Masanobu Fukuoka, promovendo uma reflexão prática sobre regeneração ambiental; a análise de **vestígios de pegadas** por meio da modelagem e do estudo da fauna nativa, integrando conhecimentos de ciências; e o percurso da **trilha do Peabiru**, que estabeleceu uma conexão com os conteúdos de Geografia e História acerca do período colonial brasileiro e das rotas dos povos originários.

Do ponto de vista linguístico, o uso do inglês "*in loco"*, ainda que pontual devido à limitação de se contar com apenas uma professora da disciplina para acompanhar três grupos, mostrou-se significativo. A prática foi além da simples nomeação, promovendo a **análise léxico-cultural comparada.** Um exemplo foi a discussão em torno do termo inglês "anteater", usado para se referir em inglês ao tamanduá, e sua etimologia tupi, "caçador de formigas", momento que permitiu aos estudantes refletirem sobre as diferentes perspectivas culturais embutidas no léxico de cada língua, transformando a atividade em um exercício plurilíngue e intercultural.

## 4. Análise da experiência

Na última reunião, já após a aula de campo, os docentes avaliaram o processo de cocriação e execução do planejamento. Uma dificuldade apontada pelo grupo foi a de encontrar materiais bilíngues sobre a temática da Mata Atlântica, o que reduziu a quantidade de estratégias de integração em relação a experiências anteriores do grupo. Outro desafio relatado foi o modelo tecnicista da matriz curricular (centrado em conteúdos), que dificulta a integração; já a organização por objetivos de aprendizagem amplia as possibilidades interdisciplinares. Ademais, as professoras destacaram o papel essencial da docente de Língua Inglesa como articuladora e assessora linguística, apoiando colegas monolíngues e sugerindo materiais e abordagens.

Apesar das limitações linguísticas, os professores relataram percepções positivas sobre as aprendizagens dos estudantes, destacando maior engajamento, tentativas espontâneas de uso do inglês e compreensão de conexões entre áreas do conhecimento. Relatos docentes evidenciaram sentimentos de ansiedade e desafio no uso da língua inglesa com os estudantes, mas também estímulo para aprender e colaborar em conjunto.

A implementação do currículo bilíngue integrado, objeto desta análise, revelou um conjunto de potencialidades que foram fundamentais para o sucesso da iniciativa. Destaca-se, em primeiro lugar, o modelo de cocria-

ção docente com papéis bem definidos, no qual a supervisão de série atuou como uma gestora democrática, focando na mediação e valorização das contribuições individuais, enquanto a professora de Inglês assumiu o papel de assessora de língua adicional. Essa dinâmica mostrou-se crucial para apoiar um corpo docente majoritariamente monolíngue, garantindo segurança pedagógica e qualidade na integração linguística.

Outro pilar da experiência foi a efetiva integração entre componentes curriculares, articulada a partir de um tema gerador e de uma experiência de campo contextualizada. Essa abordagem conferiu elevada relevância aos conteúdos, promovendo o engajamento dos estudantes. Para viabilizar a participação dos docentes monolíngues, foram empregadas estratégias bilíngues possíveis, como a sensibilização inicial em Língua Portuguesa com a introdução progressiva de itens lexicais em inglês e o uso de vídeos sobre o tema. Como resultado, observou-se a construção de um repertório intercultural e o desenvolvimento de uma consciência sobre a "Casa Comum" e a justiça ambiental, alinhando-se diretamente aos princípios da cidadania global.

Contudo, o processo de implementação também expôs desafios significativos. A dependência de reuniões extras para concluir o planejamento e, sobretudo, para realizar avaliações integradas, mostrou-se uma fragilidade operacional. A ausência de objetivos e critérios claros, além da escassez de tempo, inviabilizaram a produção de um "booklet" que serviria como instrumento avaliativo. Por fim, uma tensão estrutural foi gerada entre a matriz curricular conteudista (orientada pelo Currículo da Rede Estadual Paranaense e pela Base Nacional Comum Curricular) e a lógica interdisciplinar por habilidades, o que demandou reajustes na sequência de conteúdos ao longo dos trimestres.

É importante salientar que a ausência, ao final do projeto, de uma avaliação integrada formal não invalida o percurso pedagógico realizado. Pelo contrário, ela expõe uma lacuna organizacional e reforça a necessidade de se planejar os instrumentos avaliativos desde o início, com a definição coletiva de rubricas, pesos e registros. Em contrapartida, a avaliação específica do componente de Língua Inglesa, o mapa pictórico e as produções em História forneceram evidências robustas de aprendizagens significativas, do uso funcional da língua adicional e do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre meio ambiente e a interdependência dos sistemas – elementos centrais para uma educação que visa à cidadania global.

Diante dessa análise, emergem recomendações para qualificar futuras implementações do programa na escola:

i. Reorganizar o calendário institucional para garantir encontros exclusivos e regulares dedicados à cocriação do planejamento;

ii. Repensar a matriz curricular de modo a priorizar o desenvolvimento de competências, em detrimento de uma abordagem puramente conteudista;

iii. Investir em formação docente continuada em Língua Inglesa, ampliando a capilaridade de trabalho bilíngue na rotina escolar;

iv. Planejar com antecedência a avaliação integrada, assegurando tempo hábil para a definição coletiva de critérios e instrumentos.

Em síntese, esta pesquisa-ação alcançou seu propósito principal de conceber, implementar e avaliar um plano bilíngue colaborativo sob a perspectiva da cidadania global. O legado da experiência transcende o produto, consistindo em procedimentos, materiais e insights institucionais valiosos, que servirão para qualificar futuras implementações de currículo bilíngue integrado no Colégio Medianeira, assim como em contextos educacionais similares de outras instituições de ensino.

## 5. Considerações finais

O relato de experiência evidencia que os objetivos da pesquisa-ação foram atingidos, uma vez que foi construído e aplicado um plano bilíngue integrado com foco na formação integral e na cidadania global. As fortalezas do processo incluem a cocriação docente, a integração interdisciplinar e o uso do inglês como meio de acesso ao conhecimento. As fragilidades dizem respeito à falta de tempo para a avaliação integrada, à insegurança de docentes monolíngues e à rigidez da matriz curricular.

Ainda assim, o principal legado da experiência é a consolidação de aprendizagens significativas e contextualizadas, que ampliam as possibilidades de implementação de práticas bilíngues em outras séries e contextos escolares. A experiência reforça a importância da cooperação, do diálogo e da inovação pedagógica como caminhos para a formação de cidadãos globais críticos, compassivos e comprometidos com o bem comum.

## Referências

ANDREOTTI; Vanessa de Oliveira; PASHBY, Karen. Critical Global Citizenship in Theory and Practice: Rationales and Approaches for an Emerging Agenda. *In*: HARSHMAN, Jason; AUGUSTINE, Tami; MERRYFIELD, Merry. **Research in Global Citizenship Education**. Ohio: The Ohio State University, 2015.

COYLE, Do; HOOD Philip; MARSH; David. **CLIL**: Content and Language Integrated Learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

CUMMINS, Jim. **Language, Power and Pedagogy**: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century**: A Global Perspective. New York: Wiley-Blackwell, 2008.

INTERNATIONAL COMMISSION ON THE APOSTOLATE OF JESUIT EDUCATION (ICAJE). **Jesuit Schools**: A Living Tradition in the 21st Century – An Ongoing Exercise of Discernment, Roma: Secretariat for Education, General Curia of the Society of Jesus, 2020. Disponível em: https://www.jesuits.global/sj_files/2021/06/A_Living_Tradition_EN.pdf. Acesso em: 17 set. 2025.

MEGALE, Antonieta Hayden**.** Bilinguismo e Educação Bilíngue. *In:* MEGALE, Antonieta (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

PARANÁ, Raul Albuquerque. **Por uma Sustentabilidade da Abordagem Integrada Conteúdo Linguagem (AICL) no Brasil**: entendendo a teoria e avaliando iniciativas. Jyväskylä, Finlândia: Universidade de Jyväskylä, 2021.

PINSKY, Jamie; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2013.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; LANDAU, Julia; PARANÁ, Raul Albuquerque. **Innovations and Challenges in CLIL Implementation in South America**. Ohio: The Ohio State University, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Global Citizenship Education**: Topics and Learning Objectives. Paris: UNESCO, 2015.

# PEDAGOGIA INACIANA, GESTÃO E FORMAÇÃO INTEGRAL

A Rede Jesuíta de Educação a partir do PEC demonstra uma preocupação crescente em não apenas equipar suas equipes diretivas para uma crescente qualidade e coerência em suas ações, mas principalmente nutri-las de reflexão, permeada da ação profissional. E para tal, tem como parceira, há dez anos, o Mestrado de Gestão Educação que intencionalmente, a partir de sua proposta de estudo superior avançado, contribui com a pesquisa intervenção buscando qualificar a gestão das escolas da Rede, sem perder o foco na educação integral.

DOI: 10.29327/5923968.1-13

# PEDAGOGIA INACIANA E PROJETO DE VIDA: PROPOSTA PARA A REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO

*Graziano Aparecido da Costa Freitas*[1]
*Ana Cristina Ghisleni*[2]

**Resumo:** O artigo apresenta uma proposta de intervenção para a implementação do componente Projeto de Vida (PV) no Ensino Médio da Rede Jesuíta de Educação (RJE), fundamentada na pedagogia inaciana e articulada a uma análise crítica das reformas educacionais brasileiras sob influência neoliberal. Nesse contexto, problematiza-se a crescente centralidade da lógica mercadológica na educação, que pode reduzir a formação integral dos estudantes e deslocar o sentido educativo do Projeto de Vida para uma perspectiva predominantemente instrumental. Em contraponto, defende-se o PV como espaço de autoconhecimento, reflexão crítica e construção de sentido, articulado a valores éticos, sociais e espirituais. Metodologicamente, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, grupos focais e análise documental, que evidenciaram fatores facilitadores e dificultadores do processo, oferecendo insumos fundamentais para a elaboração da proposta. Como resultado, tem-se a oferta de uma construção que valoriza a interdisciplinaridade, a formação docente e a identidade jesuíta, contribuindo para uma educação crítica, humanista e solidária.

**Palavras-chave:** Projeto de Vida; Pedagogia Inaciana; Neoliberalismo; Formação Integral; Ensino Médio.

1 Professor de Filosofia e Projeto de Vida no Colégio São Luís, São Paulo (RS). Mestre em Gestão Educacional. E-mail: graziano@usp.br | ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9799-3912.

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Porto Alegre (RS). Doutora em Educação. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional - Mestrado Profissional. E-mail: acghisleni@unisinos.br | ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1877-8182.

## 1. Introdução

Nas últimas décadas, o Ensino Médio brasileiro tem sido objeto de intensos debates e reformas, marcados pela crescente influência de políticas educacionais de orientação neoliberal. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, seguida pelas reformas de 1998, 2012 e 2017, consolidou mudanças que privilegiaram a flexibilização curricular, a centralidade em competências pragmáticas e a aproximação da escola às demandas do mercado de trabalho. Esse movimento, embora apresentado como resposta às transformações contemporâneas, tem gerado preocupações quanto à mercantilização da educação, à desigualdade de acesso e à desvalorização da formação integral.

Nesse contexto, emerge a necessidade de se pensar alternativas pedagógicas que resistam à racionalidade capitalista e priorizem o desenvolvimento humano em sua totalidade. A tradição educativa da Companhia de Jesus, pautada em valores humanistas, éticos e espirituais, apresenta-se como um caminho fecundo para ressignificar a experiência escolar. O Projeto de Vida (PV), previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e incorporado ao currículo do Novo Ensino Médio, pode constituir-se em um instrumento estratégico de formação integral, desde que orientado por fundamentos que transcendam o utilitarismo e a competitividade.

Este artigo insere-se nesse debate ao propor uma intervenção para a Rede Jesuíta de Educação (RJE), com o objetivo de integrar o Projeto de Vida à pedagogia inaciana, reforçando a identidade jesuíta e oferecendo aos estudantes um espaço de reflexão crítica, autoconhecimento e construção de sentido para suas trajetórias pessoais, profissionais e sociais. Ele surge a partir de pesquisa desenvolvida durante o Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) (Freitas, 2024).

## 2. Objetivos

O objetivo geral deste artigo é propor uma intervenção voltada para a implementação do Projeto de Vida (PV) na Rede Jesuíta de Educação (RJE), em contraposição à racionalidade neoliberal, fundamentando-se nos valores da pedagogia inaciana e na formação integral do estudante. Para alcançar tal propósito, busca-se, em primeiro lugar, analisar os impactos do neoliberalismo sobre o Ensino Médio brasileiro e suas implicações para a formação dos jovens; em seguida, identificar os fundamentos pedagógicos da tradição jesuíta que possam ser aplicados ao desenvolvimento do PV.

Além disso, pretende-se construir diretrizes de implementação do Projeto de Vida na RJE que articulem dimensões acadêmicas sociais, éticas e espirituais, bem como apontar estratégias de formação docente e de práticas curriculares que favoreçam a efetivação do PV em consonância com os princípios da pedagogia inaciana.

## 3. Contextualização do lócus da pesquisa e da atuação do pesquisador

O lócus desta pesquisa é o Colégio São Luís (CSL), instituição com mais de 150 anos localizada na cidade de São Paulo e pertencente à Rede Jesuíta de Educação (RJE). Vinculado à tradição pedagógica da Companhia de Jesus, o colégio tem como missão a formação integral de seus estudantes, buscando desenvolver não apenas competências acadêmicas, mas também valores éticos, sociais e espirituais. Como objetivo, o texto aqui apresentado busca propor uma intervenção para a implementação do Projeto de Vida na Rede Jesuíta de Educação, em contraposição à racionalidade neoliberal, fundamentada nos valores da pedagogia inaciana e na formação integral do estudante.

O contexto institucional da RJE confere ao colégio um diferencial no cenário educacional brasileiro, pois integra uma rede internacional comprometida com a educação humanista e cristã, que se contrapõe à lógica predominantemente utilitarista e mercadológica presente em muitas propostas curriculares atuais. A ênfase no discernimento, na reflexão crítica e na formação para a vida em comunidade encontra-se diretamente articulada ao PV, componente curricular previsto no Novo Ensino Médio, mas ressignificado na instituição como instrumento de desenvolvimento integral. Assim, o Colégio São Luís se apresenta como espaço privilegiado para analisar, discutir e propor caminhos alternativos diante dos desafios impostos pelo avanço da racionalidade neoliberal na educação.

O pesquisador atua nesse contexto como professor de Filosofia e de Projeto de Vida, o que lhe possibilita uma inserção direta e significativa no objeto investigado. Essa posição permite o acompanhamento cotidiano dos processos pedagógicos, das interações entre professores e estudantes e das práticas adotadas pela instituição em torno do PV. Ao mesmo tempo, exige uma postura reflexiva e crítica, a fim de evitar vieses decorrentes da dupla condição de docente e pesquisador. Tal imersão, contudo, favorece a compreensão aprofundada das potencialidades e limitações do Projeto de Vida no âmbito da RJE, permitindo elaborar uma proposta de intervenção alinhada à pedagogia inaciana e sensível à realidade concreta vivenciada no Colégio São Luís.

## 4. Apresentação e explicitação dos referenciais bibliográficos que garantem sustentação ao texto

No que tange à atuação da Rede Jesuíta de Educação, documentos institucionais, como o *Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica 2021-2025* (RJE, 2021), as *Características da Educação da Companhia de Jesus* (RJE, 1986) e a *Pedagogia Inaciana: uma proposta prática* (RJE, 1993), fornecem diretrizes e princípios que orientam a prática pedagógica e a formação integral dos estudantes, evidenciando a preocupação com o desenvolvimento humano, ético e espiritual. Esses documentos articulam-se aos estudos sobre a pedagogia inaciana de autores como Sousa (2010), Sosa (2017) e Colégio São Luís (2007), permitindo compreender o lócus da pesquisa dentro de um contexto educativo que valoriza a excelência acadêmica, a responsabilidade social e a construção de valores humanistas. A incorporação desses referenciais fortalece a análise das práticas escolares no Colégio São Luís, proporcionando embasamento para refletir sobre a especificidade do modelo jesuíta frente aos desafios contemporâneos da educação.

Por fim, a pesquisa que originou a intervenção aqui apresentada também dialogou com a literatura sobre neoliberalismo e políticas educacionais, evidenciando como a lógica mercantil e a flexibilização curricular impactam a organização escolar e a gestão pedagógica. Obras como as de Dardot e Laval (2016), Harvey (2011), Laval (2004) e Araújo Júnior (2020) problematizam a mercantilização da educação e as tendências de regulação/desregulação das políticas educacionais, enquanto documentos legais, como a LDB (Lei nº 9.394/1996) e suas alterações posteriores, especialmente a Lei nº 13.415/2017, fornecem o arcabouço normativo que orienta a estrutura e os currículos do Ensino Médio brasileiro.

## 5. Apresentação e explicitação dos referenciais metodológicos da pesquisa

A escolha de uma metodologia qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, voltada à compreensão das práticas e significados atribuídos ao Projeto de Vida (PV) no contexto do Colégio São Luís, justificou-se pela necessidade de captar as experiências, percepções e representações de professores e estudantes, considerando a complexidade do fenômeno investigado. Assim, a análise buscou articular a dimensão empírica com aportes teóricos sobre juventude, educação jesuíta e neoliberalismo, a fim de identificar tensões, desafios e potencialidades do PV como espaço formativo integral.

Nesse processo, foram utilizados documentos institucionais, como o Projeto Educativo Comum (PEC) da RJE e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de registros das práticas pedagógicas observadas e das experiências relatadas por docentes e discentes. O papel do pesquisador, atuando simultaneamente como professor de Filosofia e de Projeto de Vida, possibilitou uma observação participante privilegiada, permitindo a análise crítica das práticas educativas a partir de uma perspectiva interna. Esse referencial metodológico sustenta a proposta de intervenção apresentada, que se constrói não apenas como resposta às demandas institucionais, mas também como reflexão crítica sobre os impactos das políticas educacionais neoliberais e a relevância da pedagogia inaciana no fortalecimento da formação integral dos estudantes.

## 6. Percurso investigativo, contemplando o levantamento e a análise dos dados

O percurso investigativo da pesquisa envolveu entrevistas semiestruturadas com dois coordenadores – sendo um da etapa do Ensino Médio Integral e outra da Área do Projeto de Vida –, bem como encontros de grupo focal com seis professores mentores do Projeto de Vida. Essas atividades foram realizadas entre novembro de 2023 e janeiro de 2024, nas dependências da instituição pesquisada. Para o tratamento dos dados, optou-se pela construção de categorias analíticas consideradas significativas, utilizadas como ferramentas conceituais para interpretar os elementos centrais do fenômeno estudado. A análise fundamentou-se na leitura de documentos institucionais, nas transcrições das entrevistas e dos grupos focais, permitindo a seleção, organização e sistematização das informações, com ênfase nos aspectos facilitadores e dificultadores da implementação do Projeto de Vida.

Todas as entrevistas foram conduzidas pelo pesquisador em horários e locais escolhidos pelos participantes, assegurando-se os preceitos éticos da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Anuência Institucional (TAI), garantindo o sigilo das informações. As entrevistas foram audiogravadas, com roteiro previamente estruturado, e buscaram proporcionar acolhimento e liberdade, de modo a estimular a confiança e a espontaneidade nas respostas. Ainda que realizadas em um período de intensa demanda pedagógica, os entrevistados se mostraram solícitos e generosos, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento da investigação.

Os dados obtidos evidenciam a relevância do corpo docente e gestor na consolidação do Projeto de Vida. Os participantes apresentam elevado nível de formação acadêmica, com graduações, especializações, mestra-

dos e doutorados, além de ampla experiência profissional, superior a quinze anos em todos os casos. Tal perfil enriquece a prática pedagógica, favorece a inovação curricular e fortalece a mentalidade investigativa na instituição. Ademais, os sujeitos da pesquisa possuem longa trajetória na escola, variando entre 5 e 39 anos de atuação, sendo alguns ex-alunos ou profissionais provenientes de outras atividades da Rede Jesuíta de Educação.

No que se refere à composição dos participantes, os coordenadores, vinculados às Ciências Humanas, contribuem para a compreensão filosófica, psicológica, social e cultural do processo educativo. Já os professores mentores atuam em diferentes áreas do conhecimento, como Ciências Humanas, Ciências da Religião, Linguagens e Ciências Biológicas, o que proporciona uma visão integral e dinâmica do Projeto de Vida. Destaca-se, ainda, a atuação interdisciplinar de alguns deles em componentes como Ensino Religioso, Teatro e Práticas Corpo e Mente, ampliando a integração curricular. Assim, a análise dos dados contemplou as construções curriculares da área de Projeto de Vida, seus conteúdos programáticos, a prática da mentoria e os componentes associados, com foco nos elementos que potencializam ou desafiam sua implementação.

## 7. Apresentação e explicitação da proposta de intervenção

Diversos educadores e pesquisadores ainda tendem a conceber os jovens do Ensino Médio unicamente sob a categoria de “alunos”, como se essa fosse uma condição natural, desconsiderando sua inserção social e histórica. Assim, fatores como gênero, faixa etária, origem social ou experiências pessoais acabam relegados a segundo plano, e a atenção concentra-se quase exclusivamente na dimensão cognitiva, em detrimento de aspectos essenciais da vida desses sujeitos. Nessa perspectiva, pouco se conhece sobre quem são, de fato, os estudantes, suas vivências, necessidades e expectativas.

A noção de juventude e de adolescência é complexa, pois se trata de construções atravessadas por contextos históricos, políticos e culturais, especialmente no horizonte ocidental, fortemente influenciado pela tradição europeia. Conforme apontam Silva e Lopes (2009), foi entre o final do século XIX e o início do XX que o conceito de adolescência passou a ser objeto de investigação das ciências médicas e psicopedagógicas, em sintonia com o auge da ciência positivista. Nesse percurso, repleto de descobertas e conflitos, emergem questionamentos decisivos sobre identidade e futuro, que dialogam diretamente com a elaboração do Projeto de Vida (PV). No contexto do Ensino Médio, os jovens necessitam de momentos de reflexão que lhes permitam articular seus desejos e habilidades às informações disponíveis sobre a realidade social, o ambiente universitário e o mundo do trabalho.

A construção de uma proposta de intervenção para o PV na RJE pode oferecer uma contribuição relevante tanto às instituições da rede quanto à sociedade e aos próprios estudantes. Nessa perspectiva, o Projeto de Vida se configura como uma alternativa sólida e duradoura diante das múltiplas possibilidades que caracterizam a experiência juvenil no mundo contemporâneo.

> A educação da Companhia de Jesus abrange a pessoa inteira. Nossos colégios devem integrar mais plenamente esta dimensão, precisamente para que seus alunos possam penetrar no sentido da vida, que por sua vez nos pode ajudar a descobrir o que somos e para que existimos. Pode proporcionar-nos critérios para fixar nossas prioridades e tomar decisões em momentos críticos da vida. Por isso privilegiam-se métodos que provocam uma rigorosa pesquisa, compreensão e reflexão (RJE, 1993, p. 100).

A proposta de intervenção delineada a partir da pesquisa desenvolvida busca estruturar um modelo educacional que se contrapõe às diretrizes neoliberais, as quais privilegiam a eficiência econômica, a lógica da competição e a preparação de mão de obra para o mercado. Em oposição a essa visão, a tradição educativa jesuíta enfatiza a formação integral da pessoa, promovendo não apenas competências acadêmicas e profissionais, mas também dimensões éticas, sociais e espirituais. Trata-se de uma perspectiva humanista, que coloca a solidariedade, a justiça social e o compromisso com o bem comum no centro da experiência formativa, em contraste com a primazia do êxito individual e da competitividade.

Nesse sentido, a intervenção propõe um currículo orientado à reflexão crítica e à consciência social, valorizando as humanidades, a ética e a cidadania. Busca-se, assim, incentivar os estudantes a questionarem estruturas sociais excludentes e a se engajarem em práticas voltadas à promoção da igualdade e da dignidade humana, reconhecendo-os como protagonistas do próprio processo de aprendizagem, capazes de desenvolver autonomia e pensamento crítico.

Outro eixo fundamental da proposta é sua dimensão comunitária. Longe de conceber a educação como um bem de consumo, entende-se o processo educativo como uma prática coletiva e colaborativa, em que o êxito individual está intrinsecamente vinculado ao bem-estar social. Nesse horizonte, projetos de serviço comunitário, experiências de aprendizagem-serviço e parcerias com organizações locais são incorporados ao currículo, fortalecendo a ideia de que a escola deve contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Dessa forma, ao confrontar a lógica neoliberal, reafirma-se a centralidade da formação integral e o compromisso com a transformação social.

Ao considerar a realidade da instituição pesquisada, situada em um contexto de mudança paradigmática marcada pela Reforma do Novo Ensino

Médio – em plena discussão no Congresso Nacional em março de 2024 –, torna-se evidente que o Projeto de Vida se constitui em um aliado estratégico para a consolidação dessa proposta. Conforme orienta o Projeto Educativo Comum (RJE, 2021), trata-se de um instrumento capaz de sustentar uma educação que ultrapassa fronteiras e forma sujeitos preparados para atuar na construção de um mundo mais justo, humano e solidário.

Para isso, destacamos em um quadro conceitual, o que consideramos, através do PEC, configurar as bases de exortação para a nossa Proposta de Intervenção:

Quadro 1 – Eixos Estruturantes do Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação

| Unidade na Diversidade | Orientação para a Formação Integral | Valores Éticos e Sociais | Adaptação à Realidade Contemporânea | Fortaleci mento da Identidade Jesuíta |
|---|---|---|---|---|
| A RJE, presente em diversos países e culturas, encontra na elaboração e implementação do PEC uma forma de preservar sua identidade distintiva, enquanto respeita e valoriza as particularidades locais. A unidade na diversidade é promovida pelo PEC, que serve como um guia que transcende fronteiras geográficas, mantendo a coesão na missão educacional jesuíta. | O PEC destaca o compromisso da RJE com a formação integral dos estudantes, indo além do simples ensino acadêmico. Ele abraça a ideia de educar "homens e mulheres para os outros", estimulando o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também ético, social e espiritual. Essa abordagem integral visa criar cidadãos conscientes, responsáveis e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. | No âmago do PEC estão os valores éticos e sociais fundamentais da tradição jesuíta, como a justiça social, a solidariedade e o serviço aos outros. O documento serve como um guia prático para a implementação desses valores nas práticas educacionais diárias. Ao incorporar esses princípios no currículo e nas atividades extracurriculares, a RJE contribui para a formação de estudantes que compreendem e buscam ativamente a transformação social. | O PEC não é um conjunto estático de diretrizes, mas sim um documento dinâmico que se adapta às mudanças na sociedade e na educação. Ele estimula as instituições jesuítas a responderem de forma inovadora aos desafios contemporâneos, como avanços tecnológicos, questões ambientais e desafios socioeconômicos. Isso garante que a educação oferecida pela Rede Jesuíta de Educação seja relevante e eficaz na preparação dos estudantes para o mundo em constante transformação. | O PEC não apenas orienta a prática educacional, mas também fortalece a identidade jesuíta das instituições. Ele reafirma o compromisso com os valores da Companhia de Jesus, garantindo que a missão educacional seja uma expressão autêntica da tradição espiritual e educacional jesuíta. Isso contribui para a coesão e a força da RJE como um todo. |

Fonte: Elaborado pelos autores

Outrossim, ainda destacamos que o PEC, ao orientar as instituições educacionais jesuítas em direção à formação integral e chamá-las a adaptarem-se às realidades contemporâneas e fortalecer a identidade jesuíta, as convoca para uma dimensão curricular das unidades educacionais da RJE que deve ocorrer na dimensão do desenvolvimento pleno dos estudantes.

O PEC determina, portanto, os objetivos da dimensão curricular:

Quadro 2 – Diretrizes para a Inovação Curricular na Perspectiva Inaciana

| |
|---|
| 1. Avaliem a efetividade de suas propostas educativas na perspectiva da cidadania global; |
| 2. promovam a atualização ou a transformação de seus currículos, para que eles expressem a identidade inaciana, sejam significativos e flexíveis e contemplem as diferentes dimensões da formação da pessoa; |
| 3. revejam a organização e o planejamento dos diferentes componentes curriculares, para que contemplem a transversalidade e a interdisciplinaridade como inerentes à realidade e as utilizem nas propostas de aprendizagem; |
| 4. redimensionem espaços e tempos escolares, para gerar mais espaço de mobilidade e criatividade no processo educativo; |
| 5. atualizem os recursos didáticos e tecnológicos, para responder de maneira mais eficaz aos desafios dos tempos atuais; |
| 6. enriqueçam a matriz curricular, para que, além da base comum nacional, obrigatória, incorporem os componentes necessários para a garantia do ideal de educação integral da Companhia de Jesus; |

Fonte: Rede Jesuíta de Educação (2021, p. 34)

Portanto, esclarecemos que, em decorrência da análise de dados e das categorias que de lá emergiram, bem como dos documentos da Companhia de Jesus, apresentamos uma Proposta de Intervenção que consiste, portanto, em uma multiplicidade de ações. Essas ações iniciam-se pelos objetivos, passam pela metodologia e pela avaliação, culminando nos recursos e nos resultados esperados.

Quadro 3 – Diretrizes para a Implementação do Projeto de Vida em Consonância com a Pedagogia Inaciana

| IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE VIDA PARA A RJE |
|---|
| Integrar o Projeto de Vida com os Princípios Inacianos: |
| OBJETIVOS |
| 1. Revisar o Projeto de Vida, assegurando sua coesão com os valores e princípios da pedagogia inaciana.<br>2. Fortalecer conexões entre o Projeto de Vida e a missão educativa da Companhia de Jesus. |
| CAPACITAR PROFESSORES MENTORES |
| 1. Oferecer formação contínua aos professores mentores sobre os fundamentos do Projeto de Vida.<br>2. Promover oficinas práticas para o desenvolvimento de habilidades necessárias para orientação eficaz. |
| INCORPORAR O PROJETO DE VIDA NAS DISCIPLINAS: |
| 1. Integrar temas do Projeto de Vida nas disciplinas curriculares, fortalecendo sua abordagem interdisciplinar.<br>2. Estimular a interação entre professores mentores e docentes das disciplinas para a construção de atividades colaborativas. |
| ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES: |
| 1. Desenvolver estratégias para envolver os estudantes no processo do Projeto de Vida desde séries iniciais.<br>2. Incentivar atividades extracurriculares que promovam a reflexão sobre metas, interesses e valores pessoais.<br>3. Incorporar profissionais que podem fornecer informações atualizadas e precisas sobre questões críticas de saúde, segurança digital e prevenção às drogas. |

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 4 – Etapas Metodológicas do Projeto de Vida

| METODOLOGIA |
|---|
| REVISÃO CURRICULAR: |
| 1. Constituir uma comissão para revisão do Projeto de Vida, considerando os valores da pedagogia inaciana.<br>2. Envolver representantes de professores, estudantes e famílias para garantir pluralidade de perspectivas. |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES: |
| 1. Implementar cursos de formação continuada, ministrados por especialistas em Projeto de Vida e pedagogia inaciana.<br>2. Criar espaços para compartilhamento de experiências entre professores mentores. |
| INTEGRAÇÃO CURRICULAR: |
| 1. Estabelecer grupos de trabalho para desenvolver propostas de inserção do Projeto de Vida em cada disciplina.<br>2. Criar um calendário de atividades interdisciplinares que incorporem elementos do Projeto de Vida. |
| CAMPANHAS DE SENSIBILIZAÇÃO: |
| 1. Realizar campanhas de sensibilização sobre a importância do Projeto de Vida, envolvendo toda a comunidade escolar.<br>2. Organizar eventos e palestras com especialistas em educação e pedagogia inaciana. |

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 5 – Processos de Avaliação e Ajustes Contínuos na Implementação do Projeto de Vida

| AVALIAÇÃO |
|---|
| MONITORAMENTO CONTÍNUO: |
| 1. Estabelecer indicadores de desempenho para avaliar a eficácia da implementação do Projeto de Vida.<br>2. Realizar avaliações periódicas, coletando *feedbacks* de professores, estudantes e familiares. |
| ADAPTAÇÕES CONSTANTES: |
| 1. Manter um sistema flexível que permita ajustes nas estratégias conforme *feedbacks* e evolução do contexto educacional.<br>2. Promover reuniões periódicas para análise crítica e refinamento contínuo da proposta. |

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 6 – Infraestrutura e Recursos Necessários à Implementação do Projeto de Vida

| RECURSOS NECESSÁRIOS: |
| --- |
| 1. Tempo disponível para a realização de reuniões e momentos de formação.<br>2. Espaço físico adequado e/ou online para a realização das formações e reuniões.<br>3. Material didático e recursos tecnológicos para apoio nas atividades de formação.<br>4. Profissionais capacitados e disponíveis para a orientação e acompanhamento dos docentes. |

Fonte: Elaborado pelos autores

Quadro 7 – Impactos Esperados na Prática Pedagógica e Institucional

| RESULTADOS ESPERADOS: |
| --- |
| 1. Melhoria da qualidade do PV, com o aprimoramento das práticas pedagógicas.<br>2. Aumento da satisfação dos docentes, através do suporte oferecido e do reconhecimento pelo trabalho realizado.<br>3. Maior engajamento dos alunos, decorrente do aperfeiçoamento das aulas ministradas.<br>4. Redução do desinteresse dos estudantes, em virtude das aulas mais atrativas e estimulantes.<br>5. Fortalecimento da imagem do PV na instituição de ensino, com professores qualificados e satisfeitos. |

Fonte: Elaborado pelos autores

Sugerimos também a formação de uma equipe eficaz para o PV do EM com uma variedade de habilidades e experiências relevantes:

Quadro 8 – Papéis e Responsabilidades na Implementação do Projeto de Vida

| | |
|---|---|
| **Coordenação de Área** | Responsável por liderar a equipe, construir um programa curricular para o componente juntamente com os professores mentores, e coordenar todas as atividades relacionadas ao Projeto de Vida. Deve ter experiência em aconselhamento educacional e ser capaz de facilitar sessões de orientação vocacional. |
| **Orientação Educacional** | Auxiliar o professor mentor na compreensão dos procedimentos e políticas da escola, bem como fornecer informações sobre o perfil dos estudantes, em aconselhamento educacional e ter conhecimento sobre as opções de carreira. |
| **Professores Mentores** | Com experiência, qualificação e responsabilidade de orientar e apoiar os estudantes em seu desenvolvimento integral. Oferecer orientação, conselhos, opiniões construtivas e suporte emocional com o objetivo de ajudá-los a se adaptarem ao ambiente escolar, aprimorarem suas habilidades de ensino e desenvolverem suas práticas acadêmicas. |
| **Psicólogo Escolar** | Responsável por oferecer suporte emocional e psicológico aos alunos, ajudando-os a lidar com questões pessoais que possam afetar seu desenvolvimento acadêmico e pessoal. |
| **Assistente Social** | Responsável por fornecer apoio social e auxiliar os estudantes a acessar recursos externos, quando necessário. Eles podem ajudar os estudantes a lidar com questões familiares, financeiras ou comunitárias que possam afetar seu progresso educacional. |
| **Representação estudantil** | Um os dois estudantes selecionados por série para representar os interesses e perspectivas dos alunos na equipe. Eles podem oferecer percepções valiosas sobre as necessidades e preocupações dos colegas e ajudar a desenvolver programas e atividades que sejam relevantes para a comunidade escolar. |

Fonte: Elaborado pelos autores

Preconizamos, ainda, que as proposições do Projeto de Vida para o EM se inspirem ou apontem, segundo seu contexto e sua realidade, para as seguintes dimensões e suas múltiplas abordagens, em cada uma das séries para o segmento.

Quadro 9 – Competências e Temas do Projeto de Vida ao Longo do Ensino Médio

| **1ª série: Pessoal** | **2ª série: Cidadã** | **3ª série: Profissional** |
|---|---|---|
| Alusiva ao desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional. | Referente ao papel social a ser desempenhado. | Sobre orientação vocacional e a preparação para o mundo do trabalho. |
| • Hábitos de vida saudável;<br>• Gestão do tempo;<br>• Estabelecimento de metas acadêmicas;<br>• Autoconhecimento;<br>• Empatia e relacionamentos;<br>• Resiliência;<br>• Escolha de carreira;<br>• Apoio emocional;<br>• Sexualidade;<br>• Uso responsável das redes sociais;<br>• Competências socioemocionais; | • Compreensão das realidades sociais;<br>• Participação ativa na comunidade educativa (voluntariado, coletivos, projetos sociais, Grêmio, etc);<br>• Cidadania responsável;<br>• Desenvolvimento de habilidades de liderança;<br>• Trabalho em equipe;<br>• Reflexão de valores pessoais; | • Identificação de interesses e aptidões;<br>• Vestibulares;<br>• Estabelecimento de objetivos de carreira;<br>• Conhecimento do mercado de trabalho;<br>• Participação em atividades profissionais (estágios, voluntariado);<br>• Escolha de cursos e formações; |

Fonte: Elaborado pelos autores

Propomos, por fim, que a Rede Jesuíta de Educação (RJE) desenvolva um material didático específico para o componente Projeto de Vida no Ensino Médio, ou, alternativamente, que incentive cada colégio da rede a elaborar sua própria versão. Defendemos que essa produção pedagógica pode constituir-se em uma alternativa capaz de se afastar das influências neoliberais presentes em grande parte dos materiais didáticos disponíveis. Diante de um cenário em que a educação é crescentemente moldada por valores de mercado e pela lógica da competitividade, torna-se imprescindível que a RJE adote uma postura crítica e propositiva, oferecendo caminhos que reafirmem sua tradição humanista.

Os manuais tradicionais, em muitos casos, refletem uma perspectiva utilitarista, priorizando a preparação para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral. Além disso, tendem a reproduzir estereótipos, valores individualistas e abordagens instrumentais do conhecimento, destoando dos princípios centrais da pedagogia jesuíta.

Assim, a criação de um material didático próprio para o Projeto de Vida, concebido em âmbito de rede, não se configura apenas como uma forma de resistência à racionalidade neoliberal, mas também como oportunidade de reforçar a identidade e a missão educativa da Companhia de Jesus. Tal iniciativa possibilita consolidar uma proposta formativa crítica, humanista e comprometida com a formação integral dos estudantes, contribuindo para uma educação que articule excelência acadêmica, reflexão ética e engajamento social.

## 8. Conclusão

Nas últimas décadas, o Ensino Médio (EM) brasileiro tem sido marcado por disputas em torno de seus propósitos, intensificadas desde a LDB de 1996 e as posteriores diretrizes curriculares (1998 e 2012). As reformas mais recentes, especialmente a Lei 13.415/17, introduziram mudanças significativas na estrutura curricular, no financiamento da educação e na abertura para parcerias com o setor privado. Esse processo consolidou uma orientação voltada às demandas do mercado de trabalho, reforçando a influência neoliberal nas políticas educacionais.

A pesquisa sobre o Projeto de Vida (PV) no Ensino Médio Integral, no contexto da Rede Jesuíta de Educação, mostrou que esse componente pode constituir-se em contraponto à lógica neoliberal, ao enfatizar valores comunitários, histórico-culturais e espirituais. Contudo, foram identificados desafios, como a ausência de fundamentação teórica clara na BNCC, dificuldades de formação específica dos docentes e tensões entre o currículo do PV e a preparação para o vestibular.

Conclui-se que o PV, apesar de enfrentar contradições e resistências, representa uma possibilidade de reorientar a educação para além da lógica de performance e competitividade, afirmando-se como espaço de construção de projetos pessoais e coletivos voltados para a vida em comunidade, a solidariedade e o desenvolvimento humano integral.

## Referências

ARAÚJO JÚNIOR, João Ferreira de. **Neoliberalismo e flexibilização do Ensino Médio no Brasil**: a mercadoria da educação na Lei 13.415/2017. 2020. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/18ba6b72-6e50-4733-b33c-9b9d4167f729/content. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

COLÉGIO SÃO LUÍS. **Colégio São Luís**: A educação e os Jesuítas no Brasil (140 anos). São Paulo: T&M, 2007.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Graziano Aparecido da Costa. **As disputas entre as diretrizes legais e os compromissos institucionais na construção curricular da área do Projeto de Vida no Ensino Médio Integral**: a análise de uma instituição confessional. 2024. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.

HARVEY, David. **O neoliberalismo, história e implicações**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1986.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Pedagogia Inaciana**: uma proposta prática. São Paulo: Loyola, 1993. (Coleção Documental SJ).

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

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Plano Apostólico da Província Jesuíta do Brasil**. São Paulo: Loyola, 2014.

SILVA, C. R.; LOPES, R. E. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, jul./dez. 2009, v. 17, n. 2, p. 87-106.

SOSA, Arturo. A educação da Companhia: uma pedagogia ao serviço da formação de um ser humano reconciliado com seus semelhantes, com a criação e com Deus. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DELEGADOS DE EDUCAÇÃO DA COMPANHIA DE JESUS – JESEDU-Rio2017, 1., 2017, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Companhia de Jesus, 2017.

SOUSA, Francisco. **Diferenciação Curricular e Deliberação Docente**. Porto: Porto Editora, 2010.

DOI: 10.29327/5923968.1-14

# GESTIÓN EDUCATIVA Y EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES INTEGRALES

*Jimena Sandoya*[1]
*Laura Habckost Dalla Zen*[2]

**RESUMEN:** Evaluar aprendizajes integrales debería ser natural para centros que adoptan este enfoque, pero traducir la complejidad humana en resultados sigue siendo difícil para colegios de Latinoamérica. Este artículo analiza qué ha significado para instituciones que implementan un sistema de calidad elaborar una línea de base de aprendizajes integrales: qué observan, qué valor le asignan y cómo ello orienta la gestión hacia los aprendizajes a garantizar. Se estudia la experiencia de seis colegios de Perú y Brasil, con cuatro años o más de implementación. Se constata la relevancia de este ejercicio inicial para procesos de evaluación y mejora, y se proponen recomendaciones para fortalecerlo.

**Palabras clave:** Calidad educativa; Aprendizajes integrales; Línea de base de aprendizajes integrales.

## 1. Introducción

La búsqueda de la calidad educativa ha impulsado numerosas políticas y transformaciones en las últimas décadas. En este marco, las escuelas jesuitas han implementado un Sistema de Calidad de Gestión Escolar, un programa de tres años que incluye autoevaluación, diseño y ejecución de proyectos de mejora, seguido de una nueva autoevaluación; varios colegios ya avanzaron hacia un segundo ciclo, profundizando su cambio cultural. Uno de los hitos iniciales del proceso es la elaboración de una línea de base sobre el estado de los aprendizajes integrales, realizada por un equipo interno

1 Jimena Sandoya é socióloga e especialista em gestão educacional, diretora do SCGE/FLACSI e consultora internacional em qualidade escolar, liderança e formação profissional.

2 Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional. Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS. E-mail: hzen@unisinos.br | ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7762-1855.

que analiza logros y brechas en distintas dimensiones y comparte los resultados con la comunidad.

La experiencia muestra dificultades para registrar y analizar aprendizajes, especialmente en las dimensiones socioemocional y espiritual, aunque disponer de evidencias es fundamental para orientar metas y decisiones pedagógicas. Este estudio investigó los resultados y valoraciones sobre la elaboración de la línea de base en el contexto del Sistema de Calidad, explorando su utilidad y su contribución al fortalecimiento de estrategias de evaluación de aprendizajes integrales. La investigación se centró en colegios de Brasil y Perú, países que cuentan con mayor trayectoria de implementación y apoyo sostenido de sus redes educativas.

## 2. ¿Por qué calidad? ¿Y cuál calidad?

En pocas décadas, la educación pasó de ser un privilegio de unos pocos a una oferta masificada en gran parte del mundo, proceso que, aunque fundamental, no estuvo libre de desafíos. Con la expansión de la cobertura, emergió una nueva prioridad: la calidad. Pero esta noción no es neutra ni uniforme; depende de épocas, contextos y culturas. Por ello, más allá del consenso sobre su importancia, es necesario preguntarse qué entendemos por calidad y quiénes la definen.

> Por su polisemia puede movilizar tras de sí a los profesores que quieren mejores salarios y más recursos y a los contribuyentes que desean conseguir el mismo resultado a un menor coste en la enseñanza, a los empleadores que quieren una fuerza de trabajo más disciplinada y a los estudiantes que reclaman mayor libertad y más conexión con sus intereses, a los que desean reducir las diferencias escolares y a los que se proponen aumentar sus ventajas relativas. (Fernández Enguita, 1990, p. 111).

Esa versatilidad en sus concepciones, incluso contradictorias entre sí, también se ha visto reflejada en el transcurrir de los años y ha "invocado sucesivas realidades distintas y cambiantes" al decir del autor.

> Inicialmente se identificó tan sólo con la dotación en recursos humanos y materiales de los sistemas escolares o sus partes componentes: proporción del producto interior bruto o del gasto público dedicada a educación, coste por alumno, número de alumnos por profesor, duración de la formación o nivel salarial de los profesores, etc. Este enfoque se correspondía con la manera en que, al menos en la época floreciente del Estado del Bienestar, se tendía a medir la calidad de los servicios públicos, suponiendo que más coste o más recursos, materiales o humanos, por usuario era igual

> a mayor calidad. Más tarde, el foco de atención del concepto se desplazó de los recursos hacia la eficacia del proceso: conseguir los máximos resultados con el mínimo coste. (Fernández Enguita, 1990, p. 113).

Considerando que los recursos son finitos y las demandas de atención por parte de las políticas públicas son muy diversas, vastas y casi seguramente siempre insuficientes, la eficacia no debiera ser considerada una mala palabra. No obstante, cuando se analiza los resultados, ¿a qué resultados se refiere? Según el autor en la actualidad la noción de calidad se asocia más bien con los resultados de los estudiantes, medidos por ejemplo mediante las tasas de retención, de promoción, egresados de educación superior, entre otros. Subraya que "cada nueva versión de la calidad no sustituye enteramente y de una vez por todas a las anteriores, sino que se abre paso entre ellas pero tiene que convivir con ellas". (Fernández Enguita, 1990, p. 114).

Cabe preguntarse, ¿se ha logrado la calidad? ¿La discusión está resuelta? ¿Calidad según quiénes? Nuestra región debiera ir avanzando hacia la calidad educativa para todos, como un derecho, tal como establece el acuerdo de los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas y no como un privilegio. En ese sentido, Crozier afirma "la calidad que hoy buscamos es la calidad para todos" no de exclusividad y de barrera sino en la excelencia del servicio. En el campo educativo, ¿puede asociarse calidad con excelencia de servicio en educación? ¿cuál o cuáles servicios?

El sociólogo brasileño Pedro Demo explica cuál es su perspectiva:

> Segundo nossa concepção – que é apenas uma entre outras possíveis –, qualidade define-se como o horizonte da participação política, o que nos permite sair da simples delimitação negativa. Qualidade não pode ser apenas aquilo que não é quantidade, aquela fumaça para além da chaminé, aquela coisa vaga que se pressente não sei onde, não sei como e não sei por quê... Se qualidade é dimensão essencial da realidade social, deve aparecer de alguma forma. E mais: deve ser algo cuja importância e presença estejam no cotidiano, na vida real, na dor e na alegria (Demo, 1985, s/p).

Estas reflexiones claras y provocadoras de Demo permiten identificar la relevancia de conceptualizar la calidad educativa, pero además, la importancia de acordar entre los actores de la comunidad educativa esa conceptualización o concepción de la calidad, como un acuerdo político. Por eso, se reafirma la relevancia de que el centro educativa asuma ese compromiso político, su propia noción de calidad.

Partiendo del contexto, compartir una noción de calidad propia y consensuada, aunque sea compleja y tironeada por múltiples necesidades a veces contrapuestas, permite un punto de partida clave. Ello por sí mismo no alcanza y se hace necesario pasar de la declaración de voluntad a la actuación, transformar el concepto, las palabras, o los acuerdos sobre la noción de

calidad en verdadera acción. ¿Cómo se logra la calidad? ¿cómo se evalúa? Ante la preocupación de no poder con todo, debe evitarse el no hacer nada. En tanto, tampoco es bueno el hacer por hacer, hacer porque sí. En las últimas décadas han emergido sistemas para evaluarla, herramientas y técnicas, metodologías, recursos para promoverla y/o construirla que se han apoyado en las investigaciones en educación y los aportes del campo organizacional.

> Las tecnologías y los sistemas de calidad son una herramienta para que los educadores, las personas que trabajan en los centros y en general los integrantes de las comunidades educativas, quienes participan activamente en su funcionamiento cotidiano, valoren la situación de la organización. Ofrecen una autoevaluación con ciertas características. Es rigurosa, se apoya en un instrumento que facilita la sistematización y que le aporta al centro una referencia externa, respecto a la cual analizarse. Le permite evaluarse em relación a sí mismo (a lo que fue, a lo que quiere ser) y también respecto a un patrón externo. Por más esfuerzo que realice una escuela, es muy difícil que pueda acumular por sí sola la información y la capacidad técnica que está condensada en cualquiera de las tecnologías y los sistemas de calidad de centros educativos. Sería viable sólo para instituciones grandes y aun así le supondría asignar un volumen exagerado de recursos a este propósito (Lasida; Podestá; Sandoya, 2008, p. 70).

En Latinoamérica existen diversos sistemas de calidad aplicados a centros educativos, desde modelos no diseñados originalmente para la educación, como ISO y EFQM, hasta propuestas específicamente creadas para el sector, como la *Ruta del mejoramiento institucional* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008), el *Programa de Escuelas de Calidad* de México (2002) o los centros María Espínola en Uruguay. Las escuelas que han trabajado con estándares de calidad sustentados en factores de eficacia escolar – respaldados por décadas de investigación – han logrado mejorar sus prácticas, transformar hábitos y avanzar en distintos aspectos de la gestión educativa.

La evaluación y la mejora de la calidad exigen considerar de manera articulada tanto los resultados – de aprendizaje y de otros ámbitos de la gestión escolar– como los procesos que los generan. En este sentido, es fundamental reconocer, como señalan Lasida, Podestá y Sandoya (2008, p. 19), que "también debe evitarse suponer que en la educación seguir un procedimiento da siempre los mismos resultados", subrayando la necesidad de contextos flexibles y análisis situados.

## 3. ¿Cuáles aprendizajes? ¿Y por qué medirlos?

La pregunta por cuáles aprendizajes resultan centrales es decisiva, pues orienta –o debería orientar – tanto la enseñanza como la evaluación. En esta investigación se profundiza en la noción de aprendizaje integral, entendi-

da como la promoción de una educación integral**.** De acuerdo con el Centro de Referencias en Educación Integral de Brasil, esta implica garantizar el desarrollo de los sujetos en sus dimensiones intelectual, física, afectiva, social y cultural, mediante un proyecto colectivo compartido por estudiantes, familias, educadores, gestores y comunidades.

Sin embargo, aunque muchas instituciones declaran perseguir el desarrollo integral de la persona, con frecuencia encuentran dificultades para gestionar el currículo en coherencia con ese propósito. Tal tensión es señalada por Vitor Paro, quien cuestiona la reducción de la educación a la preparación para pruebas y defiende una formación orientada a la integralidad humana, como se observa en la cita que sigue.

> Podemos começar por dizer que, em seu sentido mais amplo, a educação consiste na apropriação da cultura. Esta, entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. E isto assim é porque esse conceito de educação não tem por fim desenvolver competências e habilidades nos alunos que os capacitem apenas a responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho, mas visa à formação do homem em sua integralidade (Paro, 2020, p. 23).

Las prácticas habituales de la enseñanza más tendientes al individualismo, criticadas por Piaget y también por Vitor Paro al citarlo, están más al servicio de una distorsión que se observa en las escuelas, que están demasiado preocupadas en formar a alumnos para exámenes más que para prepararse para la propia vida.

> A Educação integral e transformadora sustenta-se sobre outras bases. Seu objetivo é criar as condições para que as pessoas possam se desenvolver integralmente, reconhecendo a necessidade de articulação de diversos agentes, tempos e espaços para a multiplicação das oportunidades de aprender. Busca-se formar pessoas capazes de se sensibilizar em relação ao mundo, colaborar em equipes ou coletivos, criar soluções para os desafios do presente, expressar as potências humanas nas suas diversas linguagens e efetivamente promover mudanças positivas. Trata-se de um conjunto articulado e complexo de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que se desenvolvem em práticas cotidianas de tomada de decisão e responsabilização pelo bem coletivo, na convivência com os diferentes, na pesquisa aplicada e na realização de projetos (Singer, 2022, s/p).

Jaqueline Moll señala:

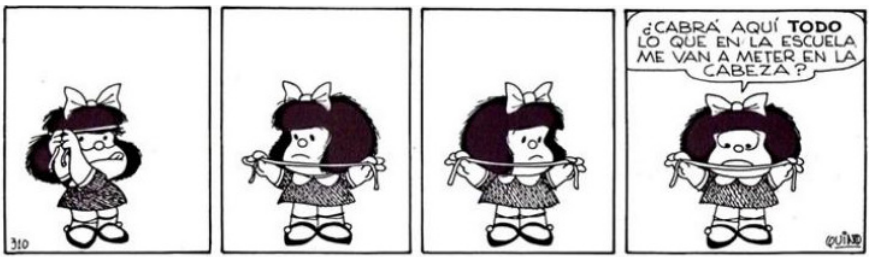
> Além disso, a Educação Integral exige que disputemos o conceito de uma escola para um desenvolvimento pleno. Uma escola que persiga certo equilíbrio curricular... quanto mais música, organização de peças teatrais, oportunidades de diferentes práticas esportivas, laboratórios de ciências, mais condições para o desenvolvimento em todas as áreas do conhecimento, mais condições para a complexificação do pensamento e construção de autonomia moral e intelectual. (Moll, 2020. s/p).

Cuando se habla de Educación Integral, se alude a una formación que abarca diversas dimensiones del ser humano, entendida como un "horizonte utópico para o qual caminhamos", aun cuando el currículo, por definición, es siempre un recorte limitado. Como señala Moll, "pode-se falar na busca constante pelo desenvolvimento das diferentes dimensões humanas, tendo a ampliação do tempo como uma condição para a sua realização" (Moll, 2020, s/p). Esta concepción exige que la educación cuide la totalidad del sujeto, evitando que la omisión de alguna dimensión implique restarle "capas" a la persona.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje integral debe manifestarse en toda la vida escolar: en el centro, en cada aula y en cada espacio de convivencia. Para ello, el proyecto institucional y el currículo deben dar coherencia a esta concepción, lo que implica reconocer que la escuela no puede actuar sola. El paradigma actual demanda interdependencia entre actores y espacios – familias, comunidades, instituciones – que aporten recursos, acuerdos y condiciones que posibiliten este desarrollo.

Además, los aprendizajes esperados deben entenderse como derechos de los estudiantes, lo que sitúa el currículo como un campo de disputa y decisión (Goodson, 2007). Garantizar dichos derechos requiere una gestión educativa capaz de asegurar coherencia entre el diseño curricular y las prácticas pedagógicas, tarea que involucra al centro, a la red y a las políticas educativas nacionales. Incluso con un currículo integral, solo profesores acompañados y capacitados pueden potenciar efectivamente estos aprendizajes. En este sentido, la historieta de Quino ilustra con humor los desafíos de dimensionar lo que realmente se aprende en la escuela.

Figura 1: ¿Aprendizaje integral?




Fuente: Quino (1993).

El personaje pretende medir lo que va a aprender, y a la vez lo expresa en términos de "lo que me van a meter en la cabeza". ¿Será que se puede aprender otro tipo de aprendizajes? ¿será que pueden ser medidos?

Desde la concepción de la educación integral, la evaluación no es una tarea sencilla. "[...] ainda faltam parâmetros claros no que se refere à qualidade da educação integral. O próprio Ministério da Educação (MEC) reconhece a inexistência de um modelo específico para avaliação da Educação Integral" señala el Centro de Referencias en Educación integral (disponible en https://educacaointegral.org.br). "A avaliação deve analisar, afinal, quão 'Integral' e 'integrada' está sendo a Educação, de que forma os diversos saberes compõem um currículo único" (2014). Además este texto enfatiza que otro aspecto muy relevante de la evaluación en Educación integral es "o olhar ampliado (integral) para o desenvolvimento de competências e habilidades".

## 4. Metodología

Según Gil (2017), la investigación es un procedimiento racional y sistemático orientado a responder problemas planteados; por ello, se optó por un estudio exploratorio de tipo estudio de caso múltiple, adecuado para profundizar en fenómenos y generar nuevas perspectivas. Este enfoque flexible recurre a diversas estrategias, como revisión bibliográfica, entrevistas y análisis documental (Selltiz *et al.*, 1967). Aunque los estudios de caso suelen ser cuestionados por su falta de rigor, Gil (2017) afirma que los sesgos pueden presentarse en cualquier método, lo que exige planificación y análisis cuidadosos; igualmente, Triviños (1987) destaca que la aparente simplicidad del enfoque exploratorio no excluye un tratamiento científico riguroso.

El diseño metodológico se inscribe en la perspectiva cualitativa, centrada en significados y valores que no se reducen a variables cuantificables (Minayo, 2009). Se emplearon entrevistas semiestructuradas –que ofrecen flexibilidad y profundidad, aunque requieren evitar influencias del entrevistador (Triviños, 1987)– y análisis documental de proyectos institucionales, definiciones de misión y visión, documentos de calidad educativa y líneas de base. Esta triangulación permitió contextualizar y contrastar los hallazgos.

El estudio se realizó en colegios de Brasil y Perú que implementaron el Sistema de Calidad entre 2014 y 2023, seleccionados por haber completado un primer ciclo de trabajo y encontrarse en un segundo, lo que evidenció continuidad en los procesos de mejora. Tras consultar con equipos externos de apoyo, se eligieron tres colegios por país. Se entrevistó a dos referentes externos, dos coordinadores de red educativa y cinco de los seis coordinadores internos previstos. Las entrevistas, realizadas virtualmente con consentimiento informado y duración máxima de dos horas, siguieron una guía semiestructurada orientada a explorar percepciones y valoraciones.

El análisis de los datos se basó en el análisis de contenido (Bardin, 2011), mediante procedimientos sistemáticos de categorización, descripción e interpretación, lo que permitió identificar coherencias, tensiones y contradicciones en la información obtenida, articulando entrevistas y documentos para una comprensión integral del proceso estudiado.

## 5. Resultados y análisis: desafíos y potencialidades de elaborar una línea de base

¿Efectivamente los colegios estudiados explicitan el propósito de la educación integral dentro de sus señas institucionales? Para poder contestar la pregunta se realizó una búsqueda documental en los seis colegios del campo de estudio. La conclusión es afirmativa, todos ellos explicitan en su misión y/o visión institucional el compromiso con la educación integral. Es relevante que la referencia a la integralidad forme parte de la razón de ser y los propósitos explicitados y compartidos por los colegios. Nortea para la actuación. No obstante, este norte es útil pero insuficiente para alcanzar los resultados esperados. ¿Cómo los colegios pueden "rendir cuentas" o rendirse cuentas a sí mismos sobre los resultados de aprendizajes integrales? ¿Logra el colegio comprender sus logros o dificultades en este propósito del aprendizaje integral de sus estudiantes?

El Sistema les invitó a que realicen la línea de base de aprendizajes integrales observando resultados de mediciones internas y externas y que analicen la información para algunos cortes o grados, decidiendo de forma autónoma cuáles y de qué forma se refleja el conjunto de las dimensiones académicas, socioemocionales y espirituales. Veamos los principales desafíos que ello supuso.

Cuando se alienta a desarrollar una línea de base de aprendizajes integrales, se asume que deberá tomar opción por algún recorte de algún tipo de aprendizajes, al menos en sus primeras experiencias de elaboración. Típicamente, los colegios organizan en algunas áreas del aprendizaje o directamente asignaturas y reflejan generalmente la dimensión académica levantando información sobre matemáticas, lengua, inglés, alguna de las ciencias a veces. Analizar algunos aspectos del aprendizaje, igualmente es un desafío para todos los colegios consultados. En las entrevistas realizadas se expresa la dificultad de elaborar la línea de base de aprendizajes integrales.

> *En un primer momento era una actividad muy desconocida para nosotros. El colegio no tenía conocimiento teórico ni práctico de elaborar una línea de base. Fue muy difícil la primera elaboración. Entender qué era* **(Entrevista E)**.

Inclusive al momento de realizar una segunda línea de base, con mayor experiencia, voluntad y compromiso, hay dificultades para poner en práctica este esfuerzo. Pueden ser de distinto tipo, sea la dificultad de encontrar los datos, como de analizar lo que dichos datos expresan, inclusive, la dificultad puede ser anterior y más interpelante: puede radicar en que no está tan claro qué se espera que los estudiantes aprendan, tal como expresaron los entrevistados.

> *No tenía el colegio aprendizajes esperados en la línea de la formación integral. Si bien desde siempre se formó así, pero no lo teníamos integrado* **(Entrevista B)**.

¿Qué se espera que los estudiantes aprendan? Aunque este es el punto de partida para planificar la enseñanza, en el conjunto de colegios que han implementado el Sistema, al inicio no contaban con su proyecto curricular definido donde se explicite el aprendizaje esperado de la formación integral y respondiendo al contexto, la realidad y necesidades de los estudiantes.

Centrar la atención en los aprendizajes es un reto para un colegio, por inverosímil que parezca. Y por ello, la propuesta de hacerlo desafía. En un contexto de instituciones muy exigidas de un sin número de actividades, se invita a preguntarse qué aprenden los estudiantes, qué resultados logran, cuáles son las tasas de aprobación y desaprobación, qué surge de comparar los logros respecto de lo que se espera. ¿Sucede lo mismo en todos los ciclos? ¿qué se puede inferir del análisis de distintas cohortes? ¿hay al egreso la consecución de los aprendizajes esperados en el perfil de egreso? ¿Se obtienen mejores resultados comparados que en el pasado? Estas preguntas que tan naturalmente haría un gestor o gestora de una escuela, sabemos a la luz de la experiencia del Sistema que son muy difíciles de contestar para un colegio, sobre todo si no cuenta con una gestión que integre el seguimiento y análisis de resultados de los aprendizajes.

Ravela (2020) escribió que el proceso de evaluación requiere construir evidencia empírica que nos permita hacer visibles los aspectos de la realidad que se quiere valorar, con el fin de contrastarla con los criterios definidos como referente y subraya la pertinencia de recordar el sentido amplio de la expresión *evidencia empírica*. Muchas veces se asocia la evaluación con datos estadísticos o con indicadores cuantitativos. Estos constituyen un tipo de información que puede ser relevante, pero no la única.

Quizá una de las principales dificultades de evaluar aprendizajes integrales radica en la complejidad, diversidad y profundidad de todos estos componentes de los aprendizajes. Así como la educación busca la formación de la persona en su integralidad, la evaluación debería poder capturar la esencia de esta integralidad ojalá bien ofrecida, en el mejor de los casos, y no solamente expresada como intención pero lejos de las prácticas disponibles en la organización educativa. En cambio, evidentemente, sería mucho

más sencillo enseñar para "responder testes e provas para passar no vestibular ou ingressar no mercado de trabalho" (Paro, 2020, p. 23).

En la voz de los colegios:

> *El colegio siempre lo trabajó (aprendizajes socioemocionales) pero no lo evaluaba o no tenía herramientas* **(Entrevista A)**.

Al momento de evaluar aprendizajes, encontramos algunos esfuerzos de prácticas más individuales que institucionales ni sistemáticas. Si de por si centrar la atención en los aprendizajes es un desafío, cuanto más lo es el poder dar cuenta de los aprendizajes integrales.

Por su parte, centrar la atención en los aprendizajes necesariamente vira la mirada en el currículo que la escuela maneja. Si no hay un currículo que habilite el aprendizaje integral, difícilmente serán concretados. A la vez, la mera existencia del currículo tampoco alcanza, tal como lo expresa la investigación en factores asociados al aprendizaje. El docente tiene que identificar los objetivos de aprendizaje, enseñar en consecuencia y luego evaluar y sistematizar los resultados. Una buena práctica en colegios impulsada a raíz del propósito de mejorar, ha sido intentar crear instrumentos para la evaluación de los aprendizajes integrales.

> *Para armar el instrumento conversamos con los docentes y especialistas, hay áreas que trabajan la regulación de las emociones como desarrollo personal y ciudadanía. Hemos hecho un trabajo muy fino con ellos. "Me puedes decir cómo recoges estos aprendizajes? ¿Y qué propones tu?" Y así...* **(Entrevista A)**.

De tal manera ha sido posible avanzar en la dimensión socioemocional. Mucho menos en la dimensión espiritual:

> *En lo espiritual religioso me siento bastante perdida, lo veo difícil. Está ligada a un área (académica) nada más... la pastoral no aparece en el sistema de calificaciones nuestra... sería triste que ello solamente se vea reflejada en lo cognitivo* **(Entrevista A)**.

Igual, cabe señalar la práctica que ha desarrollado su red, en la que los referentes de la pastoral en los colegios de Perú realizaron una aproximación, adscribiéndose al currículo oficial. Es valioso que se pueda continuar avanzando y profundizando en este análisis. Ha sido bueno observar equipos que discuten estas expectativas de aprendizajes para la escuela: "¿esperamos que asistan a misa, que reciban los sacramentos? ¿Qué más esperamos que el estudiante aprenda y vivencie?"

Las estrategias evaluativas desarrolladas por los profesores van más allá de los resultados de una prueba, o dicho de otro modo, precisan superarla, y deben permitir identificar lo que sabe y lo que no sabe cada alumno, pero sobre todo comprender por qué no lo sabe, identificando sus dificultades, así como qué aprendizajes necesitan ser retomados y reforzados.

En el caso de estas dos redes educativas incluidas en la investigación, se observan avances muy recientes en la discusión curricular.

Todas las observaciones, conclusiones, preguntas, reflexiones que el colegio se genera a la luz de la observación y análisis del logro de aprendizajes o resultados de los aprendizajes, ayudan a comprender la realidad y tener mejor sensibilidad para mejorarla, sea en la práctica en el aula y en la gestión institucional.

> *Si, mira, reflejar nada más el rendimiento y calificaciones de los alumnos permitió darnos cuenta cómo estaban. Esa línea de base la hicimos teniendo en cuenta algunos criterios como producción oral y comprensión lectora y vimos en qué aspectos del curso o área estaban bajos y eso antes tu no lo veías con mucha comprensión. También nos hizo reflexionar sobre evaluación... empiezas a ver que las evaluaciones internas son más altas que las externas* **(Entrevista A)**.

Estas constataciones ayudan a pensar y repensar la práctica educativa, a comprender lo que ocurre, identificar fortalezas y debilidades, inclusive apenas observando rendimiento y calificaciones. Como herramienta o instrumento que es, la línea de base no es un fin en sí mismo (Radic, 2017) pero ayuda a generar eso mencionado anteriormente y luego requiere de un paso más, para aprovecharla para la gestión. Al respecto, una persona entrevistada comentaba:

> *La línea de base no hace la gestión de los aprendizajes. Es un diagnóstico que incluye un análisis y entrega el resultado. Cabe al equipo pedagógico hacer la gestión de eso... qué hacer en la sala de aula a partir de estos datos* **(Entrevista F)**.

Los colegios en sus testimonios reflejan ejemplos de la utilización o gestión de información resultante. Pensar en los resultados de aprendizaje ayuda a pensar, un paso más hacia atrás, en qué se desea que los estudiantes aprendan y para una escuela jesuita, la dimensión cognitiva es fundamental, pero también lo son las demás dimensiones.

Realizar la línea de base ha permitido y ha provocado a los colegios una revisión de lo que se hace y cómo se hace, para volver a pensar qué se debería hacer. En definitiva, se provoca una atención y tensión con respecto a los aprendizajes, que son el foco de las escuelas. Se pone en juego una oportunidad de incidir en posteriores tomas de decisiones o pequeñas acciones de mejora. Por ejemplo, cuando se toma en cuenta los resultados de los aprendizajes analizados para realizar cambios en el trabajo en el aula.

En términos de la gestión escolar, es valioso observar que algunos equipos dialogan para analizar posibles causas, que pueden tener relación con la gestión. Por ejemplo, a partir del análisis de los aprendizajes, ¿qué conclusiones puede tomar sobre por ej. cómo está enseñando por ciclos, sobre

la motivación de los estudiantes, sobre la relación en el aula entre el docente y estudiantes, cómo impacta esto en la planificación de clases?, etc.

En el campo de las posibilidades que brinda el análisis de aprendizajes para luego tomar decisiones y gestionar al respecto, otro elemento clave es la definición de metas de aprendizaje, sin perder de vista el propósito de la educación integral y de calidad para todos los alumnos, como un derecho a preservar.

Se destaca el papel de los gestores en los colegios para hacer posible la implementación de la línea de base en particular y de todo el proceso de mejora escolar en general. Una condición fundamental es que haya voluntad y compromiso del equipo directivo, dado que los gestores son una de las claves para el logro del cambio. En particular en lo que refiere a la elaboración de la línea de base de aprendizajes, la discusión y análisis de aprendizajes, no serían posible si desde los gestores no se permite contar con los espacios, tiempos, personas legitimadas que se dediquen a ello. Su armado, análisis, reflexión y sistematización requiere ante todo, apertura y animosidad de los gestores. Ella y la autoevaluación institucional desnudan situaciones, preocupaciones, debilidades y si bien también refuerza las fortalezas, es lo anterior lo que más angustia a los directivos. Particularmente interesó indagar con los entrevistados cómo visualizan la apropiación del equipo directivo sobre la importancia del diagnóstico de los aprendizajes integrales. Muchas respuestas fueron alentadoras.

Por último, la propuesta de línea de base, tanto su construcción como su aprovechamiento posterior, puede servir al propósito de comunidad profesional de aprendizaje, favoreciendo un espacio para la reflexión colectiva, análisis, intercambio y discusión, combatiendo la excesiva soledad del docente dentro del aula y aislamiento de su comunidad de pares.

> (...) Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y la "lógica de la confianza", como comenta Elmore (2010), poco se puede esperar de la organización como conjunto. Por tanto, si la clave de la mejora parece estar en una cultura cohesionada (acoplamiento), el *liderazgo educativo* y configurar la escuela como una *comunidad profesional de aprendizaje*, se consideran actualmente dos modos paralelos de articular la organización, que se pueden potenciar mutuamente, como muestra la conceptualización de liderazgo colectivo o distribuido (Bolívar, López Yañez, Murillo, 2013, pp. 19 y 20).

A pesar de las dificultades que supone, el desarrollo de una línea de base de aprendizajes, en los colegios ha permitido a los equipos en primer lugar, reflexionar y pensar en torno a los aprendizajes. Analizar la información resultante o las faltas de información, ha sido relevante para enriquecer

la mirada, o incluso, para la toma de conciencia de algunas debilidades, por ejemplo:

> *¿Por qué hay un desfase notorio? Pudimos centrar la atención... qué está pasando acá... en el área espiritual religiosa, ¿dónde recabamos información sobre los aprendizajes? La asignatura de religión tiene más contenido y no tanto lo que la pastoral promueve, porque pastoral tiene muchas actividades, pero no evaluamos el logro o lo que sucede con los chicos en lo actitudinal, por ejemplo* **(Entrevista E)**.

Con la reflexión puramente no alcanza, se requiere la sistematización. Por más esfuerzo de elaboración de línea de base que se haga, si no se analiza y se escribe al respecto, muy posiblemente se pierda la información y se desperdicie. Por ello una de las potencialidades y a la vez aprendizajes de esta experiencia ha sido comprender que está muy bien realizar la línea de base pero también es bueno cualificarla más, y por ello se requiere orientar mejor al colegio animando a documentar más y mejor el análisis realizado.

Lleva tiempo, lleva esfuerzo, energía y además se desactualiza al poco tiempo. Pero el aprendizaje, la reflexión, la conclusión es fundamental para mejorar. De manera unánime las personas entrevistadas valoran y destacan la relevancia del para qué hacer esto. Al respecto, distintas expresiones:

> *Moviliza mucho a las escuelas sobre la intencionalidad del proceso formativo* **(Entrevista G)**.
>
> *El monitoreo de los aprendizajes no se hace de forma natural, no se hace sin metodología, herramienta, sin convicción porque es muy trabajoso. Creo que eso fue en contra de nosotros... en 500 años de cultura de monitorear la enseñanza. La dificultad para mirar los aprendizajes es enorme. Es muy diferente monitorear aprendizaje que enseñanza* **(Entrevista D)**.

Esto lleva a la siguiente y la segunda de las potencialidades, el trabajo con la línea de base ayuda no solo a reflexionar, sino a generar cambios, acuerdos y nuevos productos que permiten avanzar hacia ese enfoque en los aprendizajes.

> *Porque antes cerraba el trimestre y se analizaba los resultados alumno por alumno, pero no de manera colectiva. Eso no impacta en la planificación. Si no mapeo aprendizajes del primer trimestre de sexto año y que no se logró tal y tal cosa entonces necesito pensarlo para el próximo trimestre* **(Entrevista F)**.
>
> *Te pone norte saber de qué aprenden nuestros chicos realmente* **(Entrevista C)**.

La realización de la línea de base, en un primer y segundo ciclo de mejora, tienen como una de sus potencialidades (e inclusive podríamos decir uno de sus impactos) la necesaria conexión y reflexión con las finalidades del colegio y en tanto, con el currículum. Los colegios decidieron emprender la mejora elaborando un proyecto curricular del cual carecían hasta el momento de implementar el Sistema. Un ejemplo claro y relevante de este impacto en las prácticas o acciones que se han generado como fruto de este proceso es que los colegios han definido centrar la atención en los aprendizajes o competencias a desarrollar, trabajando un *mapa de aprendizajes* o competencias, de manera de poder tener claro el propósito de los aprendizajes.

Por otra parte, del análisis de las entrevistas se desprende que ha sido posible para los colegios reconocer la importancia de la madurez, de la progresión y sostenimiento de todo el proceso que pone el foco en los aprendizajes. Resulta llamativo que se observe la posibilidad de institucionalizar esta práctica, para alimentar la planificación de la enseñanza a nivel del aula y del colectivo docente.

> *Nos sentimos más seguros, con mayor confianza. Tenemos mayor claridad con la línea de base. Pero hay que ver cómo hacemos los análisis para que sea periódica. Es un reto* **(Entrevista A)**.
>
> *Comenzó un movimiento de reuniones periódicas que no tuvimos hasta entonces para analizar los resultados de los estudiantes. La gente no tenía esa cultura (...) Eso fue realizándose y fue transformándose en rutina. Termina un bimestre e informática crea una gran planilla y los equipos hacen filtros, análisis, y preparan reuniones de análisis de resultados. Eso sigue aconteciendo desde la implementación del sistema (en 2015)* **(Entrevista F)**.

Es interesante saber que al menos, algunas escuelas, han sido capaces de integrar esto a su forma de trabajo, sosteniendo de manera repetida la revisión y análisis de resultados.

## 6. Recomendaciones

- Entre los entrevistados hubo unanimidad en la recomendación de mantener esta propuesta de elaboración la línea de base que impulsa el Sistema de calidad en los colegios, como uno de sus primeros ejercicios. Haciendo eco de esta recomendación, ello no quita que se pueda pensar cómo hacerlo mejor. Para elaborar estas recomendaciones fueron tenidos en cuenta los aportes surgidos en la investigación. La primera de todas es brindar más encuadre y **formación** para que transiten este proceso de construcción al inicio, sin impor-

tar qué tanta cantidad de datos manejan para elaborar la línea de base. Cuantas más personas se forme, mejor y "*sobre todo perfiles vinculados a cargos directivos*", para que luego puedan darle impulso y sostenimiento.

- Más **monitoreo y apoyo** al equipo que está a cargo de la elaboración. Por ejemplo, ayudarles a pensar los cortes para levantar los datos (en general recomendamos que sea a final de los ciclos) con un criterio justificado.
- Se necesita un **tiempo** mayor para este equipo. Considerar más tiempo, tanto tiempo de formación que ya fue comentado, como ampliar el tiempo de construcción.
- El documento elaborado por Marcela Román (2021) sirve como **referencial teórico** y se puede trabajar más por etapas y desde el equipo externo ayudar con la lectura y la comprensión, mediando con el texto. Sería bueno tratar de dar la orientación lo más clara y simple posible y que cada colegio le dé complejidad.
- Debería mejorar la manera de **divulgación y promoción** de esta etapa y producto de trabajo, de forma de darle mayor protagonismo.
- Tener en cuenta que puede haber trabajos de 8 hojas y otros trabajos de 80 hojas por ejemplo (probablemente, más común en centros en segundo ciclo). Si bien el apoyo, impulso, soportes brindados deben estar muy presentes para todos los colegios, es factible que los centros logren en un primer ciclo un análisis general. Es importante la **valoración de la diferencia** y no pretender o esperar un único patrón para la entrega de la línea de base.
- Alentar siempre a que dejen sistematizadas las **reflexiones y preguntas** que hace el equipo foco a propósito de hallazgos y conclusiones que surgen del análisis de los datos obtenidos sobre aprendizajes. Se buscará que el análisis realizado por el equipo quede escrito en el informe de línea de base.
- El **momento adecuado** cuando se necesita tener la línea de base elaborada es antes de la fase de la mejora, de modo que junto a la autoevaluación, permitan un diagnóstico más amplio para pensar la mejora.
- Para enriquecer el análisis (que a veces es muy básico) puede ayudar el brindar **retroalimentación** y/o compartir ejemplos de otros análisis realizados por otros colegios.
- Involucrar en profundidad al coordinador interno de calidad, quien ejerce el **liderazgo** al interior de la escuela y brinda soporte y orientación en el proceso de autoevaluación y mejora. Es

clave que se integre en el trabajo del equipo a cargo de elaborar la línea de base, no solo porque organiza la logística, sino porque ojalá cada vez más logre acompañar, dar conducción técnica y legitimar el trabajo en el colegio y el equipo directivo, de manera de que cada vez más se pueda ir instalando esto como un método de trabajo con sentido y focalizado en el análisis de los aprendizajes integrales.

- Para la **integración del equipo foco** (a cargo de la elaboración de la línea de base), se necesita pensar muy bien a quiénes invitar asegurando una mirada holística de los aprendizajes y si el colegio o la red cuenta con algún **especialista** en desarrollo curricular, puede ayudar a orientar.
- Es importante la **manutención del equipo**. Si hay rotación y cambio, no se acumula el saber hacer y entonces cuesta más profundizar en la práctica.
- Hay que involucrar a los profesores y garantizar una **mirada integradora** de los distintos ciclos escolares que trabaja el centro educativo.
- Favorecer que se levante una línea de base de aprendizajes integrales lo más completa posible, aunque sea de una serie o grado escolar, como primera experiencia piloto. Lo más completa posible refiere a que se intente dar cuenta de la **diversidad y heterogeneidad del aprendizaje integral**, teniendo en cuenta las distintas dimensiones.
- Culminada la fase diagnóstica, y presentados los resultados a la comunidad educativa, se propone para escuelas en primer ciclo de mejora, alentar a preguntarse si puede ser pertinente dejar este equipo instalado (el "equipo foco" o de línea de base) para lograr profundizar en los aprendizajes logrados. Esto puede constituirse como una acción de mejora (por ejemplo, como ocurrió en la escuela Arrupe de Brasil) o como parte de un proyecto de mejora que se integre el monitoreo de los aprendizajes. **Hay más de un camino**, pero vale la pena contribuir a que la escuela se pregunte y proponga instalar como práctica el análisis de logro de los aprendizajes.

## 7. Consideraciones finales

Los colegios enfrentan el desafío de acompañar los cambios sociales sin perder identidad, promoviendo una cultura de mejora continua orientada al aprendizaje integral. El Sistema de Calidad ha mostrado ser un instru-

mento útil para fortalecer esta cultura, ofreciendo aprendizajes derivados de su implementación en distintos contextos latinoamericanos. La elaboración de la línea de base, aunque demandante, fue altamente valorada por los actores consultados, pues permite sincerar logros y brechas, relacionarlas con la consistencia curricular y orientar acciones de mejora.

Los hallazgos evidencian que el monitoreo de aprendizajes integrales no se realiza de forma natural ni sistemática, en parte debido a una tradición evaluativa centrada en lo cognitivo. Sin embargo, no evaluar estos aprendizajes debilita la propuesta de educación integral y limita la capacidad de garantizar derechos escolares. Se requieren apoyos institucionales y espacios de análisis que permitan consolidar prácticas de evaluación coherentes con todas las dimensiones del desarrollo humano.

Las dificultades encontradas revelan la necesidad de fortalecer los currículos integrales y la planificación pedagógica, de modo que contemplen de forma articulada aspectos cognitivos, socioemocionales, espirituales y corporales. Avanzar en esta dirección favorecerá la construcción de líneas de base más sólidas y un seguimiento sistemático de los aprendizajes.

Queda como desafío para futuras investigaciones comprender cómo estos procesos contribuyen efectivamente a la mejora de los aprendizajes sin comprometer la identidad y finalidades educativas. Confiamos en que el fortalecimiento de la educación integral de calidad siga avanzando como un derecho garantizado para todos los estudiantes del continente.

## Referencias

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOLÍVAR, A. Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. **Gestão & Ação**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 11-28, 2006.

BOLÍVAR, Antonio, LÓPEZ YAÑEZ, Juan, MURILLO, Javier. Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de las líneas de investigación. **Revista Fuentes**, Sevilla, n. 14, p. 15-60, 2013.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Educação e Qualidade. São Paulo: Autores Associados, 1985. Ed. Electrónica.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: ENGUITA, M. F. **Juntos Pero no Revueltos**: estudios sobre la educación y la sociedad. Madrid: Morata, 1990.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 7-26, maio/ago. 2007.

LASIDA, Javier; PODESTÁ, Mora; SANDOYA, Jimena. La calidad educativa: sistemas y potencialidades. **Páginas de educación: revista arbitrada de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Católica del Uruguay**, Montevideo, v. 1, p. 55-75, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLL, Jaqueline. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, out./dez. 2020. Epub 20 jan. 2021.

PARO, Vitor. **Educação como exercício de poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2020. Kindle edition. (Coleção Questões da Nossa Época).

QUINO, Joaquín Salvador Lavado. **Toda Mafalda**. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1993.

RADIC, Jorge. **Sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa**: la experiencia de la red de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas. 2017. Tesis doctoral (Doctorado en Educación) – Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2017.

RAVELA, Pedro. **La autoevaluación institucional como herramienta de mejora**. Lima: SINEACE, 2020.

ROMÁN, Marcela. Colaboración de PODESTÁ, M.; SANDOYA, J. **¿Qué y cuánto saben los estudiantes?** Construyendo la línea de base de sus desempeños y aprendizajes. Bogotá: FLACSI – Sistema de Calidad en la Gestión Escolar, 2021.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence S.; COOK, Stuart W. **Research methods in social relations**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.

SINGER, Helena. Por um sistema de avaliação que fortaleça a Educação Integral e transformadora. **Centro de Referências em educação integral**, 13 dez. 2022. Disponible en: https://educacaointegral.org.br/reportagens/por-um-sistema-de-avaliacao-que-fortaleca-a-educacao-integral-e-transformadora. Acceso en: 19 ago. 2026.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

DOI: 10.29327/5923968.1-15

# GESTÃO DE PROJETOS: FERRAMENTA DE ARTICULAÇÃO PEDAGÓGICO-ADMINISTRATIVA PARA MISSÃO EDUCATIVA

*Juliana Argollo*[1]
*Luciana Maines da Silva*[2]

**Resumo**: O presente artigo trata da *Gestão de Projetos: ferramenta de articulação pedagógico-administrativa para missão educativa*, das escolas integrantes da Rede Jesuíta de Educação, demonstrando a sua contribuição nos âmbitos pedagógico e administrativo, por meio de uma gestão participativa, para instituições educacionais. Dentro dessa perspectiva a pesquisa se justifica por ter relevância para a Gestão de Projetos, por apresentar uma base teórica aprofundada para futuras pesquisas acerca do tema e, para as escolas, traz diretrizes para aprimorar a articulação estratégica por meio da Gestão de Projetos. Os resultados indicaram que a adoção dessas práticas pode minimizar riscos, maximizar resultados e promover melhorias contínuas na instituição, alinhando-se com os objetivos estratégicos e documentos norteadores da Rede Jesuíta de Educação. Foi elaborado um Plano de Intervenção viável para consecução, que abre caminho para novos estudos que possam avaliar como propor a implementação da gestão de projetos para decisões estratégicas em colégios da Rede e em outras instituições de ensino.

**Palavras-chave:** Gestão de Projetos. Gestão Educacional. Gestão Participativa. Escola de Educação Básica.

1 Diretora Administrativa Financeira, Colégio Antônio Vieira. Salvador (BA). Mestra em Gestão Educação. E-mail: juliana.argollo@cav-ba.asav.org.br. | ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0679-8941.

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Porto Alegre (RS). Doutora em Administração. E-mail: lucianamaines@unisinos.br. | ORCID: http://orcid.org/0000-0003-1670-0629.

## 1. Introdução

Modernamente, as escolas têm se transformado deixando de serem apenas espaços de ensino formal para se tornarem, também, ambientes de construção de valores e cidadania (Silva, 2012). Nesse contexto, a gestão escolar assume papel central na criação de soluções que atendam às demandas de alunos, professores e comunidade, fortalecendo tanto as dimensões pedagógicas quanto administrativas da escola. Dessa maneira, percebe-se que a utilização da ferramenta de Gestão de Projetos pode gerar metodologias de trabalho, indicadores e decisões assertivas para as organizações, inclusive as educacionais, tanto na área pedagógica como na área administrativa, a partir da otimização dos recursos disponíveis para a execução dos projetos acadêmicos.

O artigo origina-se de pesquisa realizada no Colégio Antônio Vieira (CAV), no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos). O CAV faz parte da Rede Jesuíta de Educação (RJE), em 2025 com dezessete unidades no Brasil, distribuídos em nove Estados e com aproximadamente três mil estudantes. Destaca-se que a primeira autora está vinculada à Escola há mais de uma década.

Assim, tem-se como objetivo geral do presente artigo, demonstrar de que maneira a Gestão de Projetos pode ser utilizada como ferramenta de articulação das decisões estratégicas, no âmbito pedagógico e administrativo, por meio de uma gestão participativa.

O presente estudo se justifica ao compartilhar estudos de casos e boas práticas, disponibilizando-se uma base sólida para a disseminação de abordagens eficazes e a possibilidade de orientar outras instituições de ensino na implementação bem-sucedida de estratégias semelhantes.

## 2. Tecendo Conhecimento (Fundamentação Teórica)

### 2.1 Projetos e gestão de projetos

O cotidiano profissional, com suas demandas de organização, controle, administração de riscos, trabalho e integração de equipes, gerenciamento de conflitos, entre outras, indicam a necessidade da Gestão de Projetos nas organizações.

Para a compreensão do conceito de Projeto, são exploradas as definições fornecidas por Gido, Clements e Baker (2018), e Duffy (2006). Esses autores oferecem perspectivas conceituais distintas sobre o que constitui um Projeto:

> Projeto é um esforço para se alcançar um objetivo específico por meio de um conjunto único de atividades inter-relacionadas e da utilização eficaz de recursos. Tem objetivo claro, que estabelece o que deve ser realizado. E o produto final tangível que a equipe deve produzir e entregar (Gido; Clements; Baker, 2018, p. 3).
>
> Projeto é um trabalho a ser executado com um objetivo final bem definido. Nas empresas, em geral, projeto se refere a um conjunto de atividades relacionadas umas às outras, envolvendo habitualmente um grupo de pessoas que trabalham em conjunto em alguma coisa que será realizada uma única vez, durante um período que vai de um a 18 meses (Duffy, 2006, p. 8).

Duffy (2006) aponta que é fundamental perceber que cada Projeto é composto por uma série de processos, características e fases. Para este autor, "apesar das fases terem qualidades distintas, as principais tarefas e atividades das quatro fases frequentemente se superpõem e são interativas" (Duffy, 2006, p. 12). Desse modo, embora um projeto possa abarcar diferentes contextos, a observação das fases dos seus conceitos, demonstra que projetos são atividades temporárias, tendo início e fim bem definidos, envolvendo a utilização de recursos diversos, a interação e colaboração entre pessoas, sendo voltados para o atingimento dos objetivos das organizações, sejam a criação de soluções, serviços ou produtos.

Sobre a Gestão de Projetos, o *Project Management Institute* (2017, p. 10) diz:

> Gerenciamento de projetos é a aplicação de conhecimentos, habilidades, ferramentas e técnicas às atividades do projeto a fim de cumprir os seus requisitos. O gerenciamento de projetos é realizado através de aplicações e integração apropriadas dos processos de gerenciamento dos projetos identificados para o projeto. O gerenciamento de projetos permite que as organizações executem projetos de forma eficaz e eficiente.

Diante dos conceitos apresentados, é possível notar que as instituições, ao adotarem a ferramenta de Gestão de Projetos, tendem a atingir seus objetivos específicos dentro dos prazos estabelecidos com orçamento previamente definido.

Assim, ao longo dos anos, foram desenvolvidas diversas metodologias que podem ser empregadas na Gestão de Projetos para os mais variados cenários e objetivos. Entre elas tem-se o PMBOK; o *Extreme Project Management (XPM)*; e o *MPMM (Project Management Methodology)*.

Logo, ao se iniciar um projeto, é primordial que se defina dentre as diferentes metodologias de projetos existentes, aquela que mais se adequa com os objetivos e os recursos que a empresa tem à sua disposição para por em prática seu projeto que, no caso da escola, prima pela excelência na educação, como será apresentado a seguir.

### 2.1.1 Projetos educacionais

Os projetos estão presentes em todas as áreas de conhecimento e não poderia ser diferente na área da educação. O grande diferencial da gestão escolar é que os objetivos essenciais da Gestão de Projetos estão a serviço da busca pela excelência na educação.

Matias-Pereira (2019) se concentra na essência estratégica por trás da gestão educacional, argumentando que um planejamento bem estruturado é fundamental para o sucesso das iniciativas propostas pelas escolas. Este ponto de vista é amplamente compartilhado por Toledo (2019) que, ao discutir a gestão educacional, enfatiza a necessidade de intervir e modificar as práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades dos alunos no mundo contemporâneo.

Além da classificação dos projetos por tipologia existe, também, a classificação por tamanho, complexidade e incerteza que, de acordo com Moura e Barbosa (2013), proporcionam um quadro valioso para entender o cenário dos projetos educacionais.

Nesse contexto, a Gestão Participativa possui um papel de inclusão e engajamento da comunidade escolar nos processos administrativos da instituição de ensino de maneira mais organizada e eficiente possível, como se verá a seguir.

### 2.1.2 Gestão participativa

A Gestão Participativa se originou a partir dos estudos científicos do australiano Elton Mayo (1880-1949). Apesar da relevância dessas pesquisas, sua aplicação no setor escolar só passou a ser considerada muito recentemente. Somente a partir de 1970, se iniciaram os estudos acerca da mesma nas escolas, no qual Barroso (1998, p. 7) afirma que esses estudos:

> Mostraram a relevância dos fatores organizacionais no rendimento escolar dos alunos, em especial, os relacionados com a sua gestão. Entre estes destaca-se a existência de um estilo de gestão que proporcionasse a participação dos professores na planificação das atividades, o trabalho em equipe, formas de gestão colegiais, e uma "cultura do reforço mútuo" na solução de problemas e no desenvolvimento profissional.

Contribuindo com o pensamento de Barroso (1998) e trazendo um enfoque mais organizacional, Lück (2011, p. 36) afirma que a gestão escolar deve ser:

> [...] orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecedora das pessoas nas decisões sobre a orientação, orga-

> nização e planejamento de seu trabalho e **articulação das várias dimensões** e dos vários desdobramentos de seus processos de implementação (**grifou-se**).

No livro *A gestão participativa na escola*, Lück (2010) destaca a necessidade de construção de um projeto educativo, por meio dessa participação, para o fortalecimento da comunidade escolar e para a melhoria da qualidade da educação, permitindo que diferentes perspectivas e conhecimentos sejam considerados na tomada de decisões.

Em síntese, essas contribuições acadêmicas vislumbram a compreensão de uma gestão escolar participativa que não é isenta de desafios e exige uma mudança de mentalidade e atitude dos gestores e demais envolvidos no processo educacional.

## 2.2 Estado da arte

Os trabalhos que serviram de embasamento teórico para a pesquisa abordam temas relacionados à gestão e ao gerenciamento de projetos e contribuíram para a identificação de categorias, conforme Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Categorias de Análise de Dados

| **CATEGORIAS** | | |
|---|---|---|
| **ADERÊNCIA DO PROJETO À INSTITUIÇÃO** | PORTFÓLIO DE PROJETOS | **GESTÃO PARTICIPATIVA** |
| **ARTICULAÇÃO ENTRE ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO** | PREPARAÇÃO DO GESTOR PARA MUDANÇAS | **PERFIL DO GESTOR** |
| **DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES ADMINISTRATIVAS PARA GESTORES** | | |

Fonte: Elaborado pela autora.

A dissertação de Igor Ferreira (2015) analisa os processos de gerenciamento de projetos em uma grande empresa, destacando a importância das etapas iniciais (*front-end*) para o alinhamento estratégico. Já Elaine Silva (2013) investiga a atuação do gestor escolar entre as dimensões administrativa e pedagógica. O artigo de Moreira e Mariz (2017) enfatiza as boas práticas na gestão de projetos escolares, voltado a gestores que buscam se familiarizar com esse tema.

A dissertação de Maria Dalva Soares Rocha Mendes (2020) analisa a gestão educacional e os desafios da formação integral nas instituições da

Rede Jesuíta de Educação. O estudo destaca práticas adotadas, dificuldades enfrentadas e estratégias que contribuem para o desenvolvimento dos alunos, oferecendo subsídios relevantes para pesquisas sobre gestão e formação integral nesse contexto.

Os estudos citados apresentam conexões com pesquisas atuais, ainda que de forma geral. A gestão pedagógica e administrativa nas escolas da RJE segue pouco explorada na literatura o que torna evidente a necessidade de aprofundar a investigação sobre essas práticas, preenchendo uma lacuna relevante no campo da gestão educacional.

Ao analisar as obras que abordam gestão participativa, tornou-se possível identificar alguns pontos comuns que ressaltam a importância da pesquisa com o tema proposto: Minimização de Riscos; Possibilidade de maior alcance de Objetivos Estratégicos; Fases do Projeto; Melhoria de Processos e Inovação; Abordagem Multidisciplinar; e Participação da Comunidade.

Com base na análise desses pontos comuns nas obras mencionadas, foi possível identificar as variáveis de análise que foram exploradas ao longo do estudo realizado. Essas variáveis estão direcionadas para avaliar o sucesso da implementação da gestão de projetos na escola sob investigação.

A definição de sucesso em um projeto pode variar conforme a perspectiva de quem o avalia e os objetivos envolvidos. Neste estudo, foram adotadas variáveis relacionadas às características internas da organização e ao modelo de planejamento mais adequado para instituições de ensino (Moura e Barbosa, 2013), além de fatores voltados ao público-alvo, como impacto no cliente e na equipe, preparação para o futuro e identificação de riscos (Baccarini, 1999). Esses elementos foram integrados sob uma abordagem de gestão participativa, em alinhamento com os principais documentos institucionais: Planejamento Estratégico, Projeto Educativo Comum (PEC), Sistema de Qualidade e Projeto Político-Pedagógico. Essa base orientou a análise do sucesso na implementação da gestão de projetos na escola estudada.

## 3. Metodologia

A pesquisa configurou-se como um estudo de caso único, de natureza qualitativa e caráter descritivo, complementado por instrumentos quantitativos. Foi conduzida uma revisão da literatura dos últimos dez anos em plataformas digitais, utilizando os descritores “gerenciamento de projetos”, “gerenciamento de projetos educacionais”, “gestão administrativa” e “gestão administrativa escolar”. O levantamento resultou em número expressivo de trabalhos, embora poucos abordassem diretamente o tema central – especialmente na CAPES, SCIELO, Google Acadêmico e no Repositório Digital

da Unisinos. Paralelamente, analisaram-se documentos da área administrativo-financeira da instituição e seu processo de integração com a dimensão pedagógica, com base em entrevistas com gestores estratégicos e na observação diária das rotinas institucionais.

A coleta e análise de dados envolveram múltiplas técnicas – análise de conteúdo (Bardin, 2011), análise documental, observação participante e instrumentos quantitativos para mensuração e correlação de variáveis. Essa triangulação metodológica visou ampliar a profundidade e a confiabilidade dos achados. As entrevistas, conduzidas com gestores experientes, foram estruturadas em torno de variáveis previamente definidas, originando três categorias centrais: (1) Conhecimento em Gestão de Projetos; (2) Participação e Contribuições da Gestão Participativa; e (3) Articulação entre as Dimensões Pedagógica e Administrativa. Tal abordagem permitiu compreender como a gestão de projetos escolares se articula com práticas administrativas e pedagógicas, fortalecendo os resultados organizacionais da instituição estudada.

## 4. Resultados e Discussão

Levando-se em conta os resultados obtidos nesse estudo, puderam-se demonstrar os pontos que mereceram destaque e serviram de embasamento para a elaboração do produto final desta pesquisa, qual seja, a elaboração de um documento que servirá de direcionamento, inicialmente para o CAV sendo possível expandir para outros colégios da RJE. Assim, optou-se por descrever os resultados a partir dos grupos de questões de cada categoria elencada no roteiro das entrevistas.

### 4.1 Aderência do projeto à instituição

As respostas obtidas nessa categoria demonstram que os entrevistados possuem conhecimento de como os novos projetos são propostos pelo Colégio, pois, em sua totalidade os entrevistados responderam que são propostos na medida em que surgem necessidades do colégio e podem ser motivadas pelo mercado ou por decisões internas da instituição.

Nesse sentido, tem-se a visão de Gomes (2023), quando afirma:

> Existem dois tipos de demanda e cada uma exige um tipo de gestão diferente. Esses dois tipos de demanda são as demandas internas e as demandas externas. As demandas internas consistem nas necessidades da própria empresa. A necessidade de contratar novos colaboradores, reformar os ambientes da empresa e modernizar

> as ferramentas de trabalho são exemplos de demandas internas. Já as demandas externas estão relacionadas às necessidades do público consumidor. São as entregas que sua empresa faz para essas pessoas, sejam elas de produtos ou serviços.

## 4.2 Portfólio de projetos

As respostas obtidas para este ponto demonstraram que a totalidade dos entrevistados, mesmo que de forma indireta, aponta a necessidade de se ter como critério para inclusão de um projeto no portfólio da instituição, o planejamento estratégico, bem como, a sustentabilidade como um critério importante.

A gestão de um portfólio de projetos estratégicos em um colégio, como o Colégio Antônio Vieira, deve estar intimamente alinhada com os principais documentos orientadores da instituição. Cada um desses documentos fornece diretrizes e parâmetros essenciais que se complementam, orientando de forma coesa e integrada as decisões estratégicas garantindo progresso significativo para a instituição.

Nessa seara, a doutrina de Ferreira (2015, p. 34) afirma que:

> A iniciativa para instauração destes projetos costuma partir de unidades operacionais ou de unidades gestoras de algum processo de suporte, ou seja, de "baixo para cima". Todavia, projetos de gestão também podem ser demandados pela Alta Administração, vindos de "cima para baixo". No primeiro caso a decisão final de inclusão do projeto no portfólio é tomada pela Diretoria/ Conselho ou, dependendo de sua abrangência, pela própria Gerência.

Para garantir uma implementação eficaz dos projetos estratégicos, é crucial que haja uma articulação harmoniosa entre as áreas acadêmica e administrativa a partir da gestão participativa.

## 4.3 Gestão participativa

Aos entrevistados foi questionado acerca do que eles entendem desse tipo de gestão. Em sua totalidade, de alguma maneira, citou a descentralização, envolvimento de pessoas, cooperação, representatividade, como "princípios" presentes numa Gestão Participativa.

Acerca dos benefícios que a gestão participativa traz para a organização, os entrevistados citaram coparticipação e o envolvimento dos colaboradores, a corresponsabilização e o favorecimento do clima institucional.

Acerca da Gestão Participativa no CAV, a observação das autoras corrobora com o que consta no âmbito da dimensão organização, estrutura e recursos, onde o PEC destaca:

> A forma como os processos são geridos faz as Unidades Educativas manifestarem, de maneira explícita, o conteúdo do modo de proceder da instituição. Assim, não nos é indiferente este ou aquele estilo de gestão; pelo contrário, afirmamos um modelo de gestão em que o poder é serviço, e a liderança é espaço de compartilhamento de poder e de responsabilidade, tendo como foco o cumprimento da missão. A participação é mais que uma oportunidade de compartilhamento de poder; é um compromisso de corresponsabilização pelo trabalho e pelos resultados alcançados (RJE, 2021, p. 43).

Essa visão fortalece o que foi dito pelo grupo focal dos entrevistados. Desde 2015, a Diretoria Geral implantou uma forma de proceder utilizando a gestão participativa como marco, contribuindo significativamente para os encaminhamentos estratégicos e operacionais, incentivando cada gestor a adotar essa abordagem em seus ambientes de trabalho.

## 4.4 Articulação entre administrativo e pedagógico

A articulação entre essas duas áreas desempenha um papel vital na consecução dos objetivos estratégicos de uma instituição educacional. Nas respostas dos entrevistados, não se encontrou um desafio em comum a todos. Foram citados diversos obstáculos, como a questão financeira, a compreensão do papel de cada agente, as demandas pedagógicas, a assimilação das dimensões de atuação, os vícios na cultura organizacional e a relação entre o tamanho da escola e o número de colaboradores existentes.

Acerca do tema, Caldas (2020, p. 22) corroborando essas respostas, disserta que:

> Reafirmando esta investigação considera que a relação entre gestão administrativa e gestão pedagógica acontece no interior das instituições escolares e são realizadas pelos gestores, diretores, coordenadores envolvendo professores, estudantes e comunidade escolar.

Acerca da integração, é importante observar que a maioria dos entrevistados acredita que o investimento em formação (capacitação) dos gestores provocaria uma melhoria significativa nessa área. Além disso, foi mencionado que o fortalecimento das articulações e o debate entre as áreas administrativa e acadêmica melhorariam a integração.

## 4.5 Preparação do gestor para mudanças

No CAV, a preparação dos gestores para mudanças é constante e dinâmica, abrangendo desde especializações até mestrados profissionais e doutorados. A instituição compreende que as melhorias são fundamentadas no aprofundamento técnico, justificando um investimento significativo nessa área.

Na visão de Lück (2005, p. 20) algumas ações são especiais para que esse processo ocorra de maneira eficaz:

- Criar uma visão abrangente associada a ações de cooperação;
- Promover um ambiente de confiança;
- Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
- Unir esforços, superar obstáculos, eliminar divisões e integrar energias;
- Estabelecer demanda de trabalho centrado em ideias, não em pessoas;
- Cultivar a prática de assumir responsabilidades em conjunto.

Tanto o Projeto Educativo Comum (PEC) quanto o Planejamento Estratégico destacam a importância dessa preparação, impulsionando a instituição a manter um robusto programa de formação de gestores, com encontros periódicos destinados a aprofundar temas relevantes para o contexto contemporâneo.

## 4.6 Perfil do gestor

O papel do gestor está intimamente ligado à necessidade do mesmo em ter consciência de que a participação, autonomia e democracia vão à mesma direção, buscando a valorização da escola e, impreterivelmente, a gestão administrativa e o ensino/aprendizagem.

Nesse sentido, Farias, Jesus e Silva. (2020, p. 13), afirmam:

> No mundo contemporâneo e diante dos avanços científicos e tecnológicos, percebe-se que a gestão administrativa é essencial para qualquer instituição escolar. O papel que esse líder desempenha é caracterizado pela visão, valores e objetivos da escola, e às suas abordagens em relação a mudanças. Ele tem que ter decisões firmes e objetivas, um enfoque participativo de todos e um verdadeiro profissional que lidera.

Infere-se, pois, que todo esse processo de internalizar e diagnosticar demandas e soluções tende a ser um diferencial para gerar crescimento da

instituição escolar, o que envolve, necessariamente, habilidades variadas e diferentes competências por parte do gestor.

### 4.7 Desenvolvimento das habilidades administrativas para gestores

No CAV, essa questão é constantemente avaliada com o objetivo de aprimorar os processos de formação de gestores. Esse aprimoramento é realizado pelo Programa de Desenvolvimento de Gestores (PDG), coordenado pela área de Gestão de Pessoas. Além disso, o colégio oferece apoio financeiro para a realização de cursos de graduação, MBA, mestrado e doutorado em áreas que tenham relação direta com a atuação dos funcionários.

Na visão da RH Academy (2021, p. 2):

> Boas habilidades de gerenciamento são vitais para qualquer organização ter sucesso e atingir suas metas e objetivos. Um gerente que promove boas habilidades de gerenciamento é capaz de impulsionar a missão e a visão ou as metas de negócios da empresa com menos obstáculos e objeções de fontes internas e externas. Habilidades de gerenciamento e liderança são frequentemente usadas de forma intercambiável, pois ambas envolvem planejamento, tomada de decisão, solução de problemas, comunicação, delegação e gerenciamento de tempo. Bons gerentes quase sempre também são bons líderes.

Nesse contexto, ao final da pesquisa, obteve-se um modelo de intervenção destinado a aprimorar a eficácia das decisões estratégicas no Colégio Antônio  Vieira, o que será apresentado no próximo capítulo.

## 5. Plano de Intervenção contemplando ações necessárias para implementação de Gestão de Projetos no Colégio Antônio Vieira

O objetivo principal deste plano de intervenção é propor uma estrutura de gestão de projetos para a instituição, com o intuito de contribuir para a avaliação dos projetos estratégicos. Essa estrutura buscará minimizar riscos e maximizar resultados, sempre focando em melhorias na atividade-fim da instituição. Além disso, será necessário definir o Comitê Permanente de Gestão de Projetos (CPGP), que estará fundamentado em três pilares centrais: Criação da política que irá direcionar o comitê; Criação do modelo de Gestão de Projetos; e Criação do plano de ação do comitê.

Levando em consideração que as etapas anteriores foram cumpridas, segue a proposta de uma matriz de projetos que poderá ser adotada pelo comitê para a avaliação de todos os projetos estratégicos.

Quadro 1- Estrutura de Matriz de Projetos

<table>
<tr><td>Título do Projeto</td><td colspan="4">Que seja um título que faça conexão com o assunto principal</td></tr>
<tr><td>Responsável pelo Projeto</td><td colspan="4">Colocar nome do setor e do gestor que será responsável</td></tr>
<tr><td>Objetivo do Projeto</td><td colspan="4">Trazer nesse tópico o objetivo principal do projeto comdescrição clara e concisa.</td></tr>
<tr><td>Objetivo Específico</td><td colspan="4">Incluir cada objetivo específico, isso ajudará no plano de ação.</td></tr>
<tr><td>Justificativa</td><td colspan="4">Razões e necessidades que justificam a implementação do projeto.</td></tr>
<tr><td>Stakeholders</td><td colspan="4">Lista de todas as partes interessadas no projeto, ou seja, colaboradores e comunidade envolvidos com a instituição.</td></tr>
<tr><td>Descrição do Projeto</td><td colspan="4">Detalhamento das atividades a serem realizadas.</td></tr>
<tr><td colspan="5">Cronograma</td></tr>
<tr><td colspan="5">Linha do tempo com as principais etapas e prazos.
<table>
<tr><td>ATIVIDADE</td><td colspan="4">MÊS:</td><td colspan="4">MÊS:</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td colspan="5">Recursos Necessários</td></tr>
<tr><td>Humanos</td><td>Financeiros</td><td>Materiais</td><td colspan="2">Tecnológicos</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>Riscos</td><td colspan="4">Identificação dos possíveis riscos e estratégias de mitigação.</td></tr>
<tr><td>Indicadores de Sucesso</td><td colspan="4">Critérios que serão utilizados para avaliar o sucesso do projeto.</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao delinear este *framework,* será dada especial atenção à articulação entre os objetivos pedagógicos e administrativos, à promoção de uma cultura de melhoria contínua e inovação, e ao fortalecimento do engajamen-

to de todos os envolvidos. A adoção desta metodologia visa não apenas otimizar os processos internos, mas também garantir a sustentabilidade e excelência na missão educativa do CAV, alinhada aos princípios e valores da Companhia de Jesus.

### 5.1 Implementação, acompanhamento e avaliação dos projetos aprovados

Após a avaliação criteriosa realizada na etapa anterior, é necessário que o CPGP siga monitorando de perto cada etapa estabelecida no cronograma para garantir que os objetivos sejam alcançados dentro do prazo e orçamento definidos. Este monitoramento contínuo é essencial para assegurar a eficácia do processo de implementação e para permitir ajustes necessários ao longo do caminho, gerenciando riscos de maneira proativa. Também, permitirá a realização de ajustes necessários e a efetiva gestão de riscos.

Após a conclusão dos projetos, será conduzida uma avaliação detalhada para medir os resultados alcançados em comparação com os objetivos propostos. Os indicadores de sucesso definidos no modelo de projeto servirão como base para essa avaliação, oferecendo uma métrica clara para determinar a eficácia e o impacto do projeto.

A implantação de um modelo de Gestão de Projetos Estratégicos, inspirado em *frameworks* reconhecidos como o PMBOK do PMI ou o PRINCE2, permitirá ao Colégio estruturar suas iniciativas de forma mais eficiente e alinhada com sua missão educativa.

## 6. Considerações Finais

A pesquisa foi realizada com foco nos objetivos específicos que foram estabelecidos, permeando pelos conceitos fundamentais de Gerenciamento de Projetos. Além disso, destacou-se os benefícios da gestão participativa e seus possíveis impactos na implantação da Gestão de Projetos.

Foram analisados os tipos de modelos de gestão de projetos mais aderentes ao CAV, possibilitando inovar com a indicação de implementar a Gestão de Projetos através da gestão participativa nas propostas de projetos estratégicos da instituição.

Além dos desafios trazidos pelos autores estudados, foram verificadas empiricamente no ambiente acadêmico, objeto deste estudo, algumas dificuldades práticas a serem sanadas, como a falta de comunicação e integração dentre os setores e a condução de projetos pedagógicos sem a devida análise de viabilidade financeiro-mercadológica.

Assim, a implementação dessas ações pode proporcionar uma articulação mais eficaz entre as áreas pedagógica e administrativa, promovendo um ciclo contínuo de avaliação, reflexão e aprimoramento, contribuindo significativamente para o alcance dos objetivos estratégicos da instituição.

Esta pesquisa oferece uma base sólida para futuros estudos que visem explorar a implementação da gestão de projetos em decisões estratégicas, tanto em colégios da Rede Jesuíta de Educação (RJE) quanto, potencialmente, em colégios particulares.

## Referências

BACCARINI, David. The logical framework method for defining project success. **Project Management Journal**, v. 30, p. 25-32, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259268056_The_Logical_Framework_Method_for_Defining_Project_Success. Acesso em: 9 set. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/cultura_part_esc.pdf. Acesso em: 1 ago. 2023.

CALDAS, Djalma de Souza. **Relação entre gestão administrativa e gestão pedagógica**: indicativos para a formação do gestor escolar. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2020.

DUFFY, Mary. **Gestão de projetos**: arregimente os recursos; estabeleça prazos; monitore o orçamento; gere relatórios. 4. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Gestao_de_Projetos.html?id=SBxcMRREVDQC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 5 jun. 2023.

FARIAS, Giselene de Fátima; JESUS, Imaculada da Conceição de Oliveira; SILVA, Priscila Franzin da. Liderança e recursos humanos na gestão administrativa escolar. **RACE – Revista de Administração do Cesmac**, v. 6, p. 24-38, 2020.

FERREIRA, Igor de Morais. **Processos de gerenciamento de projetos de gestão: uma análise comparativa com o guia PMBOK**. 2015. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2015.

GIDO, Jack; CLEMENTS, Jim; BAKER, Rose. **Gestão de projetos**. São Paulo: CENGAGE, 2018.

GOMES, Priscilla. Entenda como funciona a gestão de demandas e melhore sua organização empresarial. **Organize na Prática,** 2023. Disponível em: https://organizenapratica.com.br/gestao-de-demanda/. Acesso em: 1 set. 2026

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜCK, Eloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MATIAS-PEREIRA, José. **Gestão educacional**: Planejamento estratégico e marketing. Rio de Janeiro: Brasport, 2019.

MENDES, Maria Dalva Soares Rocha. **Gestão educacional e formação integral**: experiências e desafios nas escolas e colégios da rede jesuíta de educação. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2020. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/server92/api/core/bitstreams/9001a7da-e2fa-4719-a491-aea929552d12/content. Acesso em: 25 jun. 2023.

MOREIRA, Eliane Silva; MARIZ, Ricardo Spíndola. Um método inovador no cotidiano do gestor escola: As boas práticas da gestão de projetos. **Revista Educação**, Brasília, v. 40, n. 54, p. 107-125, jul./dez. 2017.

MOURA, Dacio G. de; BARBOSA, Eduardo F. **Trabalhando com projetos**: Planejamento e gestão de projetos educacionais. Petrópolis: Vozes, 2013.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE (PMI). **Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos – Guia PMBOK**. 5. ed. Newtown Square, PA: PMI, 2017. Disponível em: https://wiki.tce.go.gov.br/lib/exe/fetch.php/acervo_digital:pmbok5.pdf. Acesso em: 7 jun. 2023.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Projeto educativo comum da rede jesuíta de educação básica**: 2021-2025. São Paulo: RJE, 2021.

RH ACADEMY. O que são habilidades de gestão? **RH Academy**, 2021. Disponível em: https://rhacademy.com.br/o-que-sao-habilidades-de-gerenciamento/. Acesso em: 1 set. 2026

SILVA, Raimundo Paulino da. A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. **Revista Espaço Acadêmico***,* n. 139, 2012.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. Gestão educacional da educação básica: gestão e planejamento do trabalho pedagógico no cotidiano escolar. **Gestão Educacional da Educação Básica***,* Porto Alegre, v. 1, n. 3713, p. 161-168, 2019.

DOI: 10.29327/5923968.1-16

# SOCIOAFETIVIDADE E DISCERNIMENTO: CAMINHOS INACIANOS PARA O PROJETO DE VIDA

*Mara Raquel Amorim Martins Valverde*[1]
*Daianny Madalena Costa*[2]

**Resumo:** O presente artigo analisa um recorte de dissertação desenvolvida no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. O artigo tem como objetivo compreender como a dimensão socioafetiva se articula com a pedagogia inaciana e com o projeto de vida em documentos da Rede Jesuíta de Educação e no projeto político pedagógico de um dos seus colégios. A pesquisa é qualitativa, de natureza documental, e utiliza análise de textos institucionais e referenciais teóricos sobre juventudes, socioafetividade, formação integral e projeto de vida. Os resultados evidenciam que a dimensão socioafetiva é tratada como eixo estruturante da formação integral e da autoria vocacional, embora marcada por tensões entre discursos mais adaptativos e perspectivas críticas. Conclui-se que educar para escolhas com sentido exige integrar escuta, vínculos e discernimento, em compromisso com o bem comum.

**Palavras-chave**: Projeto de vida; Socioafetividade; Pedagogia inaciana; Ensino Médio.

## 1. Introdução

As juventudes que frequentam o Ensino Médio são convocadas a fazer escolhas importantes em um contexto de intensas transformações sociais, econômicas e culturais. Cobranças por desempenho, incertezas em

1 Colégio Antônio Vieira, Salvador (BA). Mestra. E-mail: mara.valverde@cav-ba.asav.org.br | ORCID: https://orcid.org/0009-0004-2954-0956.

2 Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), Porto Alegre (RS). Doutora. E-mail: daiannyc@unisinos.br | ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7045-0259.

relação ao trabalho e vivências marcadas por desigualdades atravessam seus percursos escolares e suas expectativas de futuro. Nesse cenário, a dimensão socioafetiva não pode ser entendida apenas como complemento da aprendizagem, pois participa da constituição dos sujeitos, das relações educativas e da maneira como cada estudante projeta a própria vida.

No campo das políticas públicas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume o vocabulário das competências socioemocionais e associa os processos de ensino aprendizagem a aspectos como autoconhecimento, convivência e responsabilidade. Nas instituições da Rede Jesuíta de Educação (RJE), essa orientação dialoga com uma tradição humanista que tem como princípio a formação integral, articulando as dimensões cognitiva, socioafetiva e humano-espiritual.

Situada no campo da gestão educacional e da pedagogia crítica, a pesquisa reafirma a relevância da dimensão socioafetiva na formação integral e aponta a pedagogia inaciana como referencial teórico-prático para integrar afetividade, espiritualidade, reflexão crítica e ação transformadora. Dessa forma, o Projeto de Vida deixa de ser mero instrumento de preparação para o trabalho e se torna caminho de construção de sentido, identidade, liberdade e cidadania comprometida. Por fim, apresenta-se uma proposta de intervenção em forma de trilha pedagógica que articula os princípios inacianos e os eixos socioafetivos do Mapa de Aprendizagem da Formação Integral (MAFI), contribuindo para práticas educativas mais humanas e transformadoras.

Assim, este texto organiza-se em sete partes articuladas. Inicialmente, apresentam-se o tema, o problema e os objetivos da pesquisa. Em seguida, contextualizam-se o *lócus* investigativo e a atuação da pesquisadora. Na terceira parte, expõe-se o referencial bibliográfico que sustenta a análise. A quarta parte descreve o percurso metodológico, seguida pelo percurso investigativo, que compreende o levantamento e a análise dos dados. A sexta parte apresenta e fundamenta a proposta de intervenção. Por fim, expõem-se os resultados e produtos da pesquisa.

## 2. Projeto de Vida: entre afetividade e formação inaciana

Este estudo aborda a relação entre dimensão socioafetiva, pedagogia inaciana e Projeto de Vida no Ensino Médio, em uma escola confessional da Rede Jesuíta de Educação (RJE). Parte-se da compreensão de que essa etapa escolar é espaço de construção de subjetividades, sentidos e trajetórias, e que o Projeto de Vida, como componente curricular, favorece a reflexão sobre identidade, valores e escolhas.

A dimensão socioafetiva é pilar do desenvolvimento integral, ao envolver emoções, vínculos, empatia, motivações e relações (Vygotsky,1991);

Abed (2014), possibilitando autoconhecimento e conexão com o outro e com a realidade. Contudo, ela ainda é pouco valorizada nas práticas pedagógicas, muitas vezes subordinada à primazia de conteúdos e avaliações.

A pedagogia inaciana, inspirada em Santo Inácio de Loyola, propõe uma educação que integra razão, afetividade, espiritualidade, ética e compromisso social. Seus princípios – *cura personalis*[3], discernimento[4] e busca do Magis[5] – colocam o estudante no centro do processo formativo, reconhecendo sua singularidade e potencial transformador. Essa perspectiva visa formar sujeitos conscientes, compassivos, competentes, comprometidos e criativos (PEC, 2006).

Nesse contexto, identifica-se uma tensão entre duas concepções de Projeto de Vida: uma perspectiva instrumental e individualista, presente em políticas como a BNCC, voltada ao mundo do trabalho e alinhada à lógica neoliberal; e uma perspectiva humanizadora e socioafetiva, baseada na pedagogia inaciana, que entende o Projeto de Vida como processo de autoconhecimento, discernimento ético e construção de sentidos.

Dessa tensão emerge o problema central da pesquisa: como a dimensão socioafetiva dialoga com a pedagogia inaciana no Projeto de Vida do Ensino Médio da instituição pesquisada? Para respondê-lo, torna-se necessário investigar se os documentos institucionais contemplam a dimensão socioafetiva, como ela é implementada nas práticas pedagógicas e se há coerência entre o discurso da formação integral e as ações da escola. Também se busca compreender de que modo a pedagogia inaciana pode promover a integração entre afetividade, reflexão crítica e compromisso social. Nesse sentido, define-se como objetivo da pesquisa analisar como a dimensão socioafetiva dialoga com a pedagogia inaciana no Projeto de Vida da instituição.

## 3. O território da pesquisa: espaço de integração socioafetiva, cognitiva e humano-espiritual

A pesquisa foi realizada em uma instituição confessional da RJE reconhecida por sua tradição humanista, excelência acadêmica e compromisso com práticas que articulam dimensões cognitivas, socioafetivas, espirituais

3 O conceito inaciano de *cura personalis* refere-se ao cuidado com o crescimento pessoal e espiritual dentro de um ambiente de comunidade e serviço. Em outras palavras, significa cuidado com a pessoa.

4 **Discernimento inaciano:** processo espiritual e reflexivo de interpretar os movimentos interiores – afetos, desejos e motivações – para identificar, à luz do Evangelho, o caminho que mais conduz ao bem, à liberdade interior e ao serviço ao próximo.

5 Na perspectiva da pedagogia inaciana, o conceito de *magis* pode ser definido como uma busca pela excelência em todas as áreas da vida. É um chamado para ir além do mínimo e buscar o melhor de si em tudo o que faz.

e éticas. Localizada em contexto urbano e com estudantes de diferentes origens sociais e culturais, ela apresenta um ambiente plural e desafiador, exigindo práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às demandas dos jovens.

Nesse cenário, o Projeto de Vida tem se consolidado como espaço de escuta, reflexão e acompanhamento, promovendo autoconhecimento, consciência crítica e engajamento social. A instituição adota documentos da RJE que fundamentam a proposta educativa e valorizam a dimensão socioafetiva como parte constitutiva da aprendizagem. É necessário, no entanto, compreender como os educadores interpretam e aplicam as diretrizes institucionais, e como a pedagogia inaciana pode fortalecer a integração entre as dimensões socioafetiva, humano-espiritual e cognitiva. A atuação da pesquisadora como orientadora educacional na instituição por vários anos proporcionou convivência direta com estudantes, famílias e equipes pedagógicas. Essa experiência permitiu observar demandas socioafetivas dos jovens, potencialidades do Projeto de Vida e lacunas entre o que é proposto e a prática cotidiana.

A pesquisadora atuou em espaços estratégicos, como o Serviço de Orientação Educacional (SOE) e dos Grupos de Trabalho (GT) do Novo Ensino Médio e do MAFI, o que possibilitou acesso direto aos documentos, formações e processos curriculares. Tal vivência favoreceu uma compreensão crítica e situada do contexto, fortalecendo um olhar analítico e propositivo sobre a articulação entre dimensão socioafetiva e pedagogia inaciana.

A escolha do *lócus* da pesquisa deu-se em sintonia com a trajetória profissional da pesquisadora e com a intencionalidade formativa da instituição. Assim, esta investigação nasce de uma prática viva e comprometida com a transformação da realidade escolar, buscando fortalecer perspectivas de educação mais humanas, afetivas e integradoras no âmbito do Projeto de Vida, e oferecendo contribuições para a RJE.

## 4. Bases teóricas para a integração entre socioafetividade e pedagogia inaciana

A formação integral no campo educacional exige compreender o desenvolvimento humano para além dos aspectos cognitivos, reconhecendo o papel das dimensões afetivas, emocionais, sociais, éticas e culturais. Nesse contexto, emergem duas categorias fundamentais: a dimensão socioemocional e a dimensão socioafetiva. A socioemocional, difundida por Goleman (1995) centra-se em habilidades individuais como autocontrole e resiliência, sendo amplamente incorporada em políticas como a BNCC. Contudo, críticos como Ciervo, (2019), Páscoa (2021) e Schwarz (2022) apontam que essa perspectiva pode assumir um viés adaptativo e neoliberal, transformando emoções em competências mensuráveis e responsabilizando o indivíduo

por seu sucesso ou fracasso, esvaziando a dimensão ética, política e relacional da educação. Assim, há o risco de reduzir a escola a um espaço de treinamento comportamental voltado à produtividade e ao mundo do trabalho.

Em contraposição, a dimensão socioafetiva é fundamentada em autores como Vygotsky (1991), Wallon (1968), Piaget (1973), Freire (2021), Buber (1962) e Morin (2018), e propõe uma visão mais ampla e humanizadora. Como reflete Vygotsky:

> Mesmo quando analisamos os processos intelectuais mais complexos, descobrimos que eles estão enraizados nas relações afetivas do indivíduo com a realidade. O pensamento nasce da esfera motivacional da consciência, composta por necessidades, interesses, impulsos, emoções e sentimentos. É impossível compreender o funcionamento psicológico humano separando o aspecto cognitivo do afetivo, pois ambos constituem uma unidade dinâmica e historicamente formada nas interações sociais (Vygotsky, 1991, p. 122).

Piaget (1973) aponta que o afeto fundamenta a ação cognitiva. Freire (2021) acrescenta a dimensão ética e política, afirmando que educar é um ato de amor, diálogo e esperança. Buber (1962) entende a relação eu-tu como encontro autêntico. Morin (2018), por sua vez, defende uma educação que integre razão, emoção, corpo, espírito e sociedade, ao afirmar que

> [...] a condição humana é uma trama inseparável de razão e emoção, de indivíduo e sociedade, de história e cultura. Todo conhecimento é, ao mesmo tempo, físico, biológico, cerebral, psicológico, cultural, social e histórico. A afetividade e a racionalidade estão ligadas de modo indissociável, pois é através delas que o ser humano atribui sentido ao mundo, constrói vínculos e transforma sua própria realidade (Morin, 2018, p. 33-34).

Assim, a dimensão socioafetiva considera os afetos como construções sociais, históricas e culturais, atravessadas por relações de poder e experiências de vida. Ela implica empatia, alteridade, cuidado, escuta, vínculo, pertença, autonomia e responsabilidade. Na escola, aprender envolve sentir, pertencer, significar e transformar. Trata-se de reconhecer que sujeitos vivenciam histórias de exclusão e resistência que precisam ser acolhidas no processo pedagógico. Wallon (1968) enfatiza as emoções como base das interações sociais e do desenvolvimento:

> As dimensões bio-afetivo-cognitivo-sociais são indissociáveis porque se complementam mutuamente e, na sua construção teórica, a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade, sendo o afeto um agente modificador do comportamento. Ele ainda ressalta que é na emoção que nasce a consciência do ser humano, algo relevante para a humanidade (Wallon, 1968, p. 45).

Essa perspectiva amplia a compreensão do Projeto de Vida, que ganha centralidade a partir da Lei 13.415/2017 e da BNCC. Apesar de aparecer como avanço, o Projeto de Vida muitas vezes é reduzido a planejamento de carreira e desenvolvimento de um "empreendedor de si", alinhando-se à lógica meritocrática e competitiva. Autores como Ciervo (2019) e Schwarz (2022) criticam essa visão por ignorar desigualdades estruturais e transformar o Projeto de Vida em instrumento de adaptação social. O conceito de juventudes, porém, é plural, histórico e contextual (Dayrell, 2003; Arroyo, 2011). O Projeto de Vida, para fazer sentido, deve considerar experiências reais, valores, afetos, sonhos, territórios e vínculos, como reflete Velho (2003):

> Os projetos são construções simbólicas que articulam passado, presente e futuro, permitindo ao indivíduo dar continuidade e coerência à sua experiência. Eles orientam escolhas, organizam práticas e possibilitam ao sujeito situar-se no mundo, relacionando expectativas, oportunidades e limitações. Assim, os projetos fazem parte de um processo de elaboração de identidades, sempre marcado por tensões, negociações e redefinições no interior da vida social (Velho, 2003, p. 32).

Schwarz propõe o "Projeto de Vida ético", orientado pelo bem comum e pela justiça social, no qual o trabalho é entendido como atividade humana dotada de sentido e responsabilidade social. Assim, o Projeto de Vida pode seguir dois caminhos: instrumento de adaptação neoliberal ou espaço de resistência pedagógica e emancipação. A segunda perspectiva é adotada neste estudo, em sintonia com a concepção de formação integral e com as pedagogias críticas. Fávero (2022) e Páscoa (2021) indicam que um Projeto de Vida humanizador deve incluir autoconhecimento, vínculos, consciência social, participação ética e utopia transformadora. Para isso, é indispensável a mediação pedagógica sensível, dialógica e afetiva. O educador não é mero transmissor de conteúdos, mas orientador, acompanhante e provocador de reflexão crítica, criando um ambiente de escuta e confiança, uma vez que, como reflete Guidini,

> [...] a formação humana e acadêmica que desejamos traz o estudante como sujeito ativo que desenvolve ao longo de sua escolaridade o seu projeto de vida, inserindo-se de forma reflexiva, crítica e participativa nas diversas realidades e dinâmicas sócio-históricas (Guidini, 2023, p. 3).

Essa visão encontra consonância profunda com a pedagogia inaciana, enraizada na espiritualidade de Santo Inácio de Loyola e na tradição educativa da Companhia de Jesus. Como comenta Risério,

> [...] a própria experiência de vida, que envolve todo o ser da pessoa, deve estar integrada a uma compreensão mais plena, a uma

> aprendizagem mais significativa. Na vida de Santo Inácio de Loyola, a experiência de Deus tornou-se princípio e fundamento para novas aprendizagens: sobre Deus, sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo que o cerca. A experiência fundante de ser amado por Deus abriu-lhe novas perspectivas e a possibilidade de reler a própria vida sob a ótica desta experiência amorosa, totalizante e integradora de todas as dimensões da pessoa humana: corpo, mente e espírito, ou seja, cognição, afetividade, espiritualidade e corporeidade. A partir dela, colocar-se diante da vida com uma postura de liderança, determinação, criatividade e coragem (Risério, 2022, p. 17-18).

Nessa perspectiva, a pedagogia inaciana compreende o ser humano como sujeito histórico, relacional, livre, com interioridade e potencial de mudança. Ela articula fé, justiça, serviço e excelência humana (*magis*). O *magis* é busca pelo melhor para o bem maior, não pelo desempenho competitivo. A *cura personalis* valoriza o cuidado integral da pessoa em sua singularidade e afetividade. O Paradigma Pedagógico Inaciano (contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação) integra dimensões cognitivas, afetivas, éticas e sociais, colocando o estudante no centro. Ele se aproxima de Freire ao conceber a educação como práxis, diálogo e transformação.

A articulação entre socioafetividade, pedagogia inaciana e Projeto de Vida se fortalece especialmente no reconhecimento de que construir um projeto de futuro exige afetos, vínculos, interioridade, reflexão crítica e sentido existencial. Damásio (1996) aponta que a razão depende das emoções para orientar decisões. Freire afirma que ninguém se educa sozinho: educar é um ato de amor e de comunhão. A pedagogia inaciana acrescenta que discernir é integrar afetos, valores e escolhas com o compromisso de transformação social.

Nesse percurso, o educador é mediador, cuidador e inspirador de sentido, figura de referência afetiva e ética. Arroyo (2011) lembra que muitos jovens carregam histórias de dor e invisibilidade; a escola precisa ser espaço de reconhecimento e esperança. Gadotti (2006) reforça que educar para o Projeto de Vida é educar para a utopia, para imaginar futuros possíveis e agir para realizá-los. Assim, os referenciais teóricos desta pesquisa sustentam a centralidade da socioafetividade e da pedagogia inaciana como fundamentos para práticas educativas humanizadoras, reflexivas e emancipadoras no Ensino Médio.

## 5. Percurso metodológico

O estudo fundamentou-se na pesquisa documental de caráter qualitativo, utilizada tanto para a construção quanto para a análise dos dados. A

pesquisa documental, conforme Gil (2008), permite o exame sistemático de registros produzidos anteriormente à investigação, possibilitando o acesso a informações que não se encontram disponíveis em fontes diretas. Nesse sentido, Almeida (2015) destaca que a abordagem qualitativa aplicada aos documentos busca compreender significados, intencionalidades e contextos presentes nos materiais analisados, perspectiva essencial para este estudo, que examinou publicações institucionais relacionadas à pedagogia inaciana e ao Projeto de Vida no Ensino Médio.

Quadro1 – Documentos Pesquisados

| **DOCUMENTOS PESQUISADOS** | |
|---|---|
| **TÍTULOS** | **ANO** |
| Colégios Jesuítas: uma Tradição Viva no século XXI (TV) | 2019 |
| Projeto Educativo Comum (PEC) da Rede Jesuíta de Educação | 2021-2025 |
| Mapa de Aprendizagem da Formação Integral (MAFI) | 2022 |
| Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição confessional pesquisada | 2023 |

Fonte: elaborado pela autora do artigo (2025)

A investigação configurou-se em três eixos: identificar as contribuições da pedagogia inaciana para o Projeto de Vida a partir da dimensão socioafetiva; produzir conhecimentos que auxiliem as escolas da Rede na qualificação de suas práticas; e propor, por meio de uma trilha formativa, um modelo de concepção do Projeto de Vida que integre elementos socioafetivos à luz da pedagogia inaciana. Assim, a metodologia não apenas orientou a organização da pesquisa, mas expressou sua intencionalidade teórico-prática, alinhada ao objetivo de aperfeiçoar processos educativos da instituição estudada.

A produção dos dados envolveu leitura minuciosa dos documentos institucionais, com especial atenção às diretrizes que mencionavam ou dialogavam com a dimensão socioafetiva, o Projeto de Vida e o Ensino Médio. Esses achados foram interpretados em confronto com o referencial teórico já estabelecido – pedagogia inaciana, desenvolvimento socioafetivo e autores das pedagogias críticas – orientando a análise.

Em síntese, a metodologia documental qualitativa ofereceu suporte para compreender as relações entre socioafetividade, pedagogia inaciana e Projeto de Vida na instituição estudada. A combinação entre a análise dos documentos e diálogo teórico permitiu construir interpretações consistentes e propor caminhos formativos alinhados à missão educativa da Rede Jesuíta de Educação.

## 6. Percurso investigativo e análise dos dados

O percurso investigativo envolveu três movimentos principais. No primeiro, realizou-se um levantamento dos documentos produzidos pela RJE com incidência direta sobre a formação integral e o projeto de vida. Esse levantamento incluiu textos de circulação interna, materiais disponíveis em sítios institucionais e documentos de referência utilizados em processos formativos de educadores.

No segundo movimento, foram identificadas, nos documentos selecionados, passagens em que apareciam explicitamente expressões como dimensão socioafetiva, competências socioemocionais, projeto de vida, formação integral e autoria vocacional. As ocorrências foram registradas e agrupadas, buscando-se compreender o campo semântico associado a cada termo e as relações estabelecidas entre eles.

Em um terceiro momento, realizou-se um diálogo sistemático entre as categorias emergentes na leitura documental e o referencial teórico. Para o tratamento analítico, utilizou-se análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), concentrando-se em quatro eixos: a centralidade da socioafetividade na formação integral; o modo como o projeto de vida é tematizado; a presença de discursos alinhados às competências socioemocionais nas políticas educacionais; e as conexões explícitas com a pedagogia inaciana.

Esse processo permitiu identificar tanto convergências quanto tensões entre os documentos jesuítas e os referenciais teóricos escolhidos. A interpretação levou em conta o contexto do mestrado profissional, que busca produzir conhecimento aplicado à gestão educacional e à prática pedagógica.

## 7. Proposta de intervenção: itinerário formativo integrador

A análise documental realizada revelou que o trabalho com projeto de vida no Ensino Médio ainda necessita de clareza conceitual e de orientações práticas que auxiliem os educadores em sua implementação. Embora a BNCC reafirme a importância do desenvolvimento integral, sua formulação para a competência 6 – Trabalho e Projeto de Vida – permanece limitada, frequentemente reduzida à preparação para o mundo do trabalho. Essa perspectiva fragiliza dimensões essenciais, como a socioafetiva, a ética, a espiritual e a cultural, que sustentam a construção de sentido, a autoria vocacional e protagonismo juvenil. Soma-se a isso a ausência de diretrizes consistentes para a formação docente e para a integração do projeto de vida ao currículo, o que gera inseguranças e abordagens fragmentadas nas escolas.

Diante dessas fragilidades, propõe-se uma trilha formativa para o Ensino Médio fundamentada nos Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola e na importância da dimensão socioafetiva, considerando que as competências propostas pelo MAFI, nas dimensões humano-espiritual e cognitiva, correspondem também a competências socioafetivas. A proposta compreende o projeto de vida como um movimento contínuo de autoconhecimento, discernimento, desenvolvimento da alteridade e compromisso com o bem comum, inspirado na missão educativa da RJE e na pedagogia inaciana. A trilha busca orientar educadores no acompanhamento dos estudantes e na criação de experiências que articulem escuta, reflexão crítica e leitura da realidade.

Organizada nos três eixos da tradição inaciana – relação consigo, relação com os outros e relação com o mundo –, a trilha integra princípios como *magis*, *cura personalis* e discernimento. Propõe práticas que favorecem a construção da identidade, a tomada de decisões e a elaboração de sentido, articulando as dimensões do MAFI. Nesse horizonte, competências como autoconhecimento, empatia, responsabilidade e criatividade são compreendidas como práticas socioafetivas fundamentais.

A proposta de intervenção estrutura o projeto de vida em três etapas correspondentes às séries do Ensino Médio. A 1ª série prioriza o autoconhecimento; a 2ª série aprofunda processos de discernimento; e a 3ª série enfatiza propósito, vocação e compromisso social. Cada etapa se organiza em módulos trimestrais que convidam o estudante a observar, refletir e agir de forma consciente, articulados em torno dos temas: conhecendo a mim mesmo(a) (1ª série); discernindo rotas (2ª série); e contemplando um horizonte de sentidos (3ª série).

Em síntese, a intervenção proposta busca ampliar as concepções de projeto de vida presentes na BNCC, fortalecer a articulação entre dimensão socioafetiva e pedagogia inaciana e oferecer um recurso pedagógico para escolas que desejam promover formação integral. A trilha reafirma o compromisso da educação jesuíta com a formação de sujeitos protagonistas, críticos e comprometidos com o bem comum, favorecendo que cada estudante aprenda a ler o mundo, interpretar sua experiência e construir um futuro com sentido.

## 8. A escola como espaço de sentido: horizontes inacianos para o projeto de vida

A pesquisa documental resultou em três tipos principais de produtos. O primeiro é a sistematização da compreensão de socioafetividade, projeto de vida e formação integral presente nos documentos da Rede Jesuíta de

Educação. Essa sistematização evidencia a importância atribuída à dimensão socioafetiva como eixo estruturante da formação integral e do projeto de vida no Ensino Médio, em sintonia com a pedagogia inaciana e as demais dimensões do Mapa de Aprendizagem da Formação Integral.

O segundo produto é a identificação de tensões entre discursos mais adaptativos, que enfatizam competências socioemocionais como repertório de habilidades individuais, e perspectivas críticas que buscam situar as trajetórias juvenis em contextos de desigualdade e injustiça social. Esse achado contribui para leituras mais cuidadosas das políticas de formação integral, evitando reduções psicologizantes da socioafetividade.

O terceiro produto é a proposta de intervenção para o colégio pesquisado, já descrita na seção anterior, que organiza o trabalho com projeto de vida em eixos inspirados na pedagogia inaciana e nos Exercícios Espirituais de Santo Inácio, no horizonte da BNCC. A expectativa é que essa proposta possa subsidiar planejamentos, formações e processos de acompanhamento, favorecendo que os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos históricos capazes de projetar o futuro, comprometidos com o bem comum.

Do ponto de vista da gestão educacional, a pesquisa reforça a necessidade de integrar decisões curriculares, práticas de acompanhamento e cultura escolar em torno da formação integral, superando a compreensão de projeto de vida como componente isolado. Ao mesmo tempo, evidencia que essa formação não se efetiva apenas por meio de documentos ou intenções institucionais, mas exige coerência entre currículo, clima escolar, processos de acompanhamento e formação continuada. A presença da socioafetividade nos textos da Rede exige práticas docentes que promovam ambientes de confiança, diálogo, escuta ativa, acolhimento e corresponsabilidade. Isso demanda investir na formação dos educadores, fortalecendo-os como mediadores sensíveis e capazes de unir cuidado e rigor, afeto e criticidade, acolhimento e exigência ética – elementos centrais da tradição jesuíta – ao mesmo tempo em que, do ponto de vista acadêmico, o estudo oferece um recorte analítico sobre a contribuição da pedagogia inaciana para o debate contemporâneo acerca da socioafetividade, das juventudes e dos propósitos de vida.

## 9. Considerações finais

Educar para escolhas com sentido, na perspectiva do projeto de vida, com base na socioafetividade e no discernimento inaciano, é educar para a liberdade, a criticidade e o compromisso com o outro. É formar sujeitos capazes de habitar sua interioridade, de amar e ser amados, de sonhar e transformar o mundo. É afirmar que a educação pode ser o lugar onde cada vida descobre seu valor, seu sentido e sua missão. Em tempos de crise de

sentido, ansiedade e desumanização, defender uma escola afetiva, reflexiva e esperançosa é um ato profundamente ético, político e humanizador – e esta pesquisa reafirma que isso não só é possível, como urgente.

Os achados evidenciam que a dimensão socioafetiva, quando compreendida para além de uma lógica de competências adaptativas, torna-se horizonte crítico de formação humana, articulando experiências, vínculos, sentidos e trajetórias. Ela amplia a concepção de Projeto de Vida, permitindo que os jovens se reconheçam como sujeitos históricos inseridos em contextos de desigualdade, diversidade e conflitos, mas também de potencialidades, esperanças e possibilidades de ação. O aporte da pedagogia inaciana revela-se decisivo nesse processo ao conjugar interioridade, discernimento, ética e compromisso social, contribuindo para práticas educativas que cuidam da singularidade de cada estudante e, ao mesmo tempo, os convocam a uma leitura crítica da realidade.

A análise documental permitiu identificar avanços significativos nos referenciais da Rede Jesuíta de Educação, sobretudo no reconhecimento do papel estruturante da socioafetividade na formação integral. No entanto, evidenciou também a existência de tensões importantes entre discursos mais prescritivos, associados à BNCC e às competências socioemocionais, e uma abordagem humanizadora, dialógica e relacional sustentada pelas pedagogias críticas e pela espiritualidade inaciana. Essas tensões precisam ser reconhecidas e trabalhadas no cotidiano escolar, especialmente em espaços formativos, na construção curricular e no acompanhamento dos estudantes.

A trilha formativa proposta pela pesquisa emerge como resposta concreta às lacunas identificadas nos documentos e nas práticas pedagógicas. Ao articular autoconhecimento, discernimento e compromisso com o bem comum, ela afirma o Projeto de Vida como processo contínuo de elaboração de sentidos, não como um produto, instrumento de regulação ou roteiro obrigatório. O itinerário inspirado nos Exercícios Espirituais de Santo Inácio oferece ao estudante oportunidades reais de escutar-se, reconciliar-se com sua história, reconhecer seus afetos, dialogar com outros e interpretar a realidade a partir de critérios éticos e solidários. Assim, a pedagogia inaciana deixa de ser apenas referência conceitual e passa a orientar práticas que integram afetividade, espiritualidade, reflexão crítica e ação transformadora.

Por fim, este estudo contribui para o campo da gestão e da pedagogia crítica ao reafirmar que o Projeto de Vida, quando compreendido a partir da socioafetividade e do discernimento inaciano, pode tornar-se potente ferramenta de emancipação, compromisso e produção de sentido. Tal perspectiva desloca o foco da adaptação individual para a transformação coletiva, iluminando caminhos educativos mais justos, compassivos e humanizadores. Em um mundo marcado por incertezas e por profundas desigualdades, formar jovens capazes de discernir, agir com responsabilidade e projetar fu-

turos solidários é tarefa essencial das escolas comprometidas com o bem comum. Assim, a educação permanece como espaço de esperança, onde cada sujeito pode reconhecer-se como protagonista de sua história e cocriador de um mundo mais fraterno.

## Referências


ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO; MEC, 2014.

ALMEIDA, José Carlos de. **Pesquisa qualitativa**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUBER, Martin. **Eu Tu**. São Paulo: Centauro, 1962.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1986.

COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia Inaciana**: uma proposta prática. Tradução Maurício Ruffier. São Paulo: Loyola, 1993.

COMPANHIA DE JESUS. **Colégios Jesuítas**: uma tradição viva no século XXI. São Paulo: Loyola, 2019.

DAMÁSIO, António. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

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

FÁVERO, Mariana Consulmagno. **Formação integral**: um estudo da construção do processo de acompanhamento dos estudantes na dimensão socioemocional na 1ª série do Ensino Médio. 2022. 130 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a esperança**: Paulo Freire e a reinvenção do mundo. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. São Paulo: Objetiva, 1995.

GUIDINI, Fernando. **Aprendizagem Integral**: currículo e dimensões. 2023. Disponível em: https://jesuitasbrasil.org.br/. Acesso em: 12 jan. 2024.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

PÁSCOA, Emanuela Galvão. **As competências socioemocionais na educação básica**: a Revista Nova Escola em Pauta. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

PIAGET, Jean. **O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança**. Rio de Janeiro: Forense,1973.

PROJETO Educativo Comum (PEC) da Companhia de Jesus na América Latina. Tradução Luiz Fernando Klein, S.J. Rio de Janeiro: CPAL, 2006. (Coleção CPAL, 20).

RISÉRIO, Mariângela (org.). **MAFI**: Mapa de Aprendizagem da Formação Integral. Salvador: Colégio Antônio Vieira, 2022. (No prelo. Arquivo PDF em posse do autor).

SCHWARZ, Karin. **Projeto de vida ético**: um estudo sobre contribuições para a construção de projetos de jovens do ensino médio. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

DOI: 10.29327/5923968.1-17

# GESTÃO, ESPIRITUALIDADE INACIANA E FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO JESUÍTA

*Marcio Longhi*[1]
*Maria Aparecida Marques da Rocha*[2]

**Resumo:** *A Gestão, espiritualidade inaciana e formação integral na Educação Jesuíta*. O artigo analisa a gestão estratégica pastoral como mediação formativa na tradição educativa da Companhia de Jesus, em diálogo com a espiritualidade inaciana e a formação integral. O objetivo é compreender a gestão como ato simultaneamente formador e formado, articulando planejamento, discernimento e intencionalidade. Trata-se de um ensaio teórico-analítico, de abordagem qualitativa, fundamentado na releitura de uma dissertação de mestrado e no diálogo entre gestão por processos e educação inaciana. Como resultado, propõe-se a correlação entre princípios da formação integral e indicadores qualitativos de gestão pastoral. Conclui-se que a gestão pastoral, nos termos apresentados, desloca o foco da eficiência para a fidelidade à missão, convertendo processos decisórios em experiências formativas integrais.

**Palavras-chave:** formação integral; gestão educacional; educação confessional; espiritualidade na educação.

## 1. Introdução – A gestão que educa: espiritualidade, emoção e missão

Pensar a educação na contemporaneidade constitui um desafio atravessado por múltiplos tensionamentos, marcados pela complexidade

1 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, RS, Brasil. Mestre em Gestão Educacional. E-mail: longhi@colegioanchieta.g12.br | ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4102-5119.

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS), Doutora em Serviço Social. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional - Mestrado Profissional. E-mail: mamrocha@unisinos.br | ORCID: https://orcid. 0000-0001-6171-6676.

e pela fragmentação. Cabe, portanto, reafirmar a escola em seu papel social, situada em meio a um cenário de tensão entre os valores historicamente sustentados e os fortes apelos mercadológicos que tendem a reduzir a educação a um produto. Nesse sentido, refletir sobre a gestão da educação constitui uma oportunidade – e, ao mesmo tempo, um imperativo – de compreendê-la como ato formativo e formador, enraizado em uma perspectiva ética, espiritual e relacional.

Diante das demandas por desempenho, resultados e concorrência, associadas à racionalidade neoliberal que transforma o conhecimento em capital humano, as escolas são frequentemente pressionadas a restringir suas práticas a um conjunto de procedimentos de caráter técnico e administrativos, conforme Laval (2004). Contudo, a tradição educativa da Companhia de Jesus ultrapassa essa função instrumental, convertendo a gestão em expressão da missão apostólica mediada pela formação integral de seus estudantes. A gestão, assumida enquanto ato formativo, reconhece a dimensão espiritual e socioemocional da vida institucional como inseparável do princípio da excelência humana e cristã.

Desde o *Ratio Studiorum* (1599) e os documentos que o sucederam – *Características da Educação da Companhia de Jesus* (Companhia de Jesus, 1986), *Colégios Jesuítas: uma tradição viva no século XXI – um exercício contínuo de discernimento* (ICAJE, 2019) e o Projeto Educativo Comum (RJE, 2016; 2021) –, reafirma-se a centralidade da pessoa e de sua formação integral como horizonte da missão educativa da Companhia. As *Características* (1986) explicitam que toda estrutura escolar deve manter coerência com a missão que a inspira, definindo a gestão, o currículo e as relações institucionais como meios de formação de pessoas segundo a excelência humana, cristã e acadêmica. Ao tomar a excelência como premissa, reafirma-se a espiritualidade inaciana como fundamento da pedagogia e da gestão, fomentando espaços de discernimento e de cuidado, em conformidade com o princípio e o fundamento dos *Exercício Espirituais de Santo Inácio de Loyola*, "desejando e escolhendo somente o que mais nos conduz ao fim para que somos criados" (Loyola, 2020, nº 23).

Considerando o contexto apresentado, como a gestão estratégica pastoral pode configurar-se como eixo estruturante da formação integral, articulando as dimensões socioemocional e espiritual em coerência com a missão apostólica jesuíta? Diante desse problema, o objetivo geral deste artigo é analisar a gestão estratégica pastoral como mediação entre planejamento, discernimento e formação integral. Especificamente, busca-se: (a) explicitar o vínculo entre gestão por processos e intencionalidade formativa; (b) fundamentar a formação integral nas dimensões socioemocional e espiritual; e (c) propor princípios e indicadores qualitativos de gestão pastoral formativa.

O artigo estabelece a premissa de que a gestão pastoral, enraizada na espiritualidade, confronta a racionalidade técnica cada vez mais predo-

minante nos sistemas educativos contemporâneos. Essa racionalidade, associada ao paradigma neoliberal, submete os processos formativos à lógica da eficiência e da performatividade, distorcendo a finalidade educativa ao privilegiar o controle em detrimento do sentido formativo e relacional. Em contraponto, a gestão pastoral propõe um horizonte de resistência e de humanização institucional, atualizando os princípios dos documentos da Companhia de Jesus para orientar processos administrativos e pedagógicos segundo a finalidade da educação jesuíta.

Metodologicamente, o artigo compreende um ensaio teórico-analítico, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa, ancorado na releitura dos resultados e conceitos desenvolvidos na dissertação de mestrado do próprio autor, no âmbito do mestrado em Gestão Educacional. A dissertação, intitulada *Os projetos formativos como meio de desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas: uma abordagem na perspectiva da formação integral*, de Longhi (2022), bem como este artigo, estão situados a partir do contexto de atuação profissional do autor como gestor pastoral junto ao Colégio Anchieta de Porto Alegre, unidade de educação básica da Rede Jesuíta de Educação (RJE).

O presente artigo articula referenciais da gestão estratégica a partir dos autores Mintzberg (2011), Oliveira (2014) e Davenport (1994 apud Rodrigues, 2010) com a tradição educativa da Companhia de Jesus. As categorias de análise – discernimento, intencionalidade formativa, gestão e formação por processos, espiritualidade, dimensão socioemocional e missão apostólica – orientam o desenvolvimento do texto. Destarte, pretende-se uma investigação crítica, deslocando o foco da descrição empírica de um lócus de planejamento institucional, para uma análise conceitual da gestão pastoral como mediação formativa e institucional.

O artigo se estrutura em cinco partes, compreendendo a presente introdução, seguida da análise da gestão estratégica pastoral a partir dos conceitos de processo, estratégia e discernimento; a terceira parte fundamenta a formação integral nas dimensões socioemocional e espiritual; na quarta parte, apresentam-se princípios e indicadores de gestão pastoral formativa; e, na quinta, considerações finais, reafirmando a gestão pastoral como pedagogia institucional e espiritualidade em ação.

## 2. Gestão estratégica pastoral: entre o discernimento e o planejamento

A reflexão desenvolvida neste ponto retoma e reelabora criticamente os referenciais mobilizados na dissertação do autor, à medida que pretende aprofundar conceitos da gestão estratégica pastoral a partir da articulação entre estratégia, planejamento, discernimento e finalidade educativa.

A gestão educacional na perspectiva inaciana assume um caráter estratégico que ultrapassa a dimensão técnica e se converte em ato formativo. Trata-se de um afastamento da ideia de gestão como mera administração de recursos e pessoas, aproximando-a de uma compreensão integral do fenômeno educativo. Assim, o planejamento, a coordenação e a avaliação são reinterpretadas à luz dos princípios do discernimento, do cuidado e da excelência, configurando uma aprendizagem institucional contínua. A gestão pastoral, portanto, constitui-se como expressão organizacional da espiritualidade e da missão apostólica dos colégios jesuítas, espaço privilegiado de construção de sentido e de intencionalidade formativa. Deve inspirar toda a instituição por meio de um modo de proceder processual, marca identitária da tradição inaciana e critério de coerência entre fins e meios.

Avançando pelos conceitos que entrelaçam gestão e formação, Davenport (1994 apud Rodrigues, 2010, p. 11) define processo como "uma ordenação específica das atividades de trabalho no tempo e no espaço, com um começo, um fim, e *inputs* e *outputs* claramente identificados: uma estrutura para a ação". Essa definição evidencia o processo como movimento dinâmico e orientado, no qual a sequência das ações confere sentido e direção às práticas organizacionais. Considerando a experiência investigativa do autor do presente artigo, na gestão pastoral, essa processualidade ultrapassa a lógica operacional e assume caráter formativo: o processo converte-se em itinerário pedagógico, em que os sujeitos aprendem a agir, refletir e discernir de modo corresponsável. Pensar a gestão pastoral sob essa ótica significa planejar de forma integrada, mapeando encaminhamentos e intencionalidades e promovendo maior consciência sobre o percurso formativo. Em síntese, parte-se da convicção de que o ato formativo acontece, sobretudo, ao longo do processo: quanto maior a consciência do processo, maior a intencionalidade metodológica e mais claramente se concretiza a finalidade formativa.

Para além da gestão orientada por processos, ganha relevância a noção de estratégia. Segundo Mintzberg (2011, p. 24), "as estratégias têm duas características essenciais: são criadas antes das ações às quais vão se aplicar e são desenvolvidas consciente e propositalmente". Articulada ao planejamento por processos, considerando a gestão pastoral, a estratégia introduz uma perspectiva de totalidade que combina horizontalidade e verticalidade: a primeira refere-se à amplitude temporal e organizacional das ações, pondo-as na perspectiva de um planejamento do percurso formativo; a segunda, à profundidade reflexiva e espiritual. A partir desta concepção inicialmente referendada pelo autor em sua dissertação, a verticalidade, neste artigo, aproxima-se do discernimento, entendido como a capacidade de avaliar em profundidade as motivações e finalidades das decisões. No contexto da gestão pastoral, pensar processualmente e estrategicamente significa discernir antecipadamente o que deve orientar as ações, de modo

que os processos institucionais expressem a missão educativa e espiritual da Companhia de Jesus.

Mintzberg (2011) descreve a estratégia a partir de cinco dimensões – plano, pretexto, padrão, posição e perspectiva – que oferecem chaves de leitura fecundas para a gestão pastoral. A horizontalidade, associada ao tempo e ao espaço, traduz-se no plano e no padrão, que conferem direção e coerência; já a verticalidade, associada à profundidade e ao sentido, manifesta-se na posição e na perspectiva, situando a instituição em seu contexto apostólico e revelando a visão espiritual que orienta suas decisões. Partindo desta reflexão, reafirma-se que a incorporação dessas dimensões à prática educativa, a gestão pastoral amplia seu alcance para além da racionalidade técnica, tornando-se exercício contínuo de leitura da realidade e de tomada de decisão orientada por valores, no âmbito de uma gestão planificada.

Segundo Oliveira (2014, p. 4), o planejamento "pode ser conceituado como um processo [...] desenvolvido para o alcance de uma situação futura desejada, de um modo mais eficiente, eficaz e efetivo, com a melhor concentração de esforços e recursos". Essa definição permite inferir aproximações com a concepção inaciana de discernimento, compreendendo o planejar como exercício de antecipação e ordenação do futuro, que requer consciência dos meios e clareza dos fins, alinhando os recursos institucionais às finalidades formativas e espirituais.

O jesuíta Johnny C. Go (2025, p. 34) define discernimento como "um esforço para ver o que é obscuro, distante ou pouco nítido". O termo esforço é central, pois distingue o discernimento de outros processos de decisão: exige reflexão e abertura interior diante da incerteza. Nessa acepção, o discernimento constitui método e atitude capazes de lidar com a complexidade e, por isso, se relaciona intimamente com o planejamento. Assim, na perspectiva inaciana, o ato de planejar assemelha-se ao discernimento: ordena ações e intenções à luz da missão educativa e espiritual.

Embora conceitos como processo e estratégia também possam ser apropriados por uma racionalidade neoliberal, sua ressignificação no campo da educação inaciana revela o planejamento como ferramenta de gestão pedagógica e espiritual. No contexto da pastoral educativa, o planejamento transforma-se em expressão da missão, no sentido pessoal e comunitário. O sentido exposto amplia o exercício de discernimento enquanto ação coletiva que possibilita revisitar processos, redefinir prioridades e garantir coerência entre prática e propósito.

Em síntese, a gestão pastoral estratégica, compreendida na perspectiva inaciana, é simultaneamente ato racional e espiritual. Ao articular técnica e espiritualidade, planejamento e discernimento, estratégia e intencionalidade, a gestão pastoral torna-se espiritualidade institucional: um modo de ordenar a ação para que cada decisão e processo estejam a serviço da missão educativa e de sua finalidade formativa integral. Tais conceitos

constituem a base analítica oriunda da dissertação do autor e os princípios para a elaboração dos indicadores qualitativos de gestão pastoral formativa, apresentados adiante.

## 3. Formação integral e dimensões socioemocional e espiritual

A compreensão da formação integral na Companhia de Jesus encontra fundamento na espiritualidade inaciana. Essa delimitação conceitual é essencial para refletir sobre a gestão pastoral, ressignificando os próprios conceitos da gestão sob o prisma da espiritualidade inaciana. Parte-se, assim, dos conceitos elaborados pelo autor em sua dissertação e neste ponto tencionados enquanto horizonte teórico e prático da gestão.

A espiritualidade inaciana carrega uma profunda dimensão antropológica e teológica, sustentada em uma visão positiva de ser humano e de mundo (Companhia de Jesus, 1986). Conforme os *Exercícios Espirituais*, "o homem é criado para louvar, reverenciar e servir a Deus Nosso Senhor e mediante isto salvar sua alma" (Loyola, 2020, n. 23), evocando o fim último do ser humano e apontando para que tudo esteja como meio para este fim. O homem é compreendido como criatura de Deus, chamado à liberdade e à corresponsabilidade com a criação. Na leitura desenvolvida pelo autor, essa concepção antropológica e teológica é chave interpretativa para os atos de gestão nas escolas da Companhia de Jesus, sobretudo em relação à pastoral, pois reconhece a confiança na capacidade humana de aprender, escolher e amar. Sustenta-se o princípio de que toda pessoa é chamada a desenvolver plenamente seus dons e potencialidades, em liberdade e responsabilidade diante de Deus e dos outros. A educação jesuíta, fundada nesse horizonte antropológico, entende a formação integral como processo de humanização e espiritualização, no qual razão, emoção e fé se integram num mesmo movimento de crescimento e serviço.

O Projeto Educativo Comum (RJE, 2016, p. 37) expressa essa convicção ao afirmar que "a proposta pedagógica dos colégios jesuítas está centrada na formação da pessoa toda e para toda a vida". A finalidade formativa das escolas jesuítas é definida enquanto processo que busca formar pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas. Os chamados quatro "Cs" sintetizam os princípios formativos que articulam excelência humana e acadêmica, discernimento e responsabilidade, fé e justiça, não como meios, mas como fins para a concretização da missão formativa da Companhia de Jesus. Constituem princípios para a formação integral e de gestão pastoral de excelência.

O PEC (RJE, 2021, p. 68) explicita as dimensões constitutivas – "cognitiva, espiritual, afetivo-emocional, corporal, comunicativa, ética, sociopo-

lítica e estética" – e reafirma a aprendizagem como processo permanente e sistêmico, pelo qual a pessoa adquire "informações, conhecimentos, habilidades e valores, por meio de múltiplas experiências de contato com a realidade, com vistas à ação com os outros para a construção de um mundo melhor para todos" (RJE, 2021, p. 68). Essa formulação atualiza a noção de formação ao enfatizar o caráter experiencial e transformador da aprendizagem integral. Neste sentido, os documentos curriculares da Companhia de Jesus traduzem em princípios formativos a concepção antropológica e teológica originária da espiritualidade inaciana, validadas neste artigo também para a gestão pastoral.

O diálogo entre a tradição inaciana e pensadores contemporâneos oferece base filosófica e pedagógica sólida para essa visão de formação integral. Biesta e Picoli (2018, p. 22) afirmam que o ato educativo é sempre um encontro transformador, no qual "algo acontece na criança e no mundo". A formação, portanto, é um encontro vivo que transforma simultaneamente o sujeito e a realidade. Em consonância, Maturana (1999) entende o aprender como ato de convivência e emoção: o ser humano se forma no encontro, no vínculo e na afetividade. Por sua vez, Morin (2005) amplia a reflexão acerca da formação a partir do conceito de conhecimento complexo. Sustenta a necessidade da consciência e da reflexão, afirmando que "não há conhecimento sem conhecimento do conhecimento" e que "a vida não é viável nem passível de ser vivida sem conhecimento" (Morin, 2005, p. 224).

A convergência entre Biesta (2013), Biesta e Picoli (2018), Maturana (1999) e Morin (2005), apresentadas desde a dissertação do autor, revela uma compreensão dialógica da formação humana: o primeiro acentua o encontro e a responsabilidade diante do outro; o segundo, o vínculo afetivo e relacional que sustenta o aprender; e o terceiro, a consciência crítica e integradora que dá unidade à experiência. Essas três perspectivas encontram ressonância na espiritualidade inaciana, cuja pedagogia do discernimento une reflexão, experiência/afeto e ação, fundando, ainda, a gestão.

Assim, todo ato de gestão pastoral que pretenda formar integralmente constitui-se também enquanto processo de autoformação e alterformação, percorrendo um itinerário de consciência, liberdade e amor.

A tradição da Companhia de Jesus reafirma que a finalidade da educação jesuíta ultrapassa a mera aquisição de informações e técnicas, pois "o fim último da educação é o crescimento pleno da pessoa que leva à ação – uma ação animada pelo espírito e pela presença de Jesus Cristo, o Homem para os outros" (Companhia de Jesus, 1986, p. 82). A formação integral, portanto, constitui um caminho de plenitude que une saber, interioridade e compromisso social.

A partir dessa fundamentação espiritual e antropológica, a dimensão socioemocional ganha relevância enquanto processo formativo. Ela sustenta o desenvolvimento da identidade pessoal dos estudantes e sua in-

serção em um contexto social mais amplo, "construindo-se como pessoa a partir da integração de seu corpo, afetos, pensamentos e valores na relação que estabelece consigo mesmo, seu entorno mais próximo e a sociedade" (Red Educacional Ignaciana, 2018, p. 3). Em consonância com Maturana (1999), a dimensão socioemocional reforça a centralidade das emoções e das relações no processo de aprender e de viver. Cuidar dessa dimensão é cuidar da totalidade da experiência humana – espaço onde se unem consciência e afeto.

De modo complementar, o documento Mapa de Aprendizagem da Formação Inaciana Integral (Red Educacional Ignaciana, 2018) define a dimensão espiritual-religiosa como o desenvolvimento das disposições e habilidades necessárias para deixar-se mover pelo Espírito, numa experiência de fé ancorada na crença do ser humano amado por Deus, livre "para em tudo amar e servir". Nessa perspectiva, a liberdade interior e a experiência de amor tornam-se critérios de discernimento e maturidade humana.

Em síntese, a formação integral, à luz da espiritualidade inaciana e em diálogo com Biesta (2013), Biesta e Picoli (2018), Morin (2005) e Maturana (1999), configura-se como uma visão complexa, relacional e esperançada de ser humano. A integralidade supera a fragmentação das dimensões e unifica consciência, liberdade e amor. Na tradição educativa da Companhia de Jesus, assim como na gestão pastoral, formar integralmente significa cuidar de pessoas e processos, integrando razão e emoção, fé e vida, estrutura e sentido. Trata-se de buscar estratégias que unam conhecimento, técnica e desejo em atos de gestão que encontrem plenitude no serviço da vida e na construção de um mundo mais justo e humano.

Ao situar a formação integral como horizonte antropológico e espiritual, a gestão pastoral encontra sua razão de ser: não apenas administrar processos, mas gerar experiências institucionais de aprendizagem e de sentido. Nessa perspectiva, reforça-se o binômio gestão e formação, reiterando a premissa deste artigo de que a gestão não apenas forma, mas também se forma – num movimento recíproco de aprendizagem e transformação, iluminado pela espiritualidade inaciana. Assim, a gestão se converte em mediação concreta da formação integral, promovendo coerência entre o ser, o fazer e o servir.

## 4. Gestão e formação integral: coerência e discernimento institucional

Nas escolas jesuíticas, a gestão e a formação integral se entrelaçam no mesmo movimento institucional quando a intencionalidade formativa e o discernimento espiritual tornam-se critérios de planejamento, decisão e

avaliação. Neste ideal de gestão, essa articulação garante coerência entre os meios e os fins, entre a missão educativa e as práticas cotidianas. A gestão pastoral, nesse sentido, é compreendida como espaço privilegiado de formação e espiritualidade, expressando a unidade entre razão e fé, técnica e sentido, estrutura e cuidado.

A estrutura organizacional e a coerência institucional, destacadas nas *Características* (1986), formam a base da integração entre teoria e prática. O documento afirma que toda estrutura educativa deve ser expressão da missão que a inspira e que tanto o currículo quanto a gestão devem estar orientados à formação integral. Nesses termos, a coerência assume uma dimensão espiritual e prática, pois traduz o modo de proceder inaciano, no qual o fazer e o ser se alinham à missão apostólica. Gestão, especialmente no âmbito pastoral, é mais do que administrar recursos: é ordenar meios aos fins, discernindo o que melhor serve à vida e à formação.

O artigo reitera que o conceito de gestão por processos favorece essa coerência, pois possibilita uma leitura consciente e reflexiva da trajetória institucional. Permite um ordenamento de tempos e espaços, gerando uma estrutura para a ação (Davenport, 1994, apud Rodrigues, 2010). Transpondo esse conceito à gestão pastoral, o processo se converte em itinerário formativo: cada fase do planejamento, execução e avaliação é também um momento educativo, no qual se aprende institucionalmente a discernir, decidir e servir.

A coerência entre gestão e formação também se expressa na noção de discernimento institucional. Na espiritualidade inaciana, discernir é compreender as moções interiores e as circunstâncias exteriores à luz do Evangelho, para escolher aquilo que conduz ao maior bem. Johnny C. Go (2025) refere o discernimento como esforço para ver o que é obscuro, diante do que carece de nitidez, mas do qual brota a necessidade de uma tomada de decisão.

Essa dimensão de esforço, reflexão e liberdade interior é também o que caracteriza o exercício da gestão pastoral. O ato de gestão pastoral não é uma técnica neutra, mas um processo que exige escuta, consciência e decisão iluminada pela missão. Por envolver escuta, é pessoal e comunitário, apontando para uma responsabilidade compartilhada que transforma as escolas em espaços privilegiados de aprendizagem coletiva. Nesse sentido, novos processos surgem e se qualificam a partir das aprendizagens cultivadas comunitariamente, fortalecendo a identidade apostólica da instituição.

A coerência institucional é, portanto, o elo que une gestão e formação. Quando as decisões pastorais são tomadas a partir da missão educativa, o processo de gestão torna-se formativo em si mesmo. Essa coerência supõe uma lógica processual, reflexiva e avaliativa, que transforma o planejamento e a avaliação em oportunidades de conversão institucional.

Oliveira (2014) destaca o propósito do planejamento como o desenvolvimento de processos que entrelaçam presente e futuro, criando

condições para avaliar as implicações das decisões tomadas no presente. Transposta para o campo da gestão pastoral, essa concepção permite compreender que planejar é também discernir: ordenar meios aos fins, revisitar a prática à luz da missão e compreender a eficiência enquanto excelência. Nessa perspectiva, reconhecendo que a formação integral se constrói por processos longos e contínuos, o planejamento adquire valor singular como instrumento de garantia da coerência processual e da permanência do sentido formativo ao longo do tempo.

Essa fidelidade é o núcleo da coerência do apostolado educativo, conceito que emerge dos documentos da Companhia de Jesus e das práticas da Rede Jesuíta de Educação. A coerência apostólica traduz a unidade entre discurso e ação, entre o planejamento institucional e o horizonte formativo.

No campo da gestão pastoral, ela implica uma liderança que articula espiritualidade e método, sensibilidade e clareza, promovendo uma cultura organizacional formadora de pessoas e comunidades.

A gestão pastoral, assim compreendida, forma e é formada por processos e estratégias cuja coerência se funda na espiritualidade inaciana, sob a égide da integralidade.

A partir da análise desenvolvida na dissertação do autor e reelaborada neste artigo, apresenta-se a seguir uma síntese aplicada que correlaciona princípios da formação integral e indicadores qualitativos de gestão pastoral, configurando um instrumento formativo voltado à qualificação dos processos institucionais. No quadro 1, os indicadores são apresentados em formulação assertiva, como horizonte qualitativo de análise e não como critérios normativos de avaliação.

Essa proposta de correlação reforça que a gestão pastoral, quando orientada pela espiritualidade inaciana e pela formação integral, é também um processo formativo integral. Cada ato de gestão é um ato formativo; cada decisão, uma oportunidade de aprendizagem institucional; cada avaliação, um momento de discernimento e renovação da missão.

A gestão pastoral, assim compreendida, deixa de ser mero exercício técnico e se torna expressão concreta da formação inaciana, integrando gestão e espiritualidade. Fomenta um olhar formativo estratégico, superando a perspectiva de uma pastoral de eventos, através do pensar e agir processual, vertical e horizontal. Agrega valor estratégico ao planejamento, quando entrelaça as dimensões socioemocional e espiritual-religiosa à formação e à gestão pastoral integral.

Quadro 1 – Indicadores qualitativos de gestão pastoral.

| **Princípios da Formação Integral (Companhia de Jesus)** | **Indicadores de Gestão Pastoral Correlatos (versão assertiva)** |
|---|---|
| Consciência – reflexão crítica sobre si e o mundo | • Planejamentos e avaliações baseados em diagnóstico e leitura comunitária da realidade.<br>• Equipes pastorais atuam de forma articulada no discernimento coletivo e na análise dos "sinais dos tempos".<br>• Práticas reflexivas – como revisões de vida, assembleias e encontros de sentido – são incorporadas de modo sistemático à rotina institucional. |
| Competência – desenvolvimento integral das capacidades humanas e profissionais | • Estruturas de gestão asseguram oportunidades de desenvolvimento humano, profissional e espiritual das equipes.<br>• Processos de planejamento participativo estão consolidados e produzem aprendizagem organizacional.<br>• Formação continuada mantém coerência com a missão e com as competências institucionais esperadas.<br>• A Pastoral dispõe de documento orientador que define o itinerário formativo dos estudantes conforme a missão educativa da Companhia de Jesus.<br>• O Plano de Pastoral integra dimensões cognitiva, socioemocional e espiritual-religiosa, articulando eixos formativos de intencionalidade integral. |
| Compaixão – empatia ativa e sensibilidade diante do outro | • A instituição mantém políticas consolidadas de cuidado e acompanhamento (*cura personalis*).<br>• Processos avaliativos incorporam critérios de escuta e atenção às pessoas.<br>• Programas de apoio espiritual, emocional e social funcionam de modo permanente para colaboradores e estudantes. |
| Compromisso – ação transformadora e coerente com a missão | • Metas e decisões institucionais estão explicitamente alinhadas à missão apostólica e à justiça socioambiental.<br>• Projetos integradores entre gestão, pastoral e currículo operam de forma contínua e articulada.<br>• Comunidade educativa participa ativamente das instâncias de decisão e corresponsabilidade institucional. |
| Discernimento – decisão orientada pela liberdade interior e pela missão | • Instâncias regulares de deliberação e avaliação seguem a metodologia dos Exercícios Espirituais.<br>• O discernimento é utilizado como método em processos de planejamento, gestão e avaliação.<br>• Lideranças exercem discernimento integrado – razão, afeto e fé – nas tomadas de decisão. |
| Cura personalis institucional – cuidado com pessoas e processos | • Práticas institucionais de escuta ativa e acompanhamento individual estão consolidadas.<br>• A gestão promove equilíbrio entre demandas organizacionais e bem-estar das pessoas.<br>• O cuidado é reconhecido como critério de excelência humana e institucional. |
| Coerência apostólica – unidade entre discurso, prática e valores | • Planos e projetos são periodicamente revisados à luz da missão e dos documentos da Companhia de Jesus.<br>• A avaliação institucional tem caráter formativo e promove aprendizagens organizacionais.<br>• A espiritualidade inaciana orienta a integração entre gestão, currículo e práticas pedagógicas, expressando o "modo de proceder" jesuíta. |

Fonte: elaboração do autor, a partir do Projeto Educativo Comum (RJE, 2016; 2021) e dos documentos da Companhia de Jesus analisados.

## 5. Considerações finais: Gestão e espiritualidade como formação institucional

O presente artigo articulou a formação integral e a gestão pastoral enquanto expressões complementares de uma mesma missão da Companhia de Jesus. Formar pessoas e instituições capazes de discernir, servir e amar em todas as coisas é o horizonte que orienta a gestão pela espiritualidade inaciana, transcendendo a racionalidade neoliberal e suas reduções técnica e instrumentais.

Nesses termos, a gestão pastoral torna-se simultaneamente método e testemunho, processo e espiritualidade, com vistas ao desenvolvimento integral do ser humano.

As categorias analisadas, que sustentam o binômio gestão e formação integral, permitiram uma reflexão voltada à ampliação da consciência acerca da intencionalidade formativa comum a ambas. Isso porque estão ancoradas em concepções antropológicas e teológicas que afirmam uma visão positiva de pessoa e de mundo, fundamento da espiritualidade cristã e inaciana.

O movimento de planejar estrategicamente, desenvolver processos, tomar decisões e avaliar constitui um ato de formação integral, que traduz no cotidiano institucional os valores do apostolado educativo da Companhia de Jesus.

A gestão estratégica pastoral, conforme delineada neste artigo, configura-se como eixo estruturante da formação integral, articulando as dimensões socioemocional e espiritual em processos institucionais coerentes. Essa compreensão desloca o foco da eficiência administrativa para a excelência humana e cristã, em fidelidade à missão educativa da Companhia de Jesus, propondo uma gestão inspirada no discernimento, no cuidado e na coerência entre o que se ensina, se vive e se governa.

Os indicadores qualitativos de gestão sistematizam as categorias principais deste artigo – gestão, formação e integralidade – e configuram-se como instrumentos de reflexão e de intervenção, capazes de orientar atos de gestão que formam e se formam, na reciprocidade. Eles superam a lógica avaliativa tradicional, ao servirem como mediadores entre consciência e coerência, e não como parâmetros de controle. Ao entrelaçarem espiritualidade, intencionalidade e cuidado, contribuem com uma metodologia institucional que oferece às escolas um caminho possível para integrar as dimensões espiritual e formativa à gestão cotidiana, fortalecendo a cultura da avaliação formativa e do discernimento comunitário.

Os resultados deste artigo reafirmam que o ato de gestão pastoral constitui, em si, um espaço de formação integral, sobretudo quando inspirado pelas dimensões socioemocional e espiritual. O gestor, ao discernir e planejar, torna-se formador; ao avaliar, converte-se em aprendiz. É movido por uma tomada de consciência de suas emoções e afetos, reconhecendo o

que o impulsiona e o transforma. Seu modo de ser gestor enraíza-se, assim, no discernimento e na reflexão profunda – processos que conferem sentido à ação e possibilitam autênticas experiências de transformação pessoal e institucional.

O processo de gestão inspirado na espiritualidade inaciana ressignifica a dimensão socioemocional, gerando aprendizagens institucionais contínuas pelo cultivo da consciência, da liberdade e do serviço. Aprendizagens são desenvolvidas a partir de um movimento espiral fundado na experiência refletida, que gera ação transformadora, conforme indicado nos documentos da Companhia de Jesus (1986, 1993).

Como limite e horizonte de continuidade, reconhece-se que esta reflexão se insere no campo do ensaio teórico-analítico. No entanto, os princípios e indicadores propostos neste estudo podem servir de referência para pesquisas futuras ou para subsidiar processos de planejamento estratégico das gestões pastorais em escolas confessionais.

Frente ao desafio de construir referenciais de gestão pastoral que unam teoria e prática, este artigo oferece subsídios para reflexões institucionais em diferentes contextos e níveis de atuação, sob a égide da formação integral na tradição da Companhia de Jesus.

Por fim, a presente reflexão reafirma que a gestão pastoral inspirada na espiritualidade inaciana é origem e princípio do processo formativo integral.

Ao formar pela coerência e gerir pelo discernimento, a tomada de decisão pastoral torna-se caminho de humanização e serviço. Em contraponto à racionalidade neoliberal – manifestada sobretudo na fragmentação e na tecnocracia educativa —, a gestão pastoral fundamentada na espiritualidade inaciana afirma-se como horizonte de esperança e resistência: uma forma de organização que reflete identidade própria, um planejamento que se faz estratégico por ser apostólico e uma decisão que se faz consciência na liberdade e no serviço.

## Referências

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

BIESTA, G.; PICOLI, B. A. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29749. Acesso em: 22 fev. 2021.

COMISSÃO INTERNACIONAL DO APOSTOLADO DA EDUCAÇÃO JESUÍTA (ICAJE). **Colégios Jesuítas**: uma tradição viva no século XXI – um exercício contínuo de discernimento. Roma: ICAJE, 2019. Disponível em: https://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2021/10/ColegiosJesuitasUmaTradicaoVivanosecXXI.pdf. Acesso em: 8 nov. 2025.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. Roma: Centro Pedagógico Jesuíta, 1986.

COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia inaciana**: uma proposta prática. São Paulo: Loyola, 1993.

DAVENPORT, T. Reengenharia de processos. *In*: COUTINHO, J. M. F.; PIRES, R. P. (org.). **Gestão por processos**. São Leopoldo: Unisinos, 2010. p. 45-62.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. O Ratio Studiorum. 2. ed. Campinas: Kirion, 2019.

GO, Johnny C. **Discernimento inaciano para líderes**. São Paulo: Loyola, 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2004.

LONGHI, Marcio. **Os projetos formativos como meio de desenvolvimento de competências socioemocionais e espirituais-religiosas**: uma abordagem na perspectiva da formação integral. 2022. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

LOYOLA, I. **Exercícios espirituais**. Trad.: R. Paiva, S.J. São Paulo: Loyola, 2000.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MINTZBERG, Henry. A criação da estratégia: cinco Ps para a estratégia. *In*: MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 21-32.

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

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologia, práticas. 29. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

RED EDUCACIONAL IGNACIANA. **Mapa de Aprendizagem da Formação Inaciana Integral (MAFI)**. [Santiago: s.n.], [2018].

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica – PEC**. Curitiba: RJE, 2016.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica – PEC**. 2. ed. Curitiba: RJE, 2021.

RODRIGUES, L. F. **Gestão por processos e a modernização da administração pública**. Brasília: ENAP, 2010.

DOI: 10.29327/5923968.1-18

# PEDAGOGIA INACIANA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UMA PERSPECTIVA PARA O DESENVOLVIMENTO PLENO DA PESSOA

*Mariana Consulmagno Fávero*[1]
*Caroline Medeiros Martins de Almeida*[2]

**Resumo:** Este estudo tem o objetivo de analisar como a integração entre os princípios da aprendizagem significativa e a Pedagogia Inaciana podem fortalecer práticas pedagógicas no Ensino Médio, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e alinhando-se às diretrizes da BNCC e ao projeto formativo da Rede Jesuíta de Educação. As análises demonstram que o PPI (Contexto, Experiência, Reflexão, Ação e Avaliação) estabelece um itinerário formativo que se articula plenamente com a aprendizagem significativa, ao enfatizar a importância do conhecimento prévio, da dimensão afetiva, da reflexão (discernimento), da ação transformadora e da avaliação formativa. Essa integração oferece uma via promissora para o desenvolvimento pleno do estudante, transcendendo a dimensão cognitiva. A articulação dessas abordagens fortalece o papel da escola como espaços de sentido e transformação, formando sujeitos competentes, conscientes, compassivos e comprometidos com o bem comum.

**Palavras-chave**: Pedagogia Inaciana, aprendizagem significativa, paradigmas pedagógicos inacianos, formação integral.

## 1. Introdução

A contemporaneidade exige da educação um compromisso renovado com a formação integral dos estudantes, sobretudo no Ensino Médio,

1 Coordenadora da Unidade III do Colégio dos Jesuítas, Juiz de Fora (MG). E-mail: mariana.favero@coljes.com.br | ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5131-7863.

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS). Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional - Mestrado Profissional. E-mail: carolinemalmeida@unisinos.br | ORCID: http://orcid.org/0000-0002-0445-5921.

etapa final da Educação Básica em que se consolidam competências cognitivas, socioemocionais, éticas e profissionais. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, orienta as escolas a promoverem aprendizagens essenciais que transcendam a mera memorização de conteúdos, propondo um projeto formativo que busca transformar a sociedade, fortalecer valores humanos e incentivar ações voltadas para a justiça social e a sustentabilidade ambiental (Brasil, 2018).

Essa diretriz encontra profunda ressonância no projeto educativo da Rede Jesuíta de Educação (RJE), cujas práticas pedagógicas se ancoram na Pedagogia Inaciana, orientada pelo Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), que compreende a formação de sujeitos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos com o bem comum. No contexto do Colégio dos Jesuítas, essa proposta se materializa por meio de um itinerário formativo que visa não apenas o sucesso acadêmico, mas, sobretudo, o desenvolvimento pleno da pessoa humana em suas múltiplas dimensões: intelectual, emocional, espiritual, social e ética.

A prática docente, nesse cenário, assume papel decisivo ao planejar e conduzir experiências educativas que considerem a singularidade de cada estudante, valorizando seus saberes prévios e suas trajetórias individuais. É nesse sentido que a aprendizagem significativa, conforme concebida por Ausubel (1980) e aprofundada pelas contribuições de Zabala e Arnau (2010), se articula de forma fecunda com os princípios da metacognição e com o modo de proceder inaciano, fundamentando um processo pedagógico que é, ao mesmo tempo, reflexivo, crítico e transformador.

A pedagogia que se deseja promover nesse ciclo final da Educação Básica não se limita à dimensão racional. A construção da inteligência emocional, tal como defendida por Goleman (2012), emerge como elemento central no desenvolvimento das habilidades socioemocionais que sustentam a autonomia, o autocuidado, a empatia e a capacidade de tomar decisões responsáveis. Ao reconhecer o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, a escola assume o compromisso de construir ambientes integradores e significativos, que favoreçam a corresponsabilidade dos sujeitos envolvidos na comunidade educativa.

## 2. Apresentação do tema, problema e dos objetivos da pesquisa

O tema é parte de minha dissertação de mestrado e aborda os fundamentos da Pedagogia Inaciana, orientada pelo Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), e da teoria da aprendizagem significativa, conforme Ausubel (1980), destacando os pontos de convergência entre essas abordagens. A investigação parte do pressuposto de que os princípios da aprendizagem significativa, quando articulados à Pedagogia Inaciana, podem potencializar

práticas pedagógicas no Ensino Médio, alinhando-as à proposta de formação integral da BNCC e ao projeto formativo da Rede Jesuíta de Educação.

A pesquisa tem como problema a pergunta: de que modo a articulação entre a Pedagogia Inaciana (incluindo seus fundamentos e inspirações nos Exercícios Espirituais) e a teoria da aprendizagem significativa pode atuar como um eixo integrador na aprendizagem sendo capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Médio, especialmente no enfrentamento dos déficits nas dimensões pessoal e socioemocional, para além da ênfase estritamente acadêmico-cognitiva? Para auxiliar a responder o problema de pesquisa o objetivo geral é analisar como a integração entre os princípios da aprendizagem significativa e a Pedagogia Inaciana podem fortalecer práticas pedagógicas no Ensino Médio, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e alinhando-se às diretrizes da BNCC e ao projeto formativo da Rede Jesuíta de Educação.

## 3. Contextualização do lócus da pesquisa e do pesquisador

A pesquisa foi realizada no Colégio dos Jesuítas, instituição de 66 anos localizada em Juiz de Fora (MG), que atende cerca de 1.800 alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, organizada conforme a proposta de Formação Integral do PEC.

Minha paixão pela educação nasceu na infância, nutrida pelo convívio familiar com professoras e gestoras. Inicialmente, o fascínio pela Educação Física me levou à prática atlética e à graduação na área. Trabalhando desde o primeiro período da faculdade, passei por estágios em clubes e equipes desportivas. Minha trajetória profissional inicia-se na Educação Física, área em que atuei desde a graduação, acumulando dezoito anos de experiência na Educação Básica. Desde 2015, integro a Rede Jesuíta de Educação, onde aprofundei meus estudos em Pedagogia Inaciana. A partir de 2018, passei a atuar na gestão da Unidade III, hoje como Coordenadora, acompanhando o desenvolvimento acadêmico e integral dos estudantes. Esta experiência e a percepção em garantir uma formação humana e integral motivaram a escolha do meu tema de pesquisa no Mestrado Profissional, focado no estudo aprofundado do desenvolvimento na dimensão socioemocional dos estudantes.

## 4. Referencial teórico

### 4.1 A aprendizagem significativa e o desenvolvimento pleno da pessoa

Na perspectiva da formação integral do estudante, podemos observar que, cada vez mais, no cenário educativo, ocorrem ampliações e o caminhar para mudanças nas abordagens das aprendizagens. O cuidado com

a preparação de jovens para os desafios que irão encontrar no século XXI implica conceder e construir condições junto às aprendizagens das competências e habilidades e seu desenvolvimento, para que não sofram com um universo cada vez mais exigente, tanto no âmbito acadêmico como no pessoal e, futuramente, no profissional. Desse modo, o papel da escola e do corpo docente é serem mediadores da construção do conhecimento, alinhando ações para desenvolver o jovem estudante de maneira global.

De acordo com Mueller e Cechinel (2020, p. 6), a BNCC:

> compreende que a educação deve centrar-se primordialmente em questões voltadas 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" (BNCC, 2017, p. 14), sendo que ambas as dimensões citadas dizem respeito aos conteúdos relacionados às competências cognitivas e não-cognitivas (socioemocionais).

A BNCC (Brasil, 2018) entende a educação integral como um compromisso com aprendizagens que atendam às necessidades reais dos estudantes diante de uma sociedade marcada por rápidas transformações tecnológicas e sociais. Para isso, propõe superar a fragmentação disciplinar, valorizar o contexto e promover o protagonismo juvenil na construção do projeto de vida. Essa perspectiva se torna ainda mais relevante diante das incertezas contemporâneas, que impactam diretamente a juventude e exigem políticas curriculares capazes de considerar suas múltiplas dimensões. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2011) reforçam essa visão ao reconhecerem que as juventudes são diversas, atravessadas por fatores sociais e culturais que influenciam seus modos de existir.

Nesse movimento, Zabala e Arnau (2010) defendem que a aprendizagem por competências deve integrar dimensões sociais, interpessoais, pessoais e profissionais, permitindo o desenvolvimento global da personalidade. A teoria da aprendizagem significativa, formulada por Ausubel e retomada por Novak (2002), converge com essa visão ao afirmar que aprender de modo profundo requer materiais potencialmente significativos e predisposição do aluno, evitando práticas mecânicas baseadas apenas em memorização. Moreira (2011a) reforça que a aprendizagem significativa é progressiva, articulando conhecimentos prévios e novos significados, sendo fortemente condicionada por fatores socio-históricos e culturais. Inspirado em Vygotsky, o autor (Moreira, 2019) destaca que o desenvolvimento cognitivo decorre da interação social e da relação entre dimensões inter e intrapessoais.

No campo da educação jesuítica, Klein (2017) ressalta que a formação integral é um princípio estruturante, orientada pelo PEC (Companhia de Jesus, 2016), que compreende o desenvolvimento pleno do sujeito baseado em liberdade, responsabilidade e compromisso ético. Assim, a Pe-

dagogia Inaciana busca promover a formação de estudantes competentes, conscientes, comprometidos e compassivos. A dimensão socioemocional emerge como aspecto central nesse percurso. Goleman (2012) alerta que as escolas frequentemente privilegiam apenas o desempenho cognitivo, negligenciando a inteligência emocional, embora esta seja fundamental para o uso adequado de qualquer outra aptidão. Para o autor, a vida emocional é um campo de aprendizagem tão estruturável quanto a matemática ou a leitura. Diante desse cenário, a aprendizagem significativa torna-se um possível "elo de ligação" entre o desenvolvimento cognitivo e o socioemocional, contribuindo para reduzir déficits formativos e apoiar o desenvolvimento integral dos estudantes.

## 4.2 A Educação na Companhia de Jesus: Fundamentos e Trajetória Formativa

A presença educativa da Companhia de Jesus inicia-se no século XVI, com a fundação do primeiro colégio em 1548 e a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549. Desde então, consolida-se um modelo formativo inspirado na espiritualidade cristã e no compromisso com o bem comum, cujo ideal é formar "homens e mulheres para os outros" (Companhia de Jesus, 1991). Essa tradição reconhece cada estudante como sujeito único, chamando o educador a promover o desenvolvimento integral, conforme afirma o documento de 1991 ao definir como missão o "desenvolvimento mais completo possível" de cada pessoa.

A sistematização desse projeto tomou forma com a Ratio Studiorum (1599), que estruturou orientações para uma formação intelectual, moral, espiritual e social. Franca (2019) destaca que tal proposta busca promover uma vida plena, ética e solidária. A partir desse marco, os documentos educacionais jesuítas passaram a enfatizar a centralidade do estudante, uma aprendizagem significativa e transformação pessoal, na qual o educador atua como presença orientadora do crescimento global. A Pedagogia Inaciana (Companhia de Jesus, 1993), ao integrar elementos dos Exercícios Espirituais ao contexto escolar, reforça a importância da relação mestre–discípulo, da participação ativa e da busca de sentido no processo de aprender.

A expressão "virtude e letras", recuperada por Klein (2017), sintetiza a integração entre excelência acadêmica e formação ética-espiritual. No século XX, Pedro Arrupe impulsionou a renovação dessa tradição, reafirmada nas *Características da Educação da Companhia de Jesus* (1991). Nesse conjunto de referenciais, destaca-se o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), composto pelas etapas de contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação, que orientam práticas voltadas à formação integral e ao compromisso transformador (Companhia de Jesus, 1993).

Atualmente, essa tradição sustenta a atuação jesuíta em mais de 60 países e, no Brasil, organiza-se na Rede Jesuíta de Educação (RJE), criada em 2014. A RJE consolidou o Projeto Educativo Comum (Companhia de Jesus, 2016), que atualiza os fundamentos inacianos e propõe uma educação integral que contempla dimensões cognitivas, emocionais, sociais, éticas, físicas, espirituais e comunitárias. Assim, ao reafirmar sua identidade, a educação inaciana mantém sua vitalidade como proposta pedagógica integradora, que articula espiritualidade, excelência acadêmica e compromisso com a justiça. Inspirada nos Exercícios Espirituais, essa pedagogia busca formar pessoas competentes, conscientes, compassivas, comprometidas e criativas, conforme propõe o PEC (Companhia de Jesus, 2016), de modo a contribuir com a construção de um mundo mais humano, justo e solidário.

## 4.3 A Metodologia Inaciana e a Aprendizagem Significativa: Caminhos para a Formação Integral

Esta seção discute a articulação entre a Pedagogia Inaciana, o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI) e teorias contemporâneas de aprendizagem, especialmente a aprendizagem significativa, evidenciando como esses referenciais convergem para promover o desenvolvimento integral dos estudantes do Colégio dos Jesuítas. Diante das transformações educacionais recentes, intensifica-se a necessidade de uma formação que prepare os jovens para os desafios do século XXI, integrando competências cognitivas, socioemocionais e valores humanos. Nesse cenário, a escola assume papel central como mediadora na construção do conhecimento e no desenvolvimento global dos estudantes.

Mueller e Cechinel (2020) destacam que a BNCC se orienta pela formação humana integral e pela superação da fragmentação curricular, estimulando o protagonismo juvenil e a construção do projeto de vida – aspectos que dialogam diretamente com a Pedagogia Inaciana. Essa diretriz também propõe a integração de dimensões intelectuais, afetivas e sociais, alinhando-se ao que defendem Zabala e Arnau (2010), para quem o desenvolvimento de competências deve considerar múltiplas dimensões e evitar práticas descontextualizadas ou mecânicas.

A teoria da aprendizagem significativa reforça essa perspectiva. Ausubel e Novak (2002) argumentam que a aprendizagem ocorre quando novos conhecimentos se conectam a saberes prévios, favorecendo compreensão e evitando a mera memorização. Moreira (2011b), apoiado em Vygotsky, acrescenta que esse processo é essencialmente social, histórico e cultural, pois o desenvolvimento cognitivo depende das interações estabelecidas no contexto educativo. No âmbito da educação jesuíta, Klein (2017) enfatiza que a formação integral permanece como um princípio estruturante, con-

templando todas as dimensões da pessoa. Tal orientação é reafirmada pelo Projeto Educativo Comum (Companhia de Jesus, 2016), que concebe a educação inaciana como promotora do desenvolvimento pleno, sustentada em liberdade, responsabilidade e compromisso social. Assim, o Colégio dos Jesuítas busca formar estudantes competentes, conscientes, comprometidos e compassivos, em sintonia com os fundamentos da Pedagogia Inaciana e com as demandas contemporâneas de aprendizagem.

## 5. Percurso metodológico

Este capítulo deriva de um recorte da dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Gestão Educacional da Unisinos, cuja pesquisa original foi concluída em 2022. A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar de que modo a articulação entre a Pedagogia Inaciana, seus fundamentos inspirados nos Exercícios Espirituais, os princípios da aprendizagem significativa e a metacognição pode atuar como eixo integrador para o desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Médio.

A pesquisa bibliográfica permite a sistematização, seleção, análise e articulação crítica de produções teóricas que discutem a Pedagogia Inaciana, o Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), os fundamentos dos Exercícios Espirituais, a aprendizagem significativa (especialmente à luz de Ausubel, Novak e Vygotsky) e os estudos sobre metacognição e desenvolvimento integral. Segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador examinar conceitos, teorias e perspectivas já consolidadas, favorecendo interpretações fundamentadas e a construção de sínteses teóricas. A abordagem qualitativa justifica-se pelo foco na compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, especialmente aqueles relacionados às dimensões subjetivas, formativas e socioemocionais. Conforme Creswell (2010), pesquisas qualitativas buscam interpretar significados, analisar discursos e compreender fenômenos em sua complexidade, o que se mostra pertinente ao investigar processos formativos e práticas pedagógicas.

A construção do corpus envolveu a seleção de obras clássicas e contemporâneas, que considerou critérios de relevância temática, pertinência ao problema, atualidade, autoridade dos autores e consistência metodológica. A análise permitiu identificar pontos de convergência entre a Pedagogia Inaciana e a aprendizagem significativa, especialmente nas dimensões relacionadas ao contexto, à experiência, à reflexão, à ação e à avaliação, que dialogam com os pressupostos de Ausubel e com os processos metacognitivos. Essa articulação fundamenta a discussão sobre como esses referenciais podem contribuir para práticas pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento integral, alinhado à BNCC e ao projeto formativo da Rede Jesuíta de Educação.

## 6. Percurso investigativo e análise de dados

No caminho para a formação integral, torna-se essencial desenvolver tanto as habilidades cognitivas quanto as socioemocionais dos estudantes. Goleman (2012) chama atenção para o fato de que as escolas frequentemente priorizam apenas o desempenho acadêmico, negligenciando a inteligência emocional, que, segundo ele, funciona como uma "metacapacidade" que condiciona o uso eficaz das demais aptidões humanas.

Essa perspectiva reforça a importância de criar condições favoráveis à aprendizagem significativa em diálogo com a metodologia inaciana. No Colégio dos Jesuítas, Sousa (2018) já havia observado essa necessidade ao apontar que, embora haja forte acompanhamento acadêmico, muitos alunos apresentam fragilidades pessoais e espirituais por não encontrarem sentido para além do êxito escolar.

Nesse contexto, os cinco elementos do Paradigma Pedagógico Inaciano (PPI), articulados aos princípios da aprendizagem significativa, revelam a atualidade da proposta da Rede Jesuíta de Educação. Tal alinhamento favorece o acompanhamento integral dos jovens, conforme orienta o PEC (Companhia de Jesus, 2016), visando formar sujeitos competentes, conscientes e compassivos, como demonstra o Quadro 1.

Por fim, é importante destacar que a formação integral não é um objetivo pontual, mas um processo contínuo que deve ser acompanhado de perto pela escola e pelos educadores. A metodologia inaciana, ao integrar os princípios da aprendizagem significativa e a inteligência emocional, oferece um caminho promissor para o desenvolvimento pleno do estudante, não apenas em termos acadêmicos, mas também em sua dimensão humana e espiritual, preparando-o para se tornar um cidadão consciente e atuante na sociedade.

Quadro 1 – Paradigma Pedagógico Inaciano e aprendizagem significativa

<table>
<tr><td colspan="2">1º ponto – contexto de aprendizagem inaciana: contexto de aprendizagem inaciana: Nos Exercícios Espirituais, Inácio dedicava especial atenção ao acompanhamento de cada exercitante. Ele valorizava a disposição interior da pessoa, compreendendo que a abertura e a disponibilidade eram fundamentais para uma verdadeira experiência espiritual e formativa. Ao perceber as necessidades e características de cada indivíduo, buscava identificar se seria necessário adaptar ou modificar o percurso, garantindo que os Exercícios fossem mais eficazes para aquela pessoa. Assim, o condutor dos Exercícios Espirituais é chamado a manter-se próximo da vida do exercitante, acompanhando-o com sensibilidade e discernimento. Esse acompanhamento favorece que cada um desenvolva plenamente seu processo de crescimento interior, reflexão e tomada de decisões.</td></tr>
<tr><td>Contexto</td><td>Condição</td></tr>
<tr><td>Paradigma Pedagógico Inaciano</td><td>Aprendizagem significativa</td></tr>
<tr><td>Nos debruçando sobre a experiência de Inácio no ensino e aprendizagem, verificamos o que é relativo à educação jesuítica, seguindo da mesma forma na escola, para que educadores conheçam a realidade de seus alunos, o mundo no qual vivem. É preciso uma relação de confiança e respeito entre professor e aluno, para que o aprendente esteja aberto à aprendizagem.</td><td>O estudante deve apresentar uma predisposição a aprender, esse movimento também caracteriza o âmbito cognitivo, importante quanto a um tipo de experiência afetiva para tornar a aprendizagem significativa. É necessária a interação cognitiva entre os novos conhecimentos e os prévios, os conceitos subsunçores. É preciso buscar a melhor maneira de relacionar os aspectos mais importantes do conteúdo de ensino aos aspectos especificamente relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz. Esse relacionamento é imprescindível para a aprendizagem significativa.</td></tr>
<tr><td colspan="2">2º ponto – a experiência: para Inácio, segundo o Paradigma Pedagógico Inaciano (Companhia de Jesus, 1993, p. 49), “o saborear as coisas internamente” estimula conhecer previamente os fatos, variações de conceitos e princípios. O conhecimento do homem por completo, a relação da mente, do coração e da vontade, as dimensões afetivas são tão importantes quanto as cognitivas. Na aprendizagem, pensamos e percebemos quando um professor irá iniciar um conteúdo novo, podemos observar, durante o processo o sentimento do aluno e suas dificuldades, medos e pontos que possam ajudá-lo a se desenvolver melhor.</td></tr>
<tr><td>A experiência</td><td>Conhecimentos prévios</td></tr>
<tr><td>Paradigma Pedagógico Inaciano</td><td>Aprendizagem significativa</td></tr>
<tr><td>É importante o aprendiz se envolver na experiência educativa, em que a dimensão afetiva deve ter tanta vivência quanto as cognitivas, pois, se não houver sentimento interno, não haverá um elo para a aprendizagem intelectual. Esse paradigma da experiência nos mostra o quanto é difícil para um aluno entrar em contato com conteúdos novos nos estudos sem que se relacionem previamente a conteúdos anteriores.</td><td>É importante a relação com conhecimentos prévios, para melhor compreensão e aproveitamento do conteúdo e para não limitar o estudante à memorização ou absorver passivamente esse conteúdo.</td></tr>
</table>

**3º ponto – reflexão:** para Inácio, esse ponto da reflexão parte do "discernir", de modo a descobrir o que movia o impulso que levaria ao bem ou poderia inclinar para o mal. O discernimento seria cuidar para que todas as motivações internas possam ficar claras, assim como os objetivos que agiriam por trás de proposições, como ponderar, pensar, avaliar suas ações e suas prováveis consequências, para alcançar o objetivo que pretendia, em busca de executar as situações mediante a vontade de Deus.
Assim entra a reflexão, na etapa do Paradigma Pedagógico Inaciano, que se torna um processo de construir uma relação de modo a entender o significado dos valores essenciais para formação e libertação: memória, entendimento, imaginação e sentimentos. Na Pedagogia Inaciana, o modelo de proceder coma a educação é para a formação integral do estudante, para que, através das experiências, possa utilizar o conhecimento adquirido como um significado para a vida.

| **Reflexão** | **Instrumentos e signos** |
|---|---|
| Paradigma Pedagógico Inaciano | Aprendizagem significativa |
| Formação da consciência do aprendente, com valores, suas crenças, atitudes e formas de compreender o pensar, tudo isso desafiando-o a alcançar para além do conhecimento, implicando ações coerentes e a partilha de reflexões, considerando o ponto de vista dos outros, ou seja, um princípio formador onde um ser humano cresce um com o outro. Temos no PPI, quando falamos de **experiência e reflexão**, uma formação de jovens de maneira personalizada e ativa, para que não sejam somente assimiladores de conteúdos e, sim, que desenvolvam plenamente sua pessoa. | A interação social e o aprender com o outro são vínculos fundamentais para a transmissão dinâmica do conhecimento social, histórico e cultural construído. Duas pessoas dividindo e compartilhando conhecimentos com reciprocidade já é aquisição de significados. Portanto, a interação social resulta no intercâmbio de significados. |

**4º ponto – ação:** segundo o PPI (Companhia de Jesus, 1993, p. 60) a principal ocupação de Inácio e dos primeiros Jesuítas era efetivamente com a formação dos valores, atitudes e convicções dos alunos, contribuindo para formação de jovens inteligentes para agirem em prol do bem-estar da sociedade, e com a proposição de um processo reflexivo e de experiência, a fim de favorecer o crescimento e o amadurecimento dos jovens, resultando em boas decisões e compromissos. Inácio aponta o estágio afetivo e avaliativo na formação dos alunos, oportunizando "sentir e saborear, ou seja, inserir-se na própria experiência, [...] forças motivadoras que fazem o indivíduo passar da compreensão à ação e ao compromisso".

| **Ação** | **Não literal e não arbitrária** |
|---|---|
| Paradigma Pedagógico Inaciano | Aprendizagem significativa |
| A decisão e o compromisso do jovem com o MAGIS Inaciano, em ser mais para os demais. O crescimento interior da pessoa sobre a experiência que viveu e sobre a qual refletiu, assim como sua demonstração externa. Um exemplo seria o processo de aprendizagem do conteúdo ser recebido de forma positiva: o aluno irá se esforçar e se dedicar mais à experiência.<br>Se o processo de aprendizagem do conteúdo for recebido de forma negativa, provavelmente o aluno procurará mudar, ou até mesmo evitar vivenciar a experiência original. | O ser humano não é somente o intelecto, entende-se o indivíduo como uma pessoa que conhece, sente e assim age.<br>A aprendizagem significativa tem como característica principal a relação com conhecimentos prévios e conhecimentos novos, para que o aprendiz mova uma disposição para relacionar um material novo de modo substantivo e não arbitrário à sua essência do conhecimento.<br>Para aprender de modo significativo, o aprendiz deve querer relacionar o conteúdo novo de maneira não-literal e não-arbitrária à sua aprendizagem e conteúdo prévio. Independente de quão significativa é a informação nova, se a intenção do aprendiz for apenas memorizá-la de maneira arbitrária e literal, a aprendizagem só poderá ser mecânica. Dessa forma, para aprender, percebe-se a importância do domínio afetivo na aprendizagem significativa. |

| | |
|---|---|
| **5º ponto – avaliação:** podemos entender, a partir do PPI (Companhia de Jesus, 1993), a avaliação como um processo de retroalimentação, onde o professor tomará consciência sobre como aconselhar, estimular, fornecer a oportunidade ao aluno de rever seus hábitos de estudo, o seu progresso e quais pontos precisará fortalecer no ensino e aprendizagem. Assim, a Pedagogia Inaciana visa a construir uma formação que, de certa forma, inclua o domínio das matérias da parte acadêmica, mas também pretende ir mais longe, para além das letras, equilibrando o desenvolvimento dos estudantes como pessoas "para os outros e pelos outros". | |
| **Avaliação** | **Assimilação** |
| Paradigma Pedagógico Inaciano | Aprendizagem significativa |
| Avaliar o processo é importante, para que o professor possa motivar o aluno nos saberes e modos de ver as coisas, com pontos de vista diferentes. A avaliação periódica é de extrema importância para a verificação do progresso, tanto em relação às atitudes quanto ao desenvolvimento das prioridades, e assim focar nos objetivos prévios. Já a avaliação integral não seria tão frequente, mas programada, pelo menos, trimestralmente, para acompanhar a maturação, a frequência, a evolução das discussões propostas em sala de aula, a generosidade para com os outros. Trazer a consciência da autoavaliação do estudante**.** Nesse caso, tudo deve ser levado em conta para observar o desenvolvimento de cada aluno. | Moreira (2019) apresenta Novak e sua visão sobre a óptica dos lugares comuns da educação, sendo eles: aprendizagem, ensino, currículo, meio social e avaliação, que estão integrados à aprendizagem significativa. Sendo assim, a avaliação da aprendizagem significativa deve ser formativa e recursiva. É importante verificar o que ficou evidente na aprendizagem ao invés de pensar em determinar se ocorreu ou não; e permitir ao aprendiz que refaça a tarefa, para que ele externe os significados do que está assimilando. |

Fonte: elaborado pela autora.

## 7. Apresentação dos resultados e percursos da pesquisa

A escola desempenha papel essencial na formação integral dos jovens, favorecendo o desenvolvimento de suas competências cognitivas, sociais e pessoais, e fortalecendo seu protagonismo no processo de aprendizagem. Nesse horizonte, a articulação entre a Pedagogia Inaciana e a aprendizagem significativa revela uma proposta educativa centrada no estudante, valorizando sua história, seus saberes prévios, suas emoções e sua capacidade de agir com responsabilidade.

Ambas as abordagens destacam a importância do contexto e da compreensão da realidade concreta do educando, reconhecendo que a aprendizagem ocorre em conexão direta com suas vivências. Também enfatizam o vínculo entre educador e estudante como condição para criar um ambiente de confiança que permita integrar novos conhecimentos ao que já se sabe.

A experiência, na pedagogia inaciana, envolve "saborear internamente" o conhecimento, articulando razão e emoção – o que se aproxima da ideia de Ausubel de que a aprendizagem depende da interação significativa entre novos conteúdos e conceitos já existentes. A reflexão, por sua vez, é entendida como um processo profundo de atribuição de sentido, dialogando

com a perspectiva sociocultural de Vygotsky. A ação traduz o conhecimento em práticas coerentes, enquanto a avaliação é concebida como acompanhamento formativo, orientado à reflexão e ao crescimento contínuo. Dessa convergência, emerge uma proposta educativa que vai além da transmissão de conteúdos e promove o desenvolvimento intelectual, emocional, ético, espiritual e social dos estudantes, reforçando a escola como espaço de sentido, transformação e compromisso com o bem comum.

## 8. Apresentação e explicitação da proposta de intervenção

Ao correlacionarmos a pedagogia inaciana e a aprendizagem significativa, observamos um conjunto de processos fundamentais na formação plena e colaborativa dos jovens, de modo a gerar uma rede de apoio para o acompanhamento. Porém, essa estrutura ampara um acompanhamento mais acadêmico, com processos sistematizados e solidificados.

Durante o processo de construção desse estudo, identificou-se a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas subsequentes para auxiliar e colaborar com o desenvolvimento dos jovens e seu aspecto acadêmico e socioemocional. Nas últimas décadas, principalmente na pandemia de Covid-19, a concepção de saúde mental vem se aprimorando para desenvolver ações de promoção e prevenção acerca desse aspecto. Assim, a escola aparece como um núcleo a ser protagonista para a "difusão da saúde", conduzindo e influenciando uma rede de reflexão e apoio ao logo do crescimento dos jovens.

Sabemos que crescer é um processo complexo, rodeado de grandes desafios. É na escola que todas as habilidades emocionais são colocadas à prova, como fazer amigos, alcançar sucesso acadêmico, realizar escolhas futuras de profissões, aceitar e compreender frustrações. Mas, independentemente de toda dificuldade, adversidades e situações desafiadoras que os jovens irão enfrentar, se forem encaradas de maneira competente e trabalhadas positivamente, oferecem a grande oportunidade de crescimento das habilidades socioemocionais, um conjunto fundamental para melhorar a capacidade de enfrentamento de dificuldades, reduzir níveis de estresse e evasão escolar e diminuir os riscos de desenvolvimento de comportamentos prejudiciais.

Por fim, acreditamos que a importância de criar ferramentas para as aprendizagens é garantir toda ação que converge em favor das escolas da Companhia de Jesus, enfatizando o trabalho em reconhecer as potencialidades do indivíduo e meios para a aprendizagem integral à luz do PEC, garantindo o desenvolvimento das dimensões afetiva, espiritual-religiosa, ética, estética, cognitiva, corporal e sociopolítica (Companhia de Jesus, 2016).

## Referências

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica. **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.

AGRA, Glenda *et al*. Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. **Revista Brasileira de Enfermagem – REBEN**, v. 72, n. 1, p. 258-265, 2019.

ALMEIDA, Caroline Medeiros; SCHEUNEMANN, Camila Maria Bandeira; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Formação continuada para professores em serviço do Ensino Fundamental Séries Iniciais: Aprendizagem Significativa e mapas conceituais. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, Passo Fundo, v. 2, n. 2, p. 253-276, jul./dez. 2019.

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COLÉGIO DOS JESUÍTAS. Projeto Político-Pedagógico (PPP). Juiz de Fora, Rede Jesuíta de Educação, 2018.

COMISSÃO INTERNACIONAL DO APOSTOLADO DA EDUCAÇÃO JESUÍTA (ICAJE). **Colégios Jesuítas**: uma tradição viva no século XXI – Um exercício contínuo de discernimento. Roma: SJ Educatio, 2019.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**. Educação S. J. – Subsídios. São Paulo: Loyola, 1991.

COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia Inaciana**: uma proposta prática. *Educação S. J. – Subsídios*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

COMPANHIA DE JESUS. **Projeto Educativo Comum – PEC**. São Paulo: Loyola, 2016.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESTANISLAU, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo. **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FÁVERO, Mariana Consulmagno *et al*. Aspecto socioemocional e os reflexos da pandemia da Covid-19 em estudantes da 3ª série do Ensino Médio. **Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara/RS, FACCAT, v. 9, n. 1, p. 71-90, 2020.

FRANCA, Leonel Edgard da Silveira. **O método pedagógico dos Jesuítas**: O Ratio Studiorum. 2. ed. Campinas: CEDET – Centro de Desenvolvimento Profissional e Tecnológico, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel. A construção da pesquisa. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 43-64.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. São Paulo: Objetiva, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e estados***:* Juiz de Fora. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

KLEIN, Luiz Fernando. **A educação integral segundo a Pedagogia Inaciana**. Conferência proferida no I Encontro Virtual de Diretores Acadêmicos da FLACSI. [S. l.], 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACÊDO, José Wilker de Lucena; SILVA, Anielson Barbosa da. Construção e validação de uma escala de competências socioemocionais no Brasil. **Psicologia**: Organizações & Trabalho, Brasília, v. 20, n. 2, p. 965-973, jun. 2020.

MAYER, John D. A field guide to emotional intelligence. *In*: CIARROCHI, J.; FORGAS, J. P.; MAYER, J. D. (ed.). **Emotional intelligence and everyday life**. New York: Psychology Press, 2001. p. 3-24.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011a.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 3, p. 25-46, 2011b.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2019.

MOTTA, Paulo Roberto. Planejamento estratégico em organizações sem fins lucrativos: considerações sobre dificuldades gerenciais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 7-21, jul./set. 1979.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação (UFSM)**, v. 45, e48, jan./dez. 2020.

NOVAK, Joseph D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento**. Lisboa: Plátano, 2002.

SALOVEY, Peter; MAYER, John D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition, and Personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SILVA JUNIOR, Walcir Soares da. **Evidências sobre habilidades cognitivas e competências socioemocionais dos alunos em idade escolar**: formação, desenvolvimento e o papel da escola no Brasil. 2017. 265 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SOUSA, José Robson Silva. A importância do acompanhamento – *cura personalis* – no processo de ensino e aprendizagem no Colégio dos Jesuítas de Juiz de Fora – MG. 2018. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Jesuítica) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOI: 10.29327/5923968.1-19

# GESTÃO PEDAGÓGICO-COLABORATIVA: POSSIBILIDADES E LIMITES NA EDUCAÇÃO JESUÍTA CONTEMPORÂNEA

*Tatiane Ayala Waldow*[1]
*Daianny Madalena Costa*[2]

**Resumo:** Este artigo apresenta um recorte alicerçado em estudos realizados sobre a gestão educacional, a colaboração no ambiente educativo, as possibilidades e os entraves existentes para uma entrega de qualidade, sob a perspectiva da comunidade educativa. Percebemos que algumas características vinculadas ao cotidiano escolar como a participação, a organização e a cooperação podem impulsionar e conferir fluidez a muitos processos que, de alguma forma, estão interligados no âmbito de uma instituição. As pessoas, as ações e o modo como atuamos neste contexto podem contribuir ou emperrar a dinâmica do trabalho. O estudo realizado a partir de pesquisa qualitativa e documental evidencia, através da coleta de dados também, que a comunicação e a clareza de papéis são fatores decisivos para a colaboração institucional e sugere o fortalecimento de práticas formativas contínuas que promovam uma cultura colaborativa nas escolas da Rede Jesuíta de Educação.

**Palavras-chave:** educação; gestão; participação; colaboração.

## 1. A "velha" dicotomia da Escola – Pedagógico x Administrativo

A escola sendo um espaço social tem por princípio acolher a diversidade, no entanto, tanto do ponto de vista que miramos e dos instrumen-

1 Coordenadora dos Anos Iniciais no Colégio Anchieta, Porto Alegre (RS). Mestre em Gestão Educacional. E-mail: tayala@colegioanchieta.g12.br | ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1931-6980.

2 Professora MPGE Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Porto Alegre (RS). Doutora em Educação. E-mail: daiannyc@unisinos.br | ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7045-0259.

tais teóricos que lançamos mão, isso só poderá se concretizar a partir de um trabalho coletivo, colaborativo e participativo. Assim, a pesquisa realizada junto ao Programa de Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, no período de 2020 a 2022 (Waldow, 2022), discorreu sobre a temática da Gestão Pedagógico-Colaborativa. Isso porque, ao examinarmos a estrutura organizacional de um Colégio da Rede Jesuíta de Educação (RJE), constatamos que a "velha" dicotomia entre o administrativo e o pedagógico atinge, facilmente, as funções e atribuições estabelecidas. Mesmo os educadores e gestores se reconhecendo em suas funções como colaboradores de uma missão educativa comum, ainda produzem práticas divididas e segmentadas produzindo uma cultura escolar calcada em execuções fragmentadas e recheada de isolacionismos, próprias de sua difusão, gênese e configuração (Viñao, 2002). Diante disso, o objetivo da investigação que fundamenta o presente artigo foi analisar como ocorrem as práticas pedagógico-colaborativas entre as instâncias do Colégio Anchieta e como percebemos o sentimento de pertença ao espaço e a necessidade de aproximações entre o pedagógico e o administrativo. Buscamos descrever a estrutura organizacional existente no Colégio Anchieta no que se refere à organização dos setores e serviços acadêmicos e administrativos, cotejando com a perspectiva da Gestão Pedagógico-Colaborativa, analisar documentos para reconhecer a "matriz" do trabalho educativo e as aproximações entre o legado de Inácio de Loyola e a Gestão Pedagógico-Colaborativa e identificar características organizativas e participativas que promovam a articulação entre as áreas administrativa e pedagógica, envolvendo seus respectivos gestores e educadores. Para elaborarmos o presente artigo, analisamos os dados da pesquisa realizada no âmbito do Colégio Anchieta de Porto Alegre entre 2021 e 2022. Este artigo está estruturado em cinco seções principais. A primeira apresenta a introdução e a problematização que originou a pesquisa realizada em um Colégio da RJE, a segunda parte traz a contextualização e o ponto de partida, situando o local da pesquisa, bem como um delineamento do que exploraremos ao longo do artigo. A terceira seção traz o estado da arte e um panorama dos referenciais teóricos que fundamentam a discussão sobre a gestão pedagógico-colaborativa e suas interfaces com a educação inaciana. A quarta descreve a metodologia, os instrumentos utilizados e os principais aspectos das análises realizadas. A quinta seção aborda a proposta de intervenção e discute os principais achados da investigação, evidenciando como foram aplicados e interpretados no contexto educacional do Colégio Anchieta incluindo realizações que decorreram da investigação finalizada. Por fim, apresenta-se a conclusão. A seguir, passamos ao ponto de partida – um Colégio Inaciano.

## 2. Contextualização e Caracterização do *lócus* da investigação: Colégio Anchieta e RJE

O *lócus* da investigação foi o Colégio Anchieta da Rede Jesuíta de Educação, localizado na cidade de Porto Alegre no RS, onde a pesquisadora Tatiane Ayala Waldow atua há 28 anos como professora e, atualmente, Coordenadora da Unidade de Ensino Fundamental, gestora do Museu de Ciências Naturais e da Biblioteca Infanto-juvenil. O Anchieta conta com mais de três mil alunos de Educação Infantil ao Ensino Médio. Havia uma preocupação dos pesquisadores acerca dos perfis dos diferentes educadores que atuam na escola e como contribuem a partir de suas atribuições e funções exercidas no contexto escolar (cada autor focando naquilo que fazia sentido ao local e problema de investigação). Os atores institucionais são compostos, no Anchieta, por professores, alunos, famílias, serviços acadêmicos (SOE, SOP, SOCE e SOREP) e setores administrativos (Recursos Humanos, Financeiro, Comunitário e Atendimento e Relacionamento). Como descrevem os autores, esses grupos de interesse partilham de objetivos e destinos comuns e possuem estratégias específicas para alcançá-los. A Direção do Anchieta é composta por três diretores (Geral, Acadêmico e Administrativo). Esta direção tem como grupo de apoio direto um Conselho Diretivo (Coordenadores das Unidades de Ensino e Coordenadores dos serviços acadêmicos e administrativos).

## 3. O Estado da Arte e o Referencial Teórico

Realizamos o Estado da Arte em busca de descritores como gestão educacional, gestão colaborativa e gestão pedagógica em dissertações e teses do Portal de Periódicos da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBDT), no período compreendido entre 2017 e 2019. A escolha desse período deveu-se à grande quantidade de trabalhos encontrados. Conforme o artigo de Romanowski e Ens (2006, p. 39):

> Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas. Segundo Soares (2000, p. 4), num estado da arte é necessário considerar categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado.

Há uma diversidade de documentos que inspiram o trabalho no Anchieta. Desde recursos literários e escritos da Companhia de Jesus que apoiam seus educadores na missão educativa aos livros mais contempo-

râneos que surgem a partir da nova configuração dos Colégios em Rede (RJE). Entre esses, podemos destacar a *Ratio Studiorum*[3], Pedagogia Inaciana (2003) e sua proposição do PPI (Paradigma Pedagógico Inaciano), o PEC (2016), o PEC Edição Atualizada (2021) e as Preferências Apostólicas Universais da Companhia de Jesus (2019 a 2029).[4] Tudo isso para que a educação integral e de vanguarda estejam em consonância com os valores de uma escola católica e jesuítica.

## 4. Metodologia da Pesquisa

A pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso qualitativo, envolvendo 31 colaboradores de diferentes setores acadêmicos e administrativos. Para a produção dos dados, foram realizadas observações, a análise documental e a aplicação do questionário, nos quais buscamos identificar as características organizativas e participativas e as articulações existentes entre as áreas administrativa e pedagógica, envolvendo seus respectivos gestores e educadores. Foi realizado um questionário com os colaboradores da Instituição no intuito de mapear as impressões sobre os níveis de participação e colaboração entre serviços acadêmicos e setores administrativos. Os dados foram analisados, identificando-se categorias relacionadas à comunicação, participação e sentimento de pertença. A pesquisa realizada trouxe a possibilidade de uma proposição/intervenção para colaborar na organização escolar, com ações ancoradas na gestão pedagógico-colaborativa. Através do questionário proposto, nos aproximamos dos entraves e distanciamentos reconhecidos pelo grupo participante, em especial no fluxo da comunicação e nos diálogos mais específicos sobre a natureza de suas necessidades e como poderiam estabelecer comportamentos colaborativos entre serviços e setores. O PEC nos traz algumas luzes para firmar os passos que se fazem necessários para evoluirmos nestes aspectos mencionados.

> Com o PEC, a Companhia de Jesus no Brasil busca maior unidade entre os centros educativos jesuítas, superando tudo o que gera uniformidade, estagnação e personalismos. Sabemos que juntos somos mais, podemos mais e vamos mais longe (Rede Jesuíta de Educação, 2016, p. 15).

O documento inspira e direciona como os colaboradores na missão devem proceder a fim de contribuir para a educação integral que se propõe,

3 A *Ratio Studiorum* é um "documento que recolhe e sistematiza ideias, baseado em experiências concretas, realizadas nos 245 colégios dos jesuítas, desde Santo Inácio até 1599" (Companhia de Jesus, 2016, p. 63).

4 As Preferências Apostólicas são um documento que trazem e "marcam o modo de proceder dos jesuítas e as necessidades atuais do mundo e da Igreja" (Jesuítas Brasil, 2019).

fazendo isso através de um clima organizacional onde as pessoas sintam que são apoiadas em suas tarefas e atribuições. Muitos documentos norteiam a intencionalidade pedagógica dos Colégios da RJE e o PPI é um referencial didático que expressa a dinâmica do trabalho. Os elementos que compõem o dinamismo do PPI são o contexto, a experiência, a ação, a reflexão e a avaliação. Todos esses eles estão, segundo a proposta da Pedagogia Inaciana conduzindo a "uma proposta prática e operacional para dar cumprimento às características da educação da Companhia de Jesus" (Companhia de Jesus, 2016). Mas, tudo isso nasce a partir dos primórdios da Companhia de Jesus, onde Inácio de Loyola, a partir de sua experiência elabora com seus companheiros a *Ratio Studiorum* que vai ser o documento fundante de todo o seu legado formativo da Pedagogia Inaciana. Miranda (2018) enfatiza o quanto o documento tem uma riqueza que ainda deve ser descoberta e que não pretende ser meramente prescritivo e acabado em si.

> O documento não pretendeu ser um tratado pedagógico, rigorosamente falando, porque os que se empenhariam em aplicá-la – os jesuítas – já tinham assimilado na própria formação religiosa, os princípios pedagógicos provenientes da experiência, da visão e dos escritos do fundador da Companhia de Jesus, Santo Inácio de Loyola, notadamente os Exercícios Espirituais. Por isso, a Ratio foi mais um manual de administração, de funções, de procedimentos, de extrema validade que dava corpo ao espírito de uma educação humanista e personalizadora (Miranda, 2018, p. 18).

Ao atualizarmos a Pedagogia Inaciana se faz necessário aproximações com os autores e escritos que deram continuidade ao seu projeto educativo; e que também buscaram qualificá-lo, não só em seus pilares pedagógicos, mas também no modelo de gestão educacional. Com a prática renovada em si e uma "gestão pedagógica integradora" ou pedagógico-colaborativa poderemos manter viva a intencionalidade de seu fundador. Para tanto,

> [...] necessitamos ser verdadeiros intelectuais, no mundo das ciências humanas e sociais, na análise social, na educação ou na pedagogia, e em cada campo apostólico no qual nos encontramos (Klein, 2019, p. 47).

Como despertar os atores institucionais de uma Instituição educativa da RJE a verem sentido neste legado? Como perpetuar e atualizarmos suas premissas, garantindo a identidade e conferindo sentimento de pertença? Estas e outras indagações permearam nosso trabalho e seguem nos desafiando. A articulação necessária entre os atores e seus espaços de trabalho carecem de uma organização e da participação efetiva da grande maioria. Na pesquisa duas características foram mais exploradas: as organizativas e as participativas. Como poderiam contribuir para o fluxo e bom andamento entre as instâncias, levando em conta os perfis humanos e suas atribuições.

> A complexidade das relações, o modo como estas se travam no ambiente escolar e os processos desenvolvidos nas diferentes áreas da organização constituem o conteúdo mesmo dos processos de gestão. Trata-se, portanto, de um movimento contínuo no qual a escola é plasmada, aprendendo de si mesma, gerando oportunidades de reordenamento das relações e, consequentemente, de reorganização da unidade escolar, com vistas ao cumprimento de sua missão (Rede Jesuíta de Educação, 2016, p. 55).

A estrutura organizacional do Colégio Anchieta (figura 1) foi analisada na pesquisa base no que se refere à organização e à participação dos sujeitos que compõem os setores e os serviços acadêmicos e administrativos, fazendo aproximações com a perspectiva da gestão pedagógico-colaborativa. A atualização continuada dos princípios inacianos, como legado educacional, pode ser forjada e transposta à educação dos colégios jesuítas, na medida em que seus personagens atuais deixem, a partir de sua prática e "gestão pedagógica integradora" ou pedagógico-colaborativa, viva a intencionalidade de seu fundador.

Figura 1 – Estrutura organizacional antiga do Anchieta (2018).



Fonte: Direção do Colégio.

Paro afirma que a escola constrói seu próprio modo de existir e de operar, "envolvido por valores, costumes, rotinas, que lhes emprestam certa regularidade que não deixa de ser considerada no estudo da escola". (Paro, 2016, p. 23). Ainda, para o autor, a estrutura atual da escola necessita melhorar, a fim de superar o modelo da "velha escola" e seu modelo hierarquizado do passado que não responde mais ao simples ato de ser uma mera transmissora de conhecimentos (figura 2).

Figura 2 – Estrutura organizacional atual do Anchieta (2025).



Fonte: Portal do Colégio.

O desenho de uma estrutura é algo estático e que necessita de entendimento das partes que a compõem e como se entrelaçam, se relacio-

nam entre si e se há colaboração. Ele por si não comunica o que de fato é vivido no interior do ambiente educacional. Portanto, fomos perguntar e aprofundar esta visão neste espaço escolar.

## 5. A Gestão Pedagógico-Colaborativa – Limites e Possibilidades (dados da pesquisa)

A educação nos impulsiona e desafia a criarmos ambientes em que todos possam se enxergar como colaboradores na missão a que se propõe a escola. Libâneo (2018, p. 98) reforça que existem alguns pontos que permeiam os desafios da gestão educacional, mas que devemos trabalhar "de modo a encontrar formas de acordo mútuo e de ajuda recíproca, melhorando a organização do trabalho escolar [...]". Já para Thurler (2001), a organização escola deve ser um ambiente aprendente, que se apoie na mudança da cultura e que esta seja encarada como produto da aprendizagem, parte integrante das experiências. Este equilíbrio entre a organização e os desafios da escola como espaço de aprender estaria relacionada à capacidade de os atores institucionais perceberem a importância de estarem abertos e atentos às necessidades.

> Hoje é possível, apoiando-se nas diversas tradições nacionais, esboçar um quadro integrador que define o estabelecimento escolar como campo de aprendizagens individuais coordenadas e como organização aprendente (Thurler, 2001, p.176).

As Equipes Diretivas de uma instituição possuem o grande desafio de buscar a unidade na diversidade e tentar garantir, em fidelidade criativa, o projeto educativo. Para auxiliar no apoio e na colaboração ao trabalho que se pretende contam com as Equipes Acadêmicas e Administrativas que desenvolvem, a partir de papéis intermediários, funções de apoio direto na gestão educacional. Cabe-nos indagar e perguntar, a partir de nossos questionamentos e observação, o quanto essa ótica comum ocorre na prática destas funções e atribuições. O que de fato é da alçada de cada um? As características organizativas e participativas (quadro 1) reforçam, no desenho da estrutura do Colégio a importância da gestão pedagógico-colaborativa. Na pesquisa, destacamos alguns exemplos e possibilidades.

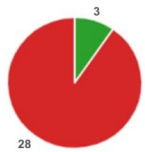
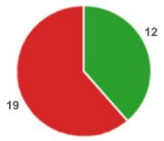
Quadro 1 – Características organizativas e participativas.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para que o engajamento entre as instâncias seja efetivo, a exploração cooperativa é considerada participativa, "tanto no plano da aprendizagem quanto no da ação. Ela se desenvolve em um contexto caracterizado pelo espírito comunitário; [...]". (Thurler, 2001, p. 180). Durante a realização do questionário, algumas pessoas manifestaram o quanto estavam reflexivas e construindo novos pensares a partir das questões. É fundamental que todos estejam engajados e atuantes em suas funções, cientes dos seus níveis de pertencimento e da abertura necessária para trabalharem juntos. A comunicação neste caso é peça chave. Como podemos constatar em uma resposta de um colaborador no questionário aplicado. Sobre o aspecto da importância da comunicação, nas questões 25 e 26, percebemos que há uma percepção sobre ela e as aproximações que são necessárias para que ocorra, conforme vemos no quadro abaixo (quadro 2).

Quadro 2 – Gráficos correspondentes às questões 23 e 25

| QUESTÕES | RESPOSTAS | GRÁFICO DAS RESPOSTAS |
|---|---|---|
| 23. A comunicação entre as instâncias dos serviços acadêmicos e setores administrativos deve ser constante e clara, a fim de promover, em colaboração, ações que favoreçam a educação pretendida pelo Colégio. | Discordo totalmente 0<br>Discordo 0<br>Concordo 3<br>Concordo totalmente 28<br>Indiferente 0 |  |
| 25. Ainda sobre a comunicação entre setores e serviços, como parte importante dos processos acadêmicos de um Colégio, a gestão pedagógico-colaborativa implica organizar o ambiente para que os objetivos comuns à comunidade escolar sejam atingidos. | Discordo totalmente 0<br>Discordo 0<br>Concordo 12<br>Concordo totalmente 19<br>Indiferente 0 |  |

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas ao questionário no *FORMS*.

As pessoas percebem limites à fluidez dos processos colaborativos, relacionados tanto a aspectos estruturais das funções quanto a fatores subjetivos, como falta de comunicação, autonomia e clareza de papéis. Em relação a esses limites, podemos atribuir ao que é específico da função de cada um ou outros aspectos como a falta de comunicação, autonomia, receio, foco no que é apenas da sua atribuição, maior clareza das necessidades coletivas, tempo, disponibilidade e, até mesmo, desinformação de como pode contribuir. A comunicação, segundo o evidenciado na pesquisa realizada, deveria ser mais clara, fluida e promotora de colaboração. Conforme vemos no gráfico da questão 25, há muita concordância sobre a sua necessidade (19 pessoas concordam totalmente e 12 concordam) no âmbito do Colégio e entre os setores e os serviços para que os objetivos institucionais ocorram.

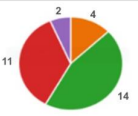
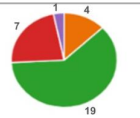
Na observação dos ambientes, vimos que as pessoas podem se acessar facilmente via ramais, e-mails, plataforma Teams, celulares e What-

sApp. Cabe questionar o que, de fato, ainda dificulta a comunicação entre elas. A comunicação é o elo que unirá as pessoas e garantirá o conhecimento do trabalho e das atribuições de cada uma no todo do Colégio. Como vemos expresso no PEC:

> A comunicação é dimensão e meio de integração e partilha de informações que viabilizam a missão da Unidade Educativa. É insumo do trabalho de gestão, desde a Direção Geral até a sala de aula (Rede Jesuíta de Educação, 2021, p. 54).

Quando os colaboradores e os gestores estão participando ativamente dos espaços e fazendo trocas e cooperando, sentem-se partícipes e apoiados nas demandas e decisões. Saem do discurso do que é ou não de sua alçada e ampliam suas ações para a coletividade. Saem do isolamento que restringe e experimentam a colaboração como meio facilitador de sua prática.

Quadro 3 – Gráficos correspondentes às questões 22, 24 e 26

| QUESTÕES | RESPOSTAS | GRÁFICO DAS RESPOSTAS |
|---|---|---|
| 22. Às vezes receia envolver-se com as tarefas que seriam de outros colegas e setores ou serviços, limitando-se às suas atribuições. | Discordo totalmente 4<br>Discordo 16<br>Concordo 9<br>Concordo totalmente 1<br>Indiferente 1 |  |
| 24. Na partilha de tarefas e apoio mútuo entre os setores administrativos e serviços acadêmicos a fluidez na realização dos processos é facilitada pelos níveis de colaboração existentes entre as pessoas. Sobre estas afirmações, pensando em relação ao seu contexto de trabalho e esta afirmação, assinale uma opção. | Discordo totalmente 0<br>Discordo 4<br>Concordo 14<br>Concordo totalmente 11<br>Indiferente 2 |  |
| 26. "Faço a minha parte!" Acredito que a colaboração é essencial na gestão educacional do Colégio, mas há limites entre as atribuições que emperram a fluidez dos processos. | Discordo totalmente 0<br>Discordo 4<br>Concordo 19<br>Concordo totalmente 7<br>Indiferente 1 |  |

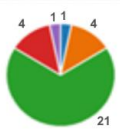
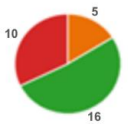
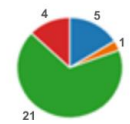
Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas ao questionário no *FORMS*.

Na edição atualizada do PEC 2021, o documento já cita como visão para toda a RJE a colaboração como um princípio importante a ser considerado. Os colégios pretendem ter características de uma Rede "de centros inovadores de aprendizagem integral que educam para a cidadania global, com uma gestão colaborativa e sustentável". (Rede Jesuíta de Educação, 2021, p. 14). A partir dessa perspectiva, no cotidiano escolar, será necessário olhar para essa característica, tentar atingi-la e buscar corresponder ao desafio de trabalhar nas relações o apoio e a ajuda mútua, com vistas ao objetivo comum: a educação integral no Colégio. Sobre esse apoio mútuo em vista da educação pretendida, Libâneo (2018, p. 173) nos diz que:

> As atividades técnico-administrativas representam indispensável apoio ao trabalho dos professores, visando às melhores condições para a aprendizagem dos alunos. A direção da escola precisa cuidar desse setor, não apenas exigindo serviços de qualidade, mas fazendo reuniões e implantando modalidades de formação continuada pelas quais estes funcionários se conscientizem de que são integrantes da equipe escolar e que seu trabalho contribui, também, para a formação dos alunos.

Os dados revelaram que, embora a maioria dos colaboradores reconheça a importância da colaboração intersetorial, persistem barreiras comunicacionais e percepções fragmentadas de responsabilidade, o que indica a necessidade de formação continuada e de espaços regulares de diálogo. Percebemos nas respostas dos participantes do questionário aplicado, que muitos concordam haver partilha nas tarefas e a presença de apoio mútuo entre os setores e serviços, o que estaria contribuindo para a realização dos processos educacionais fluírem (quadro 3, questão 24). Contudo, na hora de falarem sobre as evidências dessa realidade em seus locais de trabalho, já percebemos que ainda é algo a ser alcançado em patamares maiores.

Quadro 4 – Gráficos correspondentes às questões 17, 18 e 19

| QUESTÕES | RESPOSTAS | GRÁFICO DAS RESPOSTAS |
|---|---|---|
| 17. Acreditando que o espaço escolar pode traduzir-se por ações que passem pela tomada de decisões partilhadas, é visível e evidente uma ação organizada nos encaminhamentos entre os setores e serviços. | Discordo totalmente 1<br>Discordo 4<br>Concordo 21<br>Concordo totalmente 4<br>Indiferente 1 |  |
| 18. Muitas vezes, trabalhar coletivamente é bastante difícil, porque as pessoas são diferentes e tem concepções diferenciadas. | Discordo totalmente 0<br>Discordo 5<br>Concordo 16<br>Concordo totalmente 10<br>Indiferente 0 |  |
| 19. Acreditando que o espaço escolar pode traduzir-se por ações que passem pela tomada de decisões partilhadas, é visível e evidente a colaboração de todos nos encaminhamentos entre os setores e serviços. | Discordo 5<br>Discordo totalmente 1<br>Concordo 21<br>Concordo totalmente 4<br>Indiferente 0 |  |

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas ao questionário no *FORMS*.

Há um desejo, mas a forma de efetivar essas ações colaborativas ainda é um desafio. Nas questões 17, 18 e 19 (quadro 4), há uma variação nas respostas, indicando que, embora reconheçam a importância da colaboração e da participação nas demandas do Colégio, ainda não as percebem tão visíveis e presentes como ações efetivas, organizadas e que estejam plenamente ocorrendo em seus contextos de trabalho. Para todos os sujeitos

da instituição, a colaboração deveria estar diretamente relacionada ao acadêmico como também ao administrativo, havendo clareza nos processos e nas solicitações que envolvem as necessidades pedagógicas para a aprendizagem dos alunos e trabalho dos educadores. Como afirma Paro (2016), ao analisar a estrutura e os aspectos culturais da escola e seus atores:

> [...] é preciso que a estrutura mesma da escola seja transformada, de modo a incluir em sua prática cotidiana momentos de estudo, de leitura, de discussão, de trocas de experiências e de práticas coletivas, visando à melhoria da prática pedagógica (Paro, 2016, p. 135).

A pedagogia inaciana, fundamento básico de todo o modo de proceder das instituições jesuíticas, é a grande norteadora de todos os processos. Diante destes anseios e ao tema proposto pela pesquisa realizada neste contexto, propomos, ao Colégio Anchieta, estratégias, sugestões e articulações para as áreas acadêmica e administrativa (setores e serviços) ancoradas na gestão pedagógico-colaborativa conforme a seguir apresentadas.

## 6. As propostas de intervenção

A partir da pesquisa consolidada, fizemos duas proposições ao Colégio conforme apresentamos nos quadros 5 e 6. As internas passavam pela revisão de documentos e formações, e a externa, aberta a outras pessoas interessadas no tema e que atuem em escolas e na educação.

Quadro 5 – Propostas internas de intervenção para o Colégio Anchieta

| PROPOSTAS INTERNAS | DATAS SUGERIDAS PARA A EXECUÇÃO DAS PROPOSTAS |
|---|---|
| 1) Ter, no calendário anual, reuniões intersetores e interserviços para que ocorra a partilha dos conhecimentos. | • Na montagem do Calendário anual de atividades, propor que sejam garantidos espaços nos meses de março e setembro de 2023 para a realização das reuniões. |
| 2) Espaços formativos com vistas à gestão pedagógico-colaborativa, com estudos que abordem o tema no intuito de formar para este pensar e agir coletivo (encontros ou jornadas). | • Nas reuniões previstas, pela Direção Acadêmica, agendar um espaço na aula inaugural de retorno às aulas do ano letivo de 2023.<br>• Apresentação de vídeo, slide, escuta de um *Podcast*, ... |
| 3) Acesso a documentos da Companhia de Jesus que apresentem, em seus fundamentos, as raízes vividas por Inácio de Loyola e seus companheiros, como um modelo de práxis colaborativa. | • A sugestão é que, nas reuniões de segunda-feira, onde os professores estão todos presentes (2h de reunião), ter um espaço para um estudo dirigido com materiais a serem propostos. Espaço de leitura, debate e construção de relatórios e planos de ação a partir da experiência vivenciada. (Combinar com a Direção a melhor data) |
| 4) Avaliar os níveis de pertença e colaboração em espaços de estudos, reflexão da prática e análise dos dados do cotidiano. | • Avaliação a partir de Questionário na plataforma *Forms*, com posterior relato e feedabck das conclusões apresentadas. (1º semestre de 2023). |
| 5) Revisitar o organograma do Colégio e verificar se traduz a intenção da gestão pedagógico-colaborativa. | • GT para refletir, junto ao Conselho Diretivo, o documento atual. Sugestão é de realizar esta análise após a finalização do Regimento escolar que está sendo reescrito. (1º semestre de 2023). |

Fonte: Elaborada pelas autoras.

E para a intervenção de caráter extrínseco às atribuições dos setores e dos serviços do Colégio, propomos as ações que estão descritas no quadro 6.

Quadro 6 – Proposta externa de intervenção para o Colégio Anchieta

| PROPOSTA EXTERNA | DATAS SUGERIDAS PARA A EXECUÇÃO DAS PROPOSTAS |
|---|---|
| • Realizar *Poscast* que aborde o tema da gestão pedagógico-colaborativa, suas características e articulações.<br>• Poderão ser três episódios: 1) A gestão pedagógico-colaborativa e como os profissionais da Escola a veem como uma possibilidade?<br>• 2) Organização e participação das pessoas no âmbito educacional.<br>• 3) Relatos de experiências de educadores e colaboradores que trabalham em Escolas a perspectiva colaborativa em seus processos e demandas educacionais. | • Realizar nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2022. Após, disponibilizar na plataforma Spotify.<br>• Este material poderá ser um recurso para o Colégio Anchieta e para outros educadores que estejam interessados na temática da gestão pedagógico-colaborativa. |

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Produzimos um Podcast em 3 de outubro de 2023, intitulado A importância da organização e da participação na Gestão Educacional (figura 3), com a participação de uma colega egressa do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, Luciane Santos, que atua como Orientadora Educacional no Anchieta e o Diretor Acadêmico Dário Schneider (Waldow, 2023).

Figura 3 – Folder do Podcast

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Também participamos apresentando um painel no VIII Congresso Internacional de Educação da Unisinos, ocorrido em 5 de abril de 2024. O trabalho partilhado sob o título A gestão educacional: sua relação com indicadores e o trabalho pedagógico (Waldow, 2024). Este espaço foi enriquecedor e podemos dar a conhecer uma parte importante da educação, a formação continuada e a pesquisa. Outra proposta foi de garantir, no calendário anual, espaços para reuniões intersetores e interserviços para que a partilha dos conhecimentos e a escuta sobre contextos seja realizada; espaços formativos com vistas à gestão pedagógico-colaborativa, com estudos que abordassem o tema no intuito de formar para este pensar e agir coletivo; acesso a documentos da Companhia de Jesus que apresentem, em seus fundamentos, as raízes vividas por Inácio de Loyola e seus companheiros, como um modelo de práxis colaborativa; avaliar os níveis de pertença e colaboração em espaços de estudos, reflexão da prática e análise dos dados do cotidiano.

É necessário estarmos atentos ao modelo de escola que queremos ser, pois, conforme Paro (2016, p. 38):

> [...] o erro básico que persiste na organização de nossas escolas é a omissão da especificidade de seu trabalho e a assunção de um modelo de estrutura adequado às empresas privadas em geral, produtoras de bens e serviços que, na sociedade capitalista, têm objetivos antagônicos a do empreendimento educacional.

Thurler (2001) também reforça que a aprendizagem organizacional supõe um processo de formação contínua.

> [...] a aprendizagem organizacional pode ser compreendida como um processo de desenvolvimento contínuo, durante o qual os atores coletivos questionam-se constantemente com perguntas do gênero: Como agimos? Por que agimos deste modo? E para que finalidade agimos deste modo? A questão do como diz respeito às regras de comportamento; a do por que [sic] concerne à cultura, as normas e valores, enquanto a questão da finalidade diz respeito à identidade coletiva (Thurler, 2001, p. 182).

O PEC (Rede Jesuíta de Educação, 2021, p. 29), oferece estratégias e princípios que norteiam as escolas da RJE como espaços onde a formação permeia a vida toda da pessoa, inclusive dos colaboradores das comunidades educativas a fim de que possam experenciar e realizar uma aprendizagem integral que leve o estudante a participar e intervir autonomamente na sociedade. Precisamos continuar trazendo à tona esta abordagem, suas vantagens e meios para executá-la.

## 7. Entre a participação e a colaboração, uma proposição a ser pensada!

A pesquisa deu conta de compreender que a gestão pedagógico-colaborativa tem muitas características que conversam com a experiência inaciana que, por sua vez, está em oposição aos modelos e às estruturas meramente mercadológicas. Também evidenciou que o fortalecimento de práticas comunicacionais e formativas contínuas podem consolidar uma cultura colaborativa no Anchieta e nos Colégios da RJE. Características como o diálogo, a reflexão, a avaliação contínua dos processos, devem constituir a sua forma de compreender a educação. A análise desenvolvida revelou que a gestão pedagógico-colaborativa constitui um eixo fundamental para a consolidação de práticas educativas integradas e coerentes com a missão e a visão inaciana. No Colégio Anchieta, observou-se que a clareza de papéis, a comunicação eficaz e a corresponsabilidade entre setores são

dimensões indispensáveis para o fortalecimento da cultura colaborativa. Percebemos que, embora exista consciência coletiva acerca da importância da colaboração, persistem desafios estruturais e culturais que ainda limitam sua concretização plena. Entre eles, destacam-se barreiras comunicacionais, sobreposição de funções e percepções fragmentadas de responsabilidade institucional. Mesmo assim, os dados indicam avanços significativos e disposição dos colaboradores em fortalecer o diálogo e o sentimento de pertença, reconhecendo-se como partícipes de uma missão comum. Com base nos achados, compreende-se que a gestão pedagógico-colaborativa ultrapassa a esfera técnica ou administrativa: ela é, essencialmente, um modo de proceder educativo, inspirado na Pedagogia Inaciana e em suas dimensões de contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação. Quando praticada de forma intencional e reflexiva, torna-se caminho formativo e espiritual para todos os que participam da comunidade educativa. Entre as principais implicações práticas da pesquisa, destacam-se: a necessidade de criação de espaços permanentes de diálogo intersetorial, que favoreçam a compreensão mútua e a construção coletiva de decisões; o fortalecimento das formações continuadas, articulando espiritualidade, gestão e pedagogia; o incentivo à avaliação contínua dos processos comunicacionais e à ampliação das lideranças horizontais e a valorização da escuta ativa e corresponsável, fundamento da cultura colaborativa e da missão educativa jesuíta.

A experiência no Colégio Anchieta demonstra que a gestão colaborativa é um exercício contínuo de discernimento e aprendizagem. É um processo que requer tempo, escuta e abertura às mudanças, mas que, ao mesmo tempo, produz efeitos duradouros: amplia a confiança entre as pessoas, qualifica o trabalho institucional e renova o sentido de pertença e de missão. Por fim, reafirma-se que a gestão pedagógico-colaborativa é, antes de tudo, um compromisso ético e humanista. Ao integrar razão e afeto, técnica e espiritualidade, pedagogia e administração, ela resgata a essência da educação inaciana: formar pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas com a transformação social. Assim, a colaboração deixa de ser apenas um ideal e torna-se prática cotidiana – o modo de proceder que sustenta o presente e projeta o futuro das escolas da Rede Jesuíta de Educação.

## Referências

COLÉGIO ANCHIETA. Missão, visão e valores. **Colégio Anchieta**, Porto Alegre, [s.d.]. Disponível em: https://www.colegioanchieta.g12.br/missao-visao-e-valores/. Acesso em: 17 jun. 2021.

COLÉGIO ANCHIETA. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Alegre: Colégio Anchieta, 2018.

COLÉGIO ANCHIETA. **Regimento Escolar 2018**. Porto Alegre: Colégio Anchieta, 2018.

COMPANHIA DE JESUS. **Estrutura Organizacional dos Colégios da BRM**. Instrução Para Gestores da Companhia de Jesus no Brasil. São Paulo: Loyola, 2016.

JESUÍTAS BRASIL. Companhia de Jesus apresenta as quatro Preferências Apostólicas Universais. **Jesuítas Brasil**, Rio de Janeiro, 19 fev. 2019. Disponível em: https://jesuitasbrasil.org.br/companhia-de-jesus-conhece-as-quatro-preferencias-apostolicas-universais/. Acesso em: 17 jun. 2021.

KLEIN, Luiz Fernando, S.J. (org.). **A Companhia de Jesus e o direito universal a uma educação de qualidade**. São Paulo: Loyola, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**. Teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2018.

MIRANDA, Maria Margarida Lopes. ***Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus**: regime escolar e plano de estudos. Braga, Portugal: Axioma – Publicações da Faculdade de Filosofia, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

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

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum**. São Paulo: Loyola, 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez, 2006.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIÑAO, Antonio Frago. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid: Morata, 2002.

WALDOW, Tatiane Ayala. **A gestão pedagógico-colaborativa**: uma experiência inaciana. 2022. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

WALDOW, Tatiane Ayala. A importância da organização e da participação na gestão educacional. *In:* Congresso Internacional de Educação da Unisinos, 8., 2024, São Leopoldo. **Anais** [...]. São Leopoldo: Casa Leiria, 2024. Disponível em: https://www.casaleiriaacervo.com.br/educacao/viiicie/110/. Acesso em: 28 out. 2025.

WALDOW, Tatiane Ayala *et al*. A importância da organização e da participação na gestão educacional. Podcast. **Colégio Anchieta**, Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://youtu.be/Q_ONykQy9AU?si=oA42K8A8AhI30NYc. Acesso em: 28 out. 2025.

# FORMAÇÃO DOCENTE E GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação continuada dos professores garante a atualização de práticas pedagógicas, possibilitando que os educadores respondam adequadamente às demandas e desafios do contexto atual. Ao mesmo tempo, a gestão eficaz da escola contribui para a criação de ambientes que favorecem o aprendizado, a colaboração e o desenvolvimento profissional. Assim, o trabalho conjunto entre formação docente e gestão escolar fortalece o compromisso com a melhoria permanente dos processos pedagógicos e com a construção de uma cultura educacional voltada para a qualidade da educação e o desenvolvimento integral dos estudantes. Esse é o compromisso que emerge das produções que integram o presente eixo temático.

DOI: 10.29327/5923968.1-20

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DISCERNIDOR: DIÁLOGO ENTRE OS PRESSUPOSTOS DA REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO E TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO

*Paula Motta Batista*[1]
*Ana Cristina Ghisleni*[2]

**Resumo:** O artigo analisa a formação do professor discernidor na Rede Jesuíta de Educação (RJE), relacionando essa concepção às discussões sobre profissionalidade docente e prática reflexiva. Baseia-se em pesquisa qualitativa e exploratória que investigou a atuação dos gestores pedagógicos no acompanhamento e formação de professores do Ensino Fundamental I em uma escola jesuíta. A elaboração deste texto adota uma abordagem bibliográfica e analítica, dialogando com António Nóvoa, Francisco Imbernón e Henry Giroux. Os resultados apontam que a proposta do professor discernidor converge com perspectivas contemporâneas que defendem uma formação permanente, colaborativa e em serviço, integrando reflexão crítica, espiritualidade inaciana e compromisso social na constituição da identidade e da prática docente

**Palavras-chave:** formação de professores; prática reflexiva; educação jesuíta.

## 1. Introdução

A formação docente constitui-se como um dos eixos centrais da reflexão educacional contemporânea (Nóvoa, 1995, 2009; Lomba; Faria Filho, 2022; Alarcão, 2001, 2011), sobretudo quando vinculada a projetos institucionais que articulam missão, identidade e prática pedagógica. Este artigo

1 Colégio Loyola, Belo Horizonte (MG). E-mail: paula.batista@loyola.g12.br | ORDID: https://orcid.org/0009-0000-5203-4489.

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Porto Alegre (RS). Doutora em Educação. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional - Mestrado Profissional. E-mail: acghisleni@unisinos.br | ORDID: https://orcid.org/0000-0002-1877-8182.

insere-se nesse horizonte ao propor uma análise sobre o papel do professor discernidor[3] no âmbito da Rede Jesuíta de Educação (RJE), figura concebida como orientadora qualificada dos processos de aprendizagem e responsável por integrar reflexão crítica, espiritualidade inaciana e compromisso social. O artigo tem origem na dissertação de mestrado (Batista, 2024), que teve como objetivo compreender de que modo a atuação dos gestores pedagógicos contribui para a formação e o exercício do professor discernidor em uma escola da RJE. A partir da proposta inicial, o presente texto busca aprofundar o diálogo entre a concepção de professor discernidor e as contribuições de teóricos da educação, como António Nóvoa (1995, 2009, 2019), Maria Lúcia Resende Lomba e Luciano Mendes Faria Filho (2022), Francisco Imbernón (2011) e Henry Giroux (1997). A intenção é evidenciar convergências que atravessam o campo da formação docente.

Justifica-se o estudo pela necessidade de compreender em que medida os pressupostos formativos assumidos pela Companhia de Jesus, especialmente por enfatizar a centralidade do discernimento e da reflexão na prática pedagógica, encontram respaldo ou ampliação nas discussões acadêmicas mais amplas sobre profissionalidade docente. Nesse sentido, o artigo busca demonstrar que a figura do professor discernidor, proposta por Klein (1997b), não se reduz a um conceito interno ao universo jesuíta, mas dialoga diretamente com concepções contemporâneas que defendem uma formação contínua, colaborativa e socialmente engajada. A análise, portanto, visa ampliar a compreensão sobre a relevância da proposta da RJE, ao situá-la no interior de debates mais abrangentes sobre a docência no século XXI.

Configurando-se como um estudo bibliográfico-analítico, o artigo parte da revisão dos referenciais utilizados na pesquisa de mestrado, complementada pelo exame das ideias de autores representativos da área da educação, de modo a estabelecer aproximações entre a prática formativa da RJE e teorias que tratam da identidade profissional, da formação em serviço e do papel social do professor. Assim, este trabalho organiza e interpreta relações teóricas, propondo a construção de um panorama teórico capaz de

3 De acordo com a concepção pedagógica inaciana, tal professor poderia ser denominado professor discernidor, à luz da declaração inicial da 9ª seção das Características referente ao procedimento de Inácio e seus primeiros companheiros: "Mediante a reflexão sobre os resultados de suas atividades, feita em oração, os companheiros revisavam as decisões anteriores e introduziam adaptações em seus métodos, numa busca constante do maior serviço de Deus ('*magis*') (C: 143). O professor do colégio jesuíta, como orientador de vida e orientador acadêmico dos alunos, é aquele que se coloca em estado de discernimento**(13):** contextualiza a situação que carece de uma solução pedagógica; mira a meta educativa apostólica a atingir; mantém-se desapegado diante das alternativas possíveis; pesquisa e consulta junto a pessoas ou fontes com ideais e critérios semelhantes; opta pela melhor solução e confere seu acerto com a sua supervisão. Poderá, desta forma, promover as "inovações educativas", conforme a instigação do P. Kolvenbach (P: 120)(14). (Klein, 1997, p. 6).

aprofundar a compreensão da especificidade da formação docente jesuíta à luz de debates educacionais amplos.

> *Após esta introdução, o texto apresenta a pesquisa de origem, explicitando seu tema, problema, objetivos e lócus de investigação. Em seguida, são detalhados os referenciais bibliográficos e metodológicos que fundamentaram a dissertação e que sustentam as análises desenvolvidas neste artigo. Posteriormente, são descritos a proposta de intervenção e os principais resultados alcançados, destacando as contribuições do estudo para a formação docente no contexto da Rede Jesuíta de Educação. Por fim, o artigo avança para o diálogo entre os pressupostos da RJE e os teóricos da educação, discutindo o professor discernidor como expressão de uma prática crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social e a integralidade da formação humana*.

## 2. Apresentação do tema, problema e dos objetivos da pesquisa

A pesquisa realizada insere-se no campo da gestão educacional, com ênfase na Rede Jesuíta de Educação, ao discutir o papel do gestor na formação e no acompanhamento docente. O estudo parte da premissa de que, nas instituições jesuítas, o aluno ocupa lugar central na missão educativa, sendo a ele direcionados todos os esforços pedagógicos e formativos. Nesse contexto, destaca-se a relevância da atuação do professor discernidor, que, como pesquisador da própria prática, assume a tarefa de orientar os processos de aprendizagem com base na reflexão crítica e nos valores inacianos. Tal atuação, por sua vez, demanda o suporte de uma gestão pedagógica comprometida, capaz de realizar o acompanhamento docente e incentivar a reflexão profissional.

O estudo foi desenvolvido no Colégio Loyola, instituição da Rede Jesuíta de Educação, localizada em Belo Horizonte. Fundado em 1943 e estabelecido em sua sede atual no bairro Cidade Jardim desde 1949, o colégio atende famílias das classes A e B, oferecendo da Educação Infantil ao Ensino Médio. A missão institucional fundamenta-se nos valores cristãos e inacianos, orientando-se pela busca de excelência acadêmica e pela formação integral dos estudantes, concebidos como cidadãos competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos. Essa identidade educativa está intrinsecamente ligada à tradição jesuíta de discernimento e renovação contínua, que mobiliza a comunidade escolar a refletir criticamente sobre seus processos pedagógicos e a responder aos desafios contemporâneos. Como nos explica Lima (2024), trata-se do tetralema kolvenbachiano, que ficou conhecido como os 4 Cs – competente, cons-

ciente, compassivo e comprometido. Tal tetralema, como contribuição de Peter-Hans à educação, tornou-se referencial para a Companhia de Jesus. O acréscimo da criatividade, como mais um C a compor o tetralema, resultou em 5 Cs, um pentalema.

O lócus da pesquisa justifica-se pelo protagonismo da instituição no cenário da educação jesuíta e por sua trajetória de investimento na formação permanente de professores e gestores. A reestruturação organizacional ocorrida a partir de 2020, com a redefinição das funções dos gestores pedagógicos de unidade, reforça a centralidade da reflexão e do acompanhamento pedagógico como práticas institucionais. Nesse contexto, a investigação voltou-se para a compreensão das responsabilidades da gestão na consolidação da figura do professor discernidor, reconhecido como agente fundamental no processo formativo dos estudantes.

A atuação da pesquisadora está diretamente vinculada à realidade empírica analisada. Com trajetória profissional marcada pela docência e pela vivência no Colégio Loyola, sua inserção no cotidiano escolar possibilitou um olhar sensível às demandas da prática educativa e aos desafios da formação docente. Ao longo de mais de uma década na instituição, sua experiência evidenciou tanto os avanços proporcionados pelas ações formativas quanto as lacunas existentes na promoção de espaços de reflexão sistemática sobre a prática pedagógica. Essa vivência profissional foi determinante para a formulação do problema de pesquisa e para a escolha do lócus de investigação, assegurando relevância e pertinência ao estudo.

## 3. Apresentação e explicitação dos referenciais bibliográficos que garantem a sustentação ao texto

A sustentação teórica da pesquisa que originou o presente artigo articula autores que discutem, em diferentes perspectivas, a formação docente, a prática reflexiva e o papel da gestão educacional. No campo da formação de professores, as contribuições de Tardif (2013) e Tanuri (2000) evidenciam o percurso histórico da profissão e as rupturas que marcaram o processo de profissionalização docente. Desde os séculos XVI a XVIII, quando o magistério era concebido como vocação e marcado por práticas empíricas e religiosas, até a criação das escolas normais no século XIX e a implantação dos cursos de Pedagogia no século XX, o que se observa é a lenta construção de uma identidade profissional docente. Como indicam Saviani (2009) e Cunha (2013), esse processo foi permeado por tensões entre modelos de formação – ora centrados nos conteúdos específicos, ora nas práticas pedagógicas –, além de sofrer os impactos de políticas educacionais, como a ênfase tecnicista do período pós-1964. A promulgação da

LDB de 1996 e a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais em 2002 marcaram tentativas de superar essa fragmentação, embora persistam desafios na articulação entre teoria, prática e valorização profissional.

Segundo a interpretação de Klein (1997b) acerca das contribuições de Donald Schön (1995, 2000), os conceitos de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação evidenciam que a prática docente não deve ser reduzida a um espaço de mera aplicação de teorias e saberes adquiridos na formação contínua. Ao contrário, constitui-se como um campo privilegiado de investigação, de exercício reflexivo, de criação e de construção do próprio saber pedagógico. Tal perspectiva é também alavancada por Alarcão (2001, 2011), ao destacar a importância da escola reflexiva e da formação docente situada no próprio cotidiano escolar, marcada pela cooperação e pelo questionamento coletivo. Na mesma direção, Nóvoa (1995, 2009, 2019), Lomba e Faria Filho (2022) e Imbernón (2011) enfatizam a centralidade da formação permanente e da construção colaborativa de saberes entre professores, chamando a atenção para a indissociabilidade entre desenvolvimento profissional e cultura institucional.

A perspectiva crítica é reforçada por Giroux (1997), que compreende o professor como intelectual transformador, atribuindo à docência um compromisso social que transcende a mera transmissão de conteúdos. Tal abordagem dialoga com os princípios da pedagogia inaciana, nos quais a reflexão, o discernimento e a busca do bem comum são dimensões constitutivas da missão educativa. Nesse horizonte, as contribuições de Osowski (1998) e Matos (1999) destacam a necessidade de promover processos sistemáticos de análise da prática, superando improvisações e favorecendo a inovação pedagógica.

No campo da educação jesuíta, destaca-se a contribuição de Klein (1997a, 1997b), ao propor a figura do professor discernidor como síntese da prática docente orientada pelos Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola. Essa concepção confere densidade teórica à pesquisa, ao articular espiritualidade, intencionalidade pedagógica e compromisso social. Ao lado de Klein, os documentos institucionais da Rede Jesuíta de Educação – como o Projeto Educativo Comum (Rede Jesuíta de Educação, 2021) – e da Companhia de Jesus – como as *Características da Educação da Companhia de Jesus* (Companhia de Jesus, 1993a) – fornecem parâmetros normativos que orientam tanto a formação de professores quanto as responsabilidades da gestão escolar.

Esse conjunto de referenciais oferece sustentação à investigação ao conjugar tradição e contemporaneidade: de um lado, a reconstrução histórica da profissão docente, marcada por avanços e descontinuidades; de outro, os fundamentos teóricos que defendem uma formação crítica, colaborativa e reflexiva, em consonância com a espiritualidade inaciana.

## 4. Apresentação e explicitação dos referenciais metodológicos da pesquisa

O problema central da investigação consistiu em compreender como as ações dos gestores educacionais do Ensino Fundamental I de uma escola específica, o Colégio Loyola, contribuem para a formação e o exercício do professor discernidor. Para isso, o estudo articulou investigação teórica e dados empíricos.

A fase de fundamentação bibliográfica foi crucial para embasar a análise, por conceituar o "professor discernidor" (Klein, 1997b) como uma releitura da proposta de Donald Schön (1995). Essa base teórica estabelece que a prática docente deve ser um espaço de investigação, de exercício reflexivo, de criação e de produção do saber pedagógico. Essa base teórica foi enriquecida pelo diálogo com António Nóvoa (sobre formação centrada na prática e coletiva), Francisco Imbernón (sobre formação em serviço e diálogo entre pares) e Henry Giroux (sobre o professor que não se limita à transmissão do conhecimento).

Para o desenvolvimento do estudo, realizou-se análise documental, que incluiu o estudo de documentos institucionais, como descritivos de cargo, registros de formações e atas de reuniões pedagógicas, visando a mapear as demandas e a coerência dos processos formativos. Em seguida, aplicou-se um questionário às professoras regentes do Ensino Fundamental I para analisar as demandas do fazer docente e sua relação com a formação e a atuação profissional. Por fim, foi conduzida uma entrevista semiestruturada com os gestores pedagógicos de unidade (GPU) e os diretores (acadêmico e geral), buscando captar suas percepções sobre o acompanhamento e a formação docente.

É importante destacar que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, o que garantiu o cumprimento das normas éticas vigentes para investigações com seres humanos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o que assegurou o respeito à confidencialidade, ao anonimato e ao direito de desistência em qualquer etapa da pesquisa. Assim, a metodologia adotada permitiu traçar um paralelo entre os pressupostos fundantes da Companhia de Jesus e da RJE, as manifestações da prática dos participantes e os documentos institucionais, o que possibilitou uma análise aprofundada da gestão e da formação docente no contexto da pedagogia inaciana.

A análise dos dados buscou identificar convergências e divergências entre os diferentes instrumentos utilizados. Observou-se que a análise documental evidenciou a autonomia do professor do Ensino Fundamental I e a importância atribuída à reflexão nos cargos de gestão, embora a descrição destes tenda a priorizar tarefas burocráticas em detrimento do suporte refle-

xivo em todos os segmentos. Constatou-se o compromisso com a formação continuada, por meio de bolsas para pós-graduação, mas a insuficiência no registro e na documentação detalhada dessas iniciativas, bem como a ausência de referências claras para o desenvolvimento profissional, sugerem a necessidade de fortalecer a documentação e a avaliação da eficácia das formações. Os dados dos questionários e entrevistas confirmam o alto grau de autonomia das professoras, mas questionam a efetividade dos encontros individuais com a gestão pedagógica, indicando que essa autonomia pode, em parte, ser reflexo de um possível desamparo ou isolamento e da baixa influência – percebida pelas regentes – dos gestores nas reuniões de equipe.

Assim, o percurso investigativo, ao articular diferentes procedimentos de coleta e análise, permitiu compreender a complexidade das relações entre gestão, formação docente e identidade jesuítica. A pluralidade de dados produzidos assegurou densidade à pesquisa e sustentou a elaboração de uma proposta de intervenção voltada ao fortalecimento da formação do professor discernidor.

## 5. Apresentação e explicitação da proposta de intervenção

A investigação, ao trazer dados concretos sobre a realidade formativa da instituição, avançou na proposição de uma intervenção destinada a fortalecer a formação do professor discernidor no contexto do Colégio Loyola. Essa proposta foi concebida como resposta às lacunas identificadas no levantamento de dados, em especial à ausência de espaços sistemáticos de reflexão coletiva cotidiana.

A intervenção foi estruturada em cinco etapas, sob a liderança do gestor pedagógico de unidade, figura importante na mediação entre diretrizes institucionais e práticas pedagógicas. A primeira etapa consistiu no estudo coletivo de textos, com o intuito de criar uma base teórica comum e fomentar discussões críticas entre os professores. Em seguida, a observação direcionada em sala de aula permitiu identificar práticas concretas, gerar registros e estimular a reflexão situada no cotidiano escolar.

A terceira etapa envolveu a realização de reuniões de avaliação, voltadas ao compartilhamento de percepções, dificuldades e avanços observados, o que configurou um espaço de análise colaborativa. A partir desses encontros, definiram-se planos de ação, que buscaram traduzir a reflexão em práticas pedagógicas inovadoras e intencionalmente orientadas pelos princípios inacianos. Por fim, a autoavaliação docente foi incorporada como momento de síntese e de tomada de consciência, o que favoreceu a autonomia do professor e a corresponsabilidade nos processos formativos.

Essa proposta evidencia o caráter processual e dialógico da formação continuada em uma escola jesuíta. Longe de se restringir a capacitações

pontuais, a intervenção valoriza o acompanhamento próximo, a reflexão sistemática e a corresponsabilidade entre gestão e docência. Nesse sentido, a intervenção reafirma a compreensão de que a formação do professor discernidor não se dá apenas pelo acúmulo de informações ou técnicas, mas pela prática constante de investigação, análise crítica e alinhamento ético com os valores da Companhia de Jesus. Assim, ao apresentar uma intervenção ancorada na realidade institucional e sustentada por referenciais teóricos sólidos, a pesquisa oferece subsídios não apenas para o Colégio Loyola, mas também para outras escolas da Rede Jesuíta de Educação que buscam promover uma cultura formativa comprometida com a integralidade do aluno e com a missão educativa inaciana.

## 6. Apresentação dos resultados e produtos da pesquisa

Os resultados da investigação evidenciaram que, embora o Colégio Loyola possua uma tradição de valorização da formação permanente, ainda existem lacunas significativas no que se refere à sistematização de práticas voltadas à reflexão docente. A análise dos questionários aplicados às professoras do Ensino Fundamental I revelou a percepção de que a gestão pedagógica contribui de modo efetivo para a organização administrativa e para o acompanhamento das rotinas escolares, mas que nem sempre os encontros e as reuniões se configuram como espaços formativos capazes de fomentar a análise crítica da prática.

As entrevistas com gestores pedagógicos reforçaram esse diagnóstico ao apontar os desafios de conciliar demandas burocráticas com o acompanhamento individual e coletivo dos professores. Embora reconheçam a centralidade do professor discernidor na missão educativa jesuíta, os gestores revelaram limitações de tempo, de estrutura e de intencionalidade pedagógica nas ações desenvolvidas.

Como produto desse processo investigativo, a pesquisa apresentou uma proposta de intervenção formativa, estruturada em etapas que incluem o estudo de textos, a observação de aulas, as reuniões de avaliação, a elaboração de planos de ação e a autoavaliação docente. Esse material configura-se como um guia metodológico de apoio à gestão pedagógica e oferece uma ferramenta prática para fortalecer a identidade do professor discernidor e, ao mesmo tempo, favorecer a coerência entre os princípios inacianos e a atuação cotidiana em sala de aula.

Além da proposta de intervenção, a dissertação produziu um registro sistematizado de dados sobre as percepções de docentes e gestores da instituição que pode servir de subsídio para futuras pesquisas e políticas de formação docente no âmbito da Rede Jesuíta de Educação. Tais registros revelam tendências, apontam fragilidades e oferecem pistas para a constru-

ção de estratégias que superem práticas isoladas, em direção a um modelo mais integrado de formação.

De modo geral, os resultados confirmam a relevância do papel da gestão no processo de desenvolvimento profissional docente, mas também sinalizam a necessidade de ressignificar tempos, espaços e metodologias, a fim de consolidar uma cultura de discernimento e reflexão que seja consistente com a missão educativa da Companhia de Jesus. Além disso, a dissertação permitiu a elaboração do presente artigo, já que traz um diálogo forte entre os pressupostos da Rede Jesuíta de Educação e os teóricos de referência na educação, no que diz respeito à formação de professores.

## 7. Diálogo entre os pressupostos da RJE e teóricos da educação

A dissertação que fundamenta este estudo não apenas trouxe à luz os resultados de uma investigação sobre a atuação do gestor pedagógico e a formação do professor discernidor no Colégio Loyola, mas também forneceu subsídios para a produção de reflexões mais amplas. A análise empreendida revelou a convergência entre os pressupostos da Rede Jesuíta de Educação e as contribuições de autores como António Nóvoa, Francisco Imbernón e Henry Giroux, especialmente no que tange à centralidade da formação permanente e em serviço na consolidação da identidade docente. Assim, a dissertação serviu como base para a elaboração deste artigo, que articula os resultados da pesquisa empírica com referenciais teóricos contemporâneos, evidenciando que a proposta de formar professores discernidores encontra respaldo em debates mais amplos sobre profissionalidade, reflexão crítica e compromisso social na docência.

A missão de uma escola jesuíta de formar sujeitos "competentes, conscientes, compassivos, criativos e comprometidos" (Rede Jesuíta de Educação, 2021, p. 21) depende, fundamentalmente, do papel do professor. Isso se deve ao fato de que ele é visto pela Rede Jesuíta de Educação como mais do que um mediador das aprendizagens, pois cabe a ele traçar o caminho, direcionar e acompanhar os alunos para que se formem de maneira integral (Rede Jesuíta de Educação, 2021). Nessa direção, Lima (2024) destaca que a vertente humana da educação jesuítica, inspirada no pensamento de Peter-Hans Kolvenbach[4], reafirma que a excelência não se restringe ao acúmulo de informações, mas envolve o desenvolvimento integral da pessoa.

4 Padre Peter-Hans Kolvenbach, S.J., nasceu em 1928, em Druten, na Holanda. Ingressou na Companhia de Jesus, na Província da Holanda, em 1948. Após concluir os estudos de filosofia, foi para o Líbano, onde obteve o doutorado em teologia, em Beirute. Foi ordenado sacerdote em 1961. Em 1983, foi eleito 29.º Superior Geral da Companhia de Jesus, sucedendo Pedro Arrupe.

Tal perspectiva amplia ainda mais a responsabilidade docente, uma vez que, ao se apropriar do tetralema kolvenbachiano dos 4 Cs – consciência, competência, compaixão e compromisso —, a Companhia de Jesus deposita no professor a tarefa de concretizar essa visão formativa, posteriormente atualizada pela RJE para 5 Cs, com a inclusão da criatividade.

Os documentos da Companhia de Jesus deixam claro que a arte e a ciência de educar devem superar a limitação de serem apenas um conjunto de técnicas. Pelo contrário, apresentam-se como meios essenciais que guiam os professores no acompanhamento da evolução integral de seus alunos (Companhia de Jesus, 1993b).

Com base no documento intitulado "Colégios Jesuítas: uma Tradição Viva no século XXI", de 2019, Batista (2024, p. 17) destaca que

> Uma marca essencial das escolas da Companhia de Jesus é a Tradição Viva, com premissas e orientações sobre a condução do apostolado educativo a partir de um exercício contínuo de discernimento. São escolas que estão constantemente em reflexão sobre a prática educativa, atentas às mudanças no mundo contemporâneo, no intuito de formar jovens críticos e atuantes. Ainda, essas instituições refletem sobre desafios e oportunidades particulares de nosso tempo, discernindo-os e abrindo-se às necessidades de renovação e inovação que a atualidade demanda.

Para atender a essa missão, a Rede Jesuíta de Educação, segundo Klein (1997a), defende o investimento na formação permanente dos educadores, guiando-os para que se transformem e, assim, sejam capazes de provocar em seus alunos uma atuação justa e crítica no mundo.

A pesquisa bibliográfica da dissertação sinaliza que a consolidação desse perfil docente em uma escola jesuíta não pode ser compreendida como prática meramente técnica ou burocrática. Essa consolidação requer formação contínua e em serviço, de caráter aprofundado, para que o professor seja capaz de sustentar e atualizar sua prática diante das demandas complexas do mundo contemporâneo.

Essa premissa encontra um sólido alinhamento com as ideias de importantes teóricos da educação. O conceito de "professor discernidor", introduzido pelo padre Luiz Fernando Klein (1997b), reinterpreta a proposta de Donald Schön (1995), segundo a qual a prática docente não é apenas o lugar de aplicação de teorias, mas também o espaço de pesquisa, de reflexão e de elaboração do próprio conhecimento pedagógico. O professor discernidor, portanto, é aquele que, em busca de soluções pedagógicas, contextualiza a situação, estuda teorias, consulta referências e revisita suas ações, conferindo-as com a supervisão, para melhorar sua atuação com foco na formação do aluno. Essa prática contínua de autoanálise e aperfeiçoamento

converge com a pedagogia inaciana, na qual a reflexão e a ação estão indissociavelmente unidas.

Essa postura reflexiva exigida de um professor discernidor dialoga diretamente com as ideias de António Nóvoa, para quem a escola é o espaço central da formação docente. Nóvoa (1995, 2009, 2019) e Lomba e Faria Filho (2022) afirmam que apenas uma formação centrada na própria prática, construída coletivamente e enraizada nos desafios concretos do cotidiano escolar, é capaz de gerar professores críticos e inovadores. Além disso, ele ressalta que, sem uma cultura colaborativa e reflexiva, prevalecem o tecnicismo e a repetição de modelos preestabelecidos, distantes da realidade e das necessidades dos alunos.

A coletividade e a colaboração também são destacadas por Imbernón (2011), que sugere que, para evitar a perda de conexão com o trabalho e a atuação mecânica, os professores aprendam de forma colaborativa, trocando experiências, boas práticas e fracassos com os colegas. O autor destaca ainda que a formação continuada não pode restringir-se a cursos esporádicos ou a momentos de atualização pontuais. Para ele, a verdadeira transformação profissional ocorre em serviço, no diálogo entre pares e na análise sistemática da prática pedagógica. A escola, nesse sentido, deve oferecer tempos e espaços para que os professores questionem suas ações, partilhem dificuldades, socializem conquistas e elaborem coletivamente novos caminhos. Imbernón destaca que essa dimensão colaborativa é fundamental para que o professor se torne um investigador de sua realidade e assuma uma postura ativa diante dos desafios educativos.

Quando se trata das escolas da RJE, Genescá (1998) reforça que a escola da Rede deve ser um ambiente que incentive a colaboração e a formação contínua entre seus docentes. A autora defende que é por meio dessa interação e da reflexão constantes que se constrói uma visão crítica da própria prática. Segundo ela, a reflexão sobre a ação, em particular, permite que o professor se torne um pesquisador em sua sala de aula, capaz de integrar a teoria e a prática para uma compreensão mais profunda de sua realidade.

Em consonância com essa visão, Henry Giroux (1997) aponta que a formação dos professores deve basear-se na prática docente. Defende que a formação vai além da simples aquisição de conhecimentos técnicos, pois constitui um processo contínuo de reflexão aprofundada sobre a prática, com envolvimento em questões sociais e compromisso com a transformação da sociedade. O professor que se dedica a refletir sobre sua atuação torna-se um pesquisador em sala de aula, capaz de ir além da mera reprodução de conteúdos e de atuar na formação de cidadãos com participação ativa.

A análise apresentada demonstra que o compromisso da RJE com o desenvolvimento do professor discernidor se consolida em um profundo alinhamento com os principais marcos teóricos da formação docente contemporânea. O conceito central, defendido por Klein (1997b), é a superação da

prática como mera execução técnica, o que transforma a escola em espaço primordial de pesquisa, reflexão e elaboração do conhecimento pedagógico.

Essa perspectiva encontra um robusto coro nas ideias de Nóvoa (1995, 2009, 2019) e Lomba e Faria Filho (2022), que definem a formação como um processo obrigatoriamente centrado na prática e construído de forma coletiva para gerar professores críticos e inovadores. Da mesma forma, Imbernón (2011) e Genescá (1998) convergem ao defender o ambiente escolar como o local onde o professor, por meio da reflexão coletiva e continuada, se torna um investigador de sua própria realidade, capaz de entrelaçar a teoria e a ação.

Dessa forma, a exigência da RJE de uma postura reflexiva e investigativa por parte de seus educadores estabelece a meta de formar um profissional dedicado à transformação social. O professor discernidor, ao se dedicar a essa autoanálise contínua e ao tornar-se pesquisador em sala de aula, cumpre, nos termos de Giroux (1997), o papel de profissional engajado na reflexão aprofundada e comprometido com a transformação social. Ao reconhecer o professor como principal agente do processo formativo e ao incentivar uma cultura de formação permanente, a Rede Jesuíta de Educação assegura a indissociabilidade entre a prática docente e sua missão de formar sujeitos capazes de uma atuação justa e crítica no mundo.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. Refletir faz a diferença. Entrevista concedida a Noemia Lopes. **Nova Escola**, [*s.l.*], ed. 6, 3 jun. 2011. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/7184/refletir-faz-a-diferenca. Acesso em: 3 set. 2021.

BATISTA, Paula Motta. **A prática do professor discernidor e a responsabilidade do gestor na condução dos processos pedagógicos**. 2024. 125 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/13389. Acesso em: 8 out. 2025.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da Educação da Companhia de Jesus**: Educação SJ, subsídios. São Paulo: Loyola, 1993a.

COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia Inaciana**: uma proposta prática. São Paulo: Loyola, 1993b.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 609-626, set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?lang=pt. Acesso em: 24 maio 2022.

GENESCÁ, Ana Maria C. A formação do professor à luz da pedagogia Inaciana. *In*: **A pedagogia inaciana rumo ao século XXI**. Congresso Inaciano de Educação. São Paulo: Loyola, 1998. p. 115-127.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIN, Luiz Fernando. **A atualidade da pedagogia jesuítica**. São Paulo: Loyola, 1997a.

KLEIN, Luiz Fernando. **A formação do professor à luz da pedagogia inaciana**. São Paulo: Loyola, 1997b.

LIMA, Marcos Epifanio B. **Contribuições da produção intelectual do padre Peter-Hans Kolvenbach, SJ para a Educação Básica nas instituições jesuíticas no Brasil (1983-2008)**. 2024. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024.

LOMBA, Maria Lúcia Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm6Tq/?lang=pt. Acesso em: 29 maio 2024.

MATOS, Junot Cornelio. Escola: Espaço para a Formação de Formadores? *In*: OSOWSKI, Cecilia Irene. **Provocações da sala de aula**. São Paulo: Loyola, 1999.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia; Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, Madrid, n. 350, p. 203-218, 2009. Disponível em: https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf. Acesso em: 12 maio 2022.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

OSOWSKI, Cecília Irene. Professores e professoras em busca do *Magis*. *In*: CONGRESSO INACIANO DE EDUCAÇÃO. **A pedagogia inaciana rumo ao século XXI**. São Paulo: Loyola, 1998. p. 159-169.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação Básica (PEC)**: 2021 a 2025. São Paulo: Rede Jesuíta de Educação, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como professores reflexivos. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote,1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/30070/S1413-24782000000200005.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?lang=pt. Acesso: 20 maio 2022.

DOI: 10.29327/5923968.1-21

# MUDANÇAS NA GESTÃO ESCOLAR: IMPACTOS NA ATUAÇÃO DOCENTE E PROCESSOS PEDAGÓGICOS EM UMA INSTITUIÇÃO JESUÍTA

*Viviana Pérez Moreira*[1]
*Ana Cristina Ghisleni*[2]

**Resumo:** O artigo analisa a reestruturação do modelo de gestão escolar implementado em uma instituição jesuíta entre 2021 e 2023, com foco nos impactos na atuação docente e nos processos pedagógicos. A partir de questionários, entrevistas e análise documental, foram identificados avanços relacionados à clareza de funções, à objetividade da comunicação e à integração entre equipes, favorecendo maior protagonismo docente e fortalecimento do papel do gestor pedagógico. Em contrapartida, emergiram desafios vinculados ao acompanhamento individualizado, à escuta ativa e à lentidão em demandas cotidianas. Os resultados evidenciam a pertinência do novo modelo como movimento estratégico alinhado à pedagogia inaciana, ressaltando a importância de equilibrar eficiência organizacional e dimensão relacional na consolidação de práticas educativas integradas e reflexivas.

**Palavras-chave:** gestão escolar; pedagogia inaciana; atuação docente, processos pedagógicos.

## 1. Introdução

A gestão escolar, em suas múltiplas dimensões, constitui um dos elementos centrais para a consolidação de projetos pedagógicos comprometidos com a formação integral dos estudantes. No contexto da RJE, a preocupação com a qualidade da aprendizagem e com a vivência da peda-

1 Colégio Loyola, Belo Horizonte (MG). Mestra em Gestão Educacional. E-mail: viviana.moreira@loyola.g12.br.

2 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Porto Alegre (RS). Doutora em Educação. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional - Mestrado Profissional. E-mail: acghisleni@unisinos.br | ORDID: https://orcid.org/0000-0002-1877-8182.

gogia inaciana tem exigido modelos organizacionais capazes de responder às demandas contemporâneas, preservando o humanismo que fundamenta sua proposta educativa. Considerando tal premissa, o presente artigo, baseado em estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), sintetiza uma análise da mudança recente do modelo de gestão implementado na instituição estudada, apresentando evidências dos ganhos obtidos e dos desafios que ainda se apresentam.

A educação jesuíta, presente no Brasil desde o século XVI, caracteriza-se pela busca da excelência acadêmica aliada à formação integral, pautada nos valores cristãos e na tradição humanista inaciana. A Rede Jesuíta de Educação (RJE) tem procurado, ao longo dos anos, articular princípios históricos com demandas contemporâneas, com o propósito de preparar estudantes para serem agentes de mudança a serviço do bem comum.

A instituição estudada, inaugurada em 1943 em Belo Horizonte/MG, passou por mudanças significativas em seu modelo de gestão entre 2021 e 2023, motivadas pela necessidade de reorganização estrutural, otimização de processos administrativos e pedagógicos e adequação às exigências do contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Até 2020, a instituição investigada operava com uma estrutura de gestão baseada em coordenadores pedagógicos de série. Embora esse modelo tivesse por finalidade o acompanhamento próximo de professores e estudantes, ao longo dos anos esses profissionais passaram a acumular múltiplas atribuições administrativas, deslocando o foco da atuação pedagógica e limitando o potencial formativo de sua função.

A partir de 2021, a escola implementou uma reestruturação organizacional, instituindo a função de gestor pedagógico de unidade. Nessa configuração, o trabalho passou a ser articulado em equipe, envolvendo orientadores de aprendizagem, assistentes de gestão e professores, em um arranjo que buscava redistribuir responsabilidades, valorizar a gestão de pessoas e potencializar a qualidade pedagógica. Mais do que uma mudança administrativa, esse movimento representou a tentativa de alinhar a gestão às exigências de uma escola entendida como organização reflexiva, complexa e estrategicamente orientada.

A fim de melhor compreender as diretrizes de gestão em uma organização educativa e identificar os movimentos de gestão implementados após a reestruturação, foram buscadas as contribuições de Isabel Alarcão (2001), que concebe a escola como organização reflexiva; de Licínio Lima (2011), que problematiza os diferentes paradigmas da administração escolar; e de Michael Porter (1996), cuja teoria da estratégia organizacional auxilia a compreender movimentos intencionais de transformação. A análise da reestruturação, à luz dessas premissas conceituais, permitiu compreender avanços

e possibilidades que ultrapassam o campo organizativo, alcançando diretamente as práticas pedagógicas e docentes.

Este artigo organiza-se em quatro partes: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico e documental que fundamenta a investigação, discutindo a escola como organização, os princípios da Rede Jesuíta de Educação, a gestão estratégica e sua relação com os processos pedagógicos; em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados e o percurso da investigação; a terceira parte dedica-se à análise dos dados, articulando-os com referenciais teóricos e documentos da Companhia de Jesus. Por último, apresentam-se as considerações finais, que destacam contribuições, limites e possibilidades do modelo de gestão implementado.

## 2. Referencial teórico

### 2.1 A escola como organização educativa

A escola, como qualquer instituição social, caracteriza-se por uma estrutura organizacional que articula atividades, relações de autoridade e modos de coordenação para alcançar objetivos educacionais. Cury (2000) a define como uma unidade social intencionalmente construída e reconstruída, cujos elementos estruturais integram-se para viabilizar resultados. Assim, a estrutura organizacional constitui um elo entre as orientações estratégicas e a atuação junto ao público, configurando-se por meio de hierarquias, sistemas de cooperação e processos de comunicação.

No campo educacional, a organização escolar é resultado de um processo histórico de formalização e racionalização. Lima (2008) a descreve como uma organização em ação, complexa e multifacetada, marcada por influências culturais e sociais diversas. Entre suas características modernas destacam-se a produção da educação em larga escala, a especialização curricular e docente, o controle do tempo e do espaço escolares e a constituição de hierarquias administrativas.

Na perspectiva de Alarcão (2011), entretanto, a escola pode ser compreendida como uma organização reflexiva, ou seja, uma instituição aprendente que investiga sua própria identidade, busca permanentemente o aprimoramento e gera conhecimento sobre si mesma. Esse movimento não beneficia apenas os alunos, mas também professores e toda a comunidade educativa, fortalecendo a escola como espaço de inovação e reflexão crítica.

### 2.2 Estratégia organizacional e missão educativa

A contemporaneidade impõe às organizações educativas desafios relacionados à agilidade decisória, racionalização de recursos, flexibilidade

e inovação. Russo (2004) observa que a eficácia da escola depende da mediação entre recursos e resultados, articulada por meio de processos estratégicos que mobilizam tanto meios materiais quanto humanos.

Nessa perspectiva, Mintzberg (2006) afirma que a estratégia organizacional deve envolver todos os setores da instituição, considerando cultura e capacidades internas para potencializar recursos existentes. Porter (1991) conceitua estratégia como a criação de uma posição única e valiosa, sustentada por um conjunto distinto de atividades. Esse caráter sistêmico conecta metas de longo prazo, objetivos organizacionais e ações concretas, exigindo alinhamento entre estrutura, planejamento e execução.

Considerando tais noções e as pertinentes contribuições trazidas por elas, é imperioso observar que, em diferentes momentos, as unidades educacionais da Companhia de Jesus no Brasil realizaram ajustes estruturais nem sempre acompanhados de evidências de impacto na aprendizagem ou até mesmo desarticulados de movimentos mais complexos de gestão. Muitas vezes, isso resultou em organogramas complexos e desnecessários, distanciados da proposta de formação integral. O Projeto Educativo Comum (PEC) da RJE (2021) reforça que a organização interna deve expressar a intencionalidade de integração, superando a fragmentação em núcleos isolados.

O modelo matricial de estrutura organizacional, adotado em algumas unidades, busca justamente favorecer essa integração, garantindo que o organograma reflita a missão pedagógica. O PEC determina que as equipes diretivas avaliem sistematicamente seus modelos organizacionais, ajustando funções e competências para assegurar uma gestão integrada e eficaz.

> Caberá às Equipes Diretivas das Unidades Educativas, portanto, avaliar sistematicamente o modo de organização interna e o organograma institucional, a fim de adequá-los para garantir uma gestão cada vez mais integrada e o êxito na execução dos projetos pedagógicos. Por sua vez, da revisão e adequação do organograma institucional, derivará o descritivo de funções, acrescido de uma matriz que apresente as competências necessárias para o bom desempenho de cada função. Todas as Unidades contarão com um desenho organizacional claro e com as consequentes definições necessárias ao seu funcionamento (RJE, 2021, p. 46).

Nesse cenário, observa-se que, em algumas unidades da RJE, os ajustes estruturais buscaram concretizar os princípios de integração e clareza organizacional presentes no PEC (RJE, 2021). É nesse contexto que se insere a criação, na escola investigada, do cargo de Gestor Pedagógico de Unidade (GPU), concebido como expressão da lógica matricial de gestão. Sob sua coordenação estão professores, orientadores de aprendizagem, assistentes de gestão e auxiliares educacionais, compondo uma rede de funções articuladas em torno da aprendizagem dos estudantes. Esse movimento traduz, em nível local, a busca por coerência entre a missão educativa e as formas de organização interna.

Nos documentos da Companhia de Jesus, a estratégia ganha contornos próprios. O Tradição Viva (ICAJE, 2019) ressalta a importância do trabalho em rede e da subsidiariedade – decisões tomadas o mais próximo possível da ação – sempre iluminadas pelo discernimento espiritual. O PEC (RJE, 2021, p. 45) orienta que o direcionamento estratégico se alinhe à missão e à visão institucionais, desdobrando-se em planos de trabalho claros, mensuráveis e conhecidos pela equipe. Esse movimento fortalece a sustentabilidade da proposta educativa e assegura coerência entre decisões de curto prazo e a visão de futuro da instituição.

## 2.3 Processos pedagógicos e gestão

Embora a gestão escolar envolva dimensões administrativas e financeiras, sua centralidade deve residir no pedagógico. O gestor é responsável por articular condições para que professores possam desenvolver práticas que assegurem aprendizagens significativas. Como destaca Libâneo (2018), a profissionalidade docente requer formação contínua, reflexão crítica sobre a prática e engajamento na gestão da escola. O professor, entendido como intelectual crítico e pesquisador, necessita de apoio institucional para revisar rotinas, inovar metodologias e fortalecer sua identidade profissional.

Na Rede Jesuíta, o PEC (RJE, 2021) estabelece que o estudante é o centro do processo, e que o currículo deve garantir acompanhamento sistemático e coletivo da aprendizagem, prevenindo a responsabilização individualizada do aluno por eventuais fracassos. O Tradição Viva (ICAJE, 2019) reforça que o sucesso da educação jesuíta não pode ser medido apenas na formatura, mas na forma como os ex-alunos se comprometem, ao longo da vida, com valores e escolhas a serviço do bem comum.

Assim, tanto a prática docente quanto a atuação gestora devem convergir para um modelo reflexivo, estratégico e humanista, em sintonia com a tradição inaciana.

## 2.4 Convergências entre os referenciais da RJE e a literatura educacional

Ao analisar os documentos orientadores da Rede Jesuíta de Educação em diálogo com autores que problematizam a gestão escolar, observa-se forte convergência entre ambos os referenciais. O Projeto Educativo Comum (RJE, 2021) afirma que a escola deve ser espaço de integração, superando estruturas fragmentadas e promovendo participação corresponsável na busca por qualidade educativa. Esse princípio aproxima-se da concepção

de Isabel Alarcão (2011), que entende a escola como organização reflexiva, aprendente e capaz de gerar conhecimento sobre si mesma.

A ênfase do Tradição Viva (ICAJE, 2019) na subsidiariedade e no discernimento das práticas também dialoga com a noção de organização complexa de Licínio Lima (2008), ao reconhecer a multiplicidade de atores e contextos que compõem a escola, demandando processos de decisão mais horizontais e integrados.

No campo da estratégia, o PEC (RJE, 2021, p. 45) defende que o direcionamento institucional esteja articulado à missão e à visão da Companhia de Jesus, sustentado por planos de ação claros e mensuráveis. Esse posicionamento converge com a perspectiva de Michael Porter (1991), que define a estratégia como criação de valor por meio de atividades singulares e coerentes, e de Mintzberg (2006), ao afirmar que a estratégia deve ser construída em sintonia com a cultura e as capacidades internas da organização.

Por fim, os documentos jesuítas reafirmam o estudante como centro do processo educativo e a formação integral como horizonte da ação pedagógica. Essa concepção encontra eco em Libâneo (2018), ao conceber o professor como intelectual crítico, cuja prática precisa estar sustentada por uma gestão que favoreça reflexão, inovação e compromisso ético.

Assim, percebe-se que tanto os documentos institucionais da RJE quanto a literatura especializada convergem em três eixos fundamentais: (i) a escola como espaço de reflexão, integração e aprendizagem coletiva; (ii) a gestão como prática complexa, democrática e estratégica; e (iii) o estudante como centro de um processo educativo voltado à formação integral.

Esses eixos, tomados como balizas teóricas, orientam a análise da experiência vivida na unidade educativa investigada, especialmente no período de 2021 a 2023, quando a reestruturação da gestão buscou alinhar práticas organizacionais aos princípios da pedagogia inaciana.

Dada essa contextualização, a seguir são apresentados os percursos metodológicos que orientaram o levantamento de dados da pesquisa de onde esse artigo se origina, detalhando-se o delineamento adotado, o campo investigado, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise que possibilitaram a construção dos resultados aqui discutidos.

## 3. Caminho metodológico

A investigação foi realizada em um colégio jesuíta localizado em Belo Horizonte/MG, inaugurado em 1943 e atualmente responsável pela educação de cerca de 2.300 estudantes, da educação infantil ao ensino médio. A instituição possui um quadro funcional de aproximadamente 300 colabora-

dores e conta com ampla infraestrutura voltada à formação integral, conjugando excelência acadêmica e valores humanistas.

## 3.1 Participantes

O corpus da pesquisa foi constituído por dezoito professores do ensino fundamental e médio, selecionados entre aqueles que vivenciaram diferentes modelos de gestão escolar, e por dois gestores pedagógicos de unidade (GPU): um responsável pelo segmento de 4º a 8º anos do ensino fundamental (E2) e outro pelo 9º ano do fundamental e ensino médio (E1). A escolha dos participantes buscou garantir diversidade de percepções e experiências, assegurando representatividade das mudanças analisadas.

## 3.2 Instrumentos e procedimentos de coleta

Foram utilizados como instrumentos:

- Questionário eletrônico aplicado a docentes, com questões abertas sobre formação, relação com a gestão, atribuições de coordenadores e gestores pedagógicos, bem como limites e possibilidades da função;
- Entrevista semiestruturada realizada com os dois gestores pedagógicos, favorecendo a interação e o aprofundamento das percepções sobre o processo de reestruturação;
- Análise documental, incluindo organogramas, normativas e orientações da RJE.

Os dados foram coletados entre o segundo semestre de 2023 e o início de 2024, em conformidade com os protocolos éticos de pesquisa. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo anonimato, privacidade e liberdade de participação.

## 3.3 Análise dos dados

As informações obtidas foram examinadas à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), baseada em Moraes (2003). O método possibilitou identificar significados, categorias emergentes e compreensões sobre o objeto de estudo a partir do discurso dos sujeitos. Essa abordagem permitiu revelar percepções, crenças e valores de professores e gestores em relação às

mudanças na gestão escolar, compondo um quadro interpretativo capaz de dialogar com os referenciais teóricos mobilizados.

## 4. Análise e discussão dos resultados

A análise dos resultados buscou compreender de que forma as mudanças implementadas no modelo de gestão escolar da instituição jesuíta, entre 2021 e 2023, repercutiram na atuação docente, nos processos pedagógicos e nas interações entre os diferentes atores da comunidade educativa. Em um cenário marcado por transformações rápidas, intensificadas pela pandemia e pelo período pós-pandêmico, tornou-se fundamental investigar como os professores e gestores pedagógicos ressignificaram suas práticas diante das novas exigências.

As falas dos participantes evidenciaram percepções diversas – ora convergentes, ora tensionadas – a respeito da transição do modelo de coordenação pedagógica para a configuração de gestão pedagógica. Entre os aspectos ressaltados positivamente, destacam-se a maior clareza na definição de funções, a agilidade nos processos decisórios, a valorização da comunicação direta e a percepção de maior organização institucional. Por outro lado, também emergiram preocupações quanto à diminuição da interação entre gestão e docentes, à percepção de menor suporte individualizado e à lentidão na resolução de demandas específicas do cotidiano escolar.

Essa análise dialoga diretamente com os princípios orientadores presentes nos documentos da Companhia de Jesus – o Projeto Político-Pedagógico, as Características da Educação da Companhia de Jesus (CECJ), a Pedagogia Inaciana, o Projeto Educativo Comum (PEC) e a Tradição Viva. Tais referenciais enfatizam a centralidade do acompanhamento, da escuta e da corresponsabilidade na construção de processos formativos. Confrontar o que preveem essas diretrizes com as experiências relatadas pelos docentes e gestores permite evidenciar tanto os avanços alcançados quanto os desafios ainda em aberto no processo de consolidação do novo modelo de gestão.

### 4.1 Percepções dos docentes

As percepções dos docentes revelam uma leitura ambivalente do novo modelo de gestão. Por um lado, identificam avanços significativos na organização da escola, na clareza das funções e na agilidade dos processos decisórios, fatores que impactaram positivamente a rotina pedagógica. Ressaltaram também a maior objetividade da comunicação e a valorização

da autonomia profissional, aspectos que se aproximam da concepção de escola como organização complexa e reflexiva (Alarcão, 2001; Lima, 2011).

Entretanto, os docentes também apontaram fragilidades. Entre elas, destacam-se a diminuição da interação direta com os gestores, a percepção de menor suporte individualizado e a lentidão na resolução de demandas do cotidiano. Essas tensões indicam que, embora a gestão tenha avançado em termos de eficiência, ainda há desafios no que diz respeito à criação de vínculos mais estreitos, à escuta ativa e ao acompanhamento próximo – elementos fundamentais para a consolidação de um modelo de gestão orientado pela pedagogia inaciana, centrada no cuidado e na personalização.

## 4.2 Percepções dos gestores pedagógicos

Do ponto de vista dos gestores pedagógicos, a reestruturação trouxe maior fluidez organizacional e clareza nos processos internos. A comunicação passou a ser compreendida como eixo estratégico, favorecendo a articulação entre setores da escola e fortalecendo o alinhamento com famílias e comunidade educativa. Além disso, foi ressaltada a importância do papel mediador da gestão, capaz de integrar demandas administrativas e pedagógicas, reforçando a centralidade do gestor como articulador das diferentes dimensões da vida escolar.

Contudo, os gestores também reconheceram limites da nova configuração. A necessidade de consolidar e qualificar equipes para atender às demandas personalizadas de professores e estudantes foi apontada como prioridade. Essa constatação reforça a ideia de que a gestão, mesmo em estruturas mais eficientes, não pode abrir mão de sua dimensão relacional e formativa, sob pena de comprometer a qualidade do acompanhamento pedagógico.

## 4.3 Convergências e tensões

Da comparação entre as percepções de docentes e gestores emergem pontos de convergência e tensões. Entre as convergências, destacam-se a valorização da comunicação mais clara e direta, a percepção de maior organização institucional e a agilidade na tomada de decisões. Tais aspectos se alinham às orientações estratégicas de Porter (1999) e à concepção de escola como organização complexa, que exige flexibilidade e capacidade de resposta.

Por outro lado, as tensões concentram-se na percepção de distanciamento entre gestores e professores, na redução de espaços de diálogo e

na falta de acompanhamento individualizado. Esses desafios indicam a necessidade de ajustes para que o modelo de gestão se consolide de maneira mais equilibrada, sem comprometer a dimensão humana e relacional própria da tradição educativa inaciana.

A análise dessas convergências e tensões evidencia que, embora o novo modelo de gestão represente um avanço em termos de estrutura e eficiência, ainda há um caminho a percorrer para garantir maior proximidade entre os sujeitos, favorecendo processos participativos de decisão e práticas pedagógicas mais colaborativas.

## 5. Avanços do modelo de gestão

A investigação revelou que a reestruturação da gestão trouxe impactos positivos significativos, com reflexos diretos na organização da escola, nas práticas pedagógicas e na atuação docente. Entre os principais avanços, destacam-se:

1) Clareza na definição de papéis e funções: Os docentes relataram que a reorganização de responsabilidades reduziu sobreposições e ambiguidades. Por exemplo, professores mencionaram que, anteriormente, não havia clareza entre as atribuições de coordenadores de série e as atividades administrativas, o que dificultava o foco na prática pedagógica. Com o novo modelo, a função do Gestor Pedagógico de Unidade (GPU) e das equipes de apoio tornou-se mais explícita, permitindo que os docentes se concentrassem no planejamento e execução das atividades educacionais.
2) Agilidade nos processos decisórios: A descentralização de algumas decisões e a simplificação da hierarquia contribuíram para respostas mais rápidas a demandas cotidianas. Gestores relataram que situações que antes demoravam semanas para serem resolvidas passaram a ter solução em poucos dias, agilizando ajustes pedagógicos e administrativos. Essa mudança foi percebida como fundamental em um contexto marcado por adaptações rápidas no período pós-pandêmico, demonstrando maior capacidade de reação da escola.
3) Valorização da comunicação direta: O estabelecimento de canais mais claros e objetivos de comunicação facilitou o alinhamento entre docentes, gestores e demais setores. Professores destacaram que agora têm acesso a informações de forma mais rápida, com reuniões mais focadas e objetivos, além de retorno direto em suas demandas. Essa melhoria

contribuiu para reduzir mal-entendidos e fortaleceu o senso de pertencimento à comunidade educativa.

4) Fortalecimento do papel do gestor pedagógico como articulador: A atuação do GPU passou a integrar de maneira mais efetiva as dimensões administrativa e pedagógica. Gestores apontaram que esse papel mediador permitiu uma visão mais ampla das necessidades de cada setor, equilibrando demandas de planejamento, acompanhamento da aprendizagem e suporte docente. A presença de um gestor articulador reforçou a coesão das equipes, promovendo colaboração e resolução conjunta de problemas.
5) Autonomia profissional e empoderamento docente: O novo modelo valorizou a autonomia dos professores na tomada de decisões pedagógicas. Docentes relataram sentir maior liberdade para propor inovações metodológicas, ajustando estratégias de ensino conforme as necessidades dos estudantes, sem perder o alinhamento com os objetivos institucionais. Essa autonomia foi interpretada como reconhecimento da competência profissional e incentivo à reflexão crítica sobre a prática.
6) Integração entre setores e maior alinhamento institucional: A reestruturação favoreceu a integração entre áreas pedagógicas e administrativas, reduzindo a fragmentação dos processos. Por exemplo, a coordenação entre professores, orientadores de aprendizagem e equipes de apoio passou a ocorrer de forma mais sistemática, com reuniões periódicas e acompanhamento de projetos. Esse alinhamento promoveu consistência nas ações escolares e reforçou a centralidade do estudante como protagonista do processo educativo.

## 6. Desafios e limitações do modelo de gestão

Apesar dos avanços identificados, a pesquisa apontou alguns desafios que ainda precisam ser enfrentados para consolidar plenamente o novo modelo de gestão. Entre os principais pontos, destacam-se:

1) Redução da interação direta entre docentes e gestores: Alguns professores relataram sentir menor proximidade com a gestão, especialmente em situações que exigem acompanhamento individualizado. Esse distanciamento pode comprometer a percepção de suporte e a resolução rápida de demandas pedagógicas, impactando a qualidade do trabalho docente.

2) Percepção de suporte insuficiente para necessidades específicas: Embora a gestão tenha se tornado mais eficiente em termos estruturais e organizacionais, docentes apontaram que algumas demandas personalizadas – relacionadas a estratégias de ensino, acompanhamento de estudantes com dificuldades ou planejamento individual – ainda carecem de atenção mais detalhada. Esse aspecto evidencia a necessidade de fortalecer mecanismos de suporte individualizado.
3) Lentidão na resolução de questões cotidianas: Apesar da agilidade nos processos decisórios gerais, certas situações pontuais do dia a dia, como ajustes em horários, solicitações de materiais ou questões administrativas específicas, ainda apresentam demora na resolução. Essa lentidão gera frustração e pode afetar a fluidez das práticas pedagógicas.
4) Desafios na consolidação e qualificação das equipes: Gestores identificaram a necessidade de investir em capacitação contínua e na consolidação das equipes de apoio para atender às demandas pedagógicas de forma mais consistente. A falta de preparação adequada pode comprometer a eficácia da integração entre setores e limitar os ganhos de eficiência obtidos com a reestruturação.
5) Manutenção do equilíbrio entre eficiência e dimensão relacional: A nova gestão avançou em termos de organização e clareza, mas ainda é um desafio equilibrar eficiência com atenção à dimensão humana, relacional e formativa. A pedagogia inaciana enfatiza cuidado, escuta e acompanhamento personalizado, elementos que demandam interação constante entre gestores e docentes.
6) Percepção de hierarquização residual em algumas áreas Embora a descentralização tenha sido um ponto positivo, ainda há setores onde decisões permanecem concentradas, dificultando a plena autonomia das equipes e a participação colaborativa. Essa situação evidencia a necessidade de ajustes na distribuição de responsabilidades e no fortalecimento da corresponsabilidade na gestão escolar.

## 7. Análise crítica dos resultados

Os resultados da pesquisa indicam que a reestruturação do modelo de gestão escolar entre 2021 e 2023 trouxe avanços significativos para a organização da instituição, a atuação docente e os processos pedagógicos.

A definição mais clara de funções, a agilidade nos processos decisórios e a valorização da comunicação direta reforçam a eficiência administrativa e a capacidade de articulação entre setores da escola. Tais elementos dialogam com a concepção de escola como organização reflexiva trazida por Alarcão (2011) e com a gestão estratégica proposta por Porter (1991) e Mintzberg (2006), evidenciando alinhamento entre missão, estrutura e execução das práticas pedagógicas.

A autonomia docente e o protagonismo profissional identificados pelos professores indicam maior valorização do trabalho pedagógico, alinhando-se aos princípios de Libâneo (2018) sobre formação contínua, reflexão crítica e compromisso ético do professor. A percepção de maior integração entre equipes, articulada por meio do trabalho em rede e da subsidiariedade – enfatizada nos documentos da RJE, como o PEC (RJE, 2021) e o Tradição Viva (ICAJE, 2019) – reforça a importância da comunicação e da colaboração como ferramentas estratégicas de gestão.

Entretanto, a pesquisa revelou desafios relevantes: diminuição da interação direta entre gestores e docentes, suporte individualizado limitado e lentidão na resolução de demandas específicas. Esses pontos indicam que a eficiência organizacional ainda precisa ser equilibrada com a dimensão relacional, garantindo escuta ativa, corresponsabilidade e acompanhamento próximo dos professores.

Em síntese, o novo modelo de gestão consolida avanços importantes na clareza de funções, na organização institucional e na integração das equipes, contribuindo para uma escola mais reflexiva, estratégica e alinhada à pedagogia inaciana. Ao mesmo tempo, os desafios evidenciados sinalizam a necessidade de ajustes contínuos, fortalecendo vínculos, suporte individual e práticas colaborativas, elementos essenciais para a consolidação de um ambiente formativo centrado no cuidado, na aprendizagem significativa e na formação integral dos estudantes.

## 8. Considerações finais

O estudo evidenciou que a reestruturação do modelo de gestão escolar, implementada na instituição jesuíta entre 2021 e 2023, representou um movimento estratégico alinhado às demandas contemporâneas da educação e aos princípios formativos da Rede Jesuíta de Educação. A análise permitiu identificar avanços na clareza das funções, na objetividade da comunicação e na integração entre equipes, elementos que contribuíram para qualificar a atuação docente e fortalecer os processos pedagógicos.

Ao mesmo tempo, constatou-se que a adoção do cargo de Gestor Pedagógico de Unidade favoreceu a articulação entre dimensões administrativas e pedagógicas, tornando mais evidente a orientação estratégica da

escola como organização reflexiva e complexa. Esse movimento, sustentado por referenciais como Alarcão, Lima e Porter, traduz-se em práticas de gestão capazes de equilibrar eficiência organizacional e missão educativa.

Contudo, a investigação também revelou limites e tensões: a percepção de distanciamento entre gestão e professores, a redução de momentos de acompanhamento individualizado e a lentidão na resolução de demandas específicas. Esses elementos indicam que, embora a mudança represente um avanço consistente, o processo de consolidação ainda requer ajustes voltados à valorização da dimensão relacional, da escuta ativa e do cuidado – aspectos indissociáveis da pedagogia inaciana.

Assim, conclui-se que o modelo de gestão em análise contribui para a construção de uma escola mais integrada, estratégica e comprometida com a formação integral, sem deixar de apontar a necessidade de aprimoramentos que equilibrem resultados organizacionais e vínculos humanos. Para a Rede Jesuíta de Educação, os achados reforçam a pertinência de manter processos de avaliação contínua dos modelos organizacionais, de modo a assegurar sua coerência com a missão e com os desafios contemporâneos.

Como perspectivas de continuidade, recomenda-se o aprofundamento de estudos comparativos entre diferentes unidades da RJE, a fim de ampliar a compreensão sobre impactos de distintas configurações de gestão, bem como investigações que incorporem a percepção de estudantes e famílias, enriquecendo a visão sobre a efetividade das práticas organizacionais no contexto escolar jesuíta.

## Referências

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

COMPANHIA DE JESUS. **Características da educação da Companhia de Jesus**. São Paulo: Loyola, 1987.

COMPANHIA DE JESUS. **Pedagogia inaciana**: uma proposta prática. São Paulo: Loyola, 1993.

COMISSÃO INTERNACIONAL DO APOSTOLADO DA EDUCAÇÃO JESUÍTA (ICAJE). **Colégios jesuítas**: uma tradição viva no século XXI. Tradução de Pedro Risaffi. Roma: SJ Educatio, 2019.

CURY, Antônio. **Organização e métodos**: uma visão holística. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIMA, Licínio Carlos. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Licínio Carlos. **Gestão da escola**: da administração escolar à gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2011.

MINTZBERG, Henry *et al*. **O processo da estratégia**: conceitos, contextos e casos selecionados. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

PORTER, Michael E. **Estratégia competitiva**: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

PORTER, Michael E. What is strategy? **Harvard Business Review**, v. 74, n. 6, p. 61-78, 1996.

PORTER, Michael E. **Estratégia competitiva**: técnicas para análise de indústrias e da concorrência. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PORTER, Michael E. **Competição**: estratégias competitivas essenciais. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RJE). **Projeto educativo comum.** São Paulo: Loyola, 2021.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004.

**Maria Aparecida Marques da Rocha**
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS), Doutora em Serviço Social. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional – Mestrado Profissional.
E-mail: mamrocha@unisinos.br.

**Ana Cristina Ghisleni**
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Porto Alegre (RS). Doutora em Educação. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional – Mestrado Profissional.
E-mail: acghisleni@unisinos.br.

**Caroline Medeiros Martins de Almeida**
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS). Doutora em Ensino de Ciências e Matemática. Professora e pesquisadora do PPG em Gestão Educacional – Mestrado Profissional.
E-mail: carolinemalmeida@unisinos.br.



Nesses dez anos, foram 130 estudantes de vinte escolas. Foram dezessete professores da Unisinos diretamente envolvidos nas seis turmas que aconteceram. Desses alunos, orgulhosamente, vemos que muitas dezenas seguem em funções estratégicas dentro das escolas da RJE. São diretores gerais, diretores acadêmicos, diretores administrativos, coordenadores, orientadores, gerentes, profissionais que atuam em setores estratégicos da organização da escola e outros que seguem atuando, de forma ainda mais qualificada, em um lugar extremamente estratégico nas instituições: as salas de aula. Esses profissionais ascenderam em cargos e funções a partir do MPGE, mas, principalmente, ascenderam em suas percepções acerca das escolas como organizações educativas.

É para isso que a gente estuda, que a gente se dedica, que a gente pensa, que a gente se inquieta. É para olhar para a educação básica que acontece em cada uma dessas escolas e saber que o trabalho realizado ali é de excelência e, por isso, tem o compromisso de melhorar sempre mais. E, como uma celebração a esse espírito – que reúne a Unisinos, o Mestrado Profissional em Gestão Educacional e a Rede Jesuíta de Educação –, convidamos todas e todos para a leitura desse livro!

*Comissão organizadora*

Rede Jesuíta de Educação

UNISINOS



ISBN 978-85-9509-188-7