



**COLÉGIO MARISTA
ARACATI**

MARISTA CENTRO-NORTE

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO-PASTORAL COLÉGIO MARISTA DE ARACATI

2022

1

Sumário

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 3 |
| 1. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO-PASTORAL NO CONTEXTO DA MISSÃO EDUCATIVA MARISTA | 5 |
| 1.1 O instituto dos irmãos maristas | 5 |
| 1.2 A pedagogia marista | 7 |
| 1.3 Evangelização e Educação | 11 |
| 1.4 Identidade Organizacional: Missão, Visão e Valores | 12 |
| 2. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR | 13 |
| 2.1 Identificação | 13 |
| 2.2 Atos de regulação | 13 |
| 2.3 História da unidade | 13 |
| 2.4 Capacidade instalada | 15 |
| 2.5 Indicadores de desempenho | 15 |
| 2.6 Direcionamento estratégico e metas institucionais | 16 |
| 3. DIMENSÃO CONTEXTUAL: PRESSUPOSTOS LEGAIS E NORMATIVOS | 17 |
| 3.1 Legislação educacional | 17 |
| 3.2 Normativas a serem observadas | 20 |
| 4. DIMENSÃO CONCEITUAL: DELINEAMENTOS E POSICIONAMENTOS | 23 |
| 4.1 Concepções de infâncias na educação marista | 24 |
| 4.2 Concepções de adolescências e juventudes na educação marista | 27 |
| 4.3 Ofício do educador marista | 29 |
| 4.4 Concepção de aprendizagem da escola marista | 32 |
| 4.5 Dinâmica curricular | 35 |
| 4.6 Prática avaliativa na rotina escolar | 37 |
| 4.7 Múltiplas linguagens e as tecnologias | 41 |
| 4.8 Cultura de solidariedade | 43 |



| | |
|--|----|
| 4.9 Educação inclusiva | 44 |
| 4.10 Pastoral escolar | 46 |
| 4.10.1 A pastoral escolar marista | 46 |
| 4.10.2 Projetos pastorais | 48 |
| 6. A GESTÃO EDUCACIONAL MARISTA E A DINÂMICA ESCOLAR | 48 |
| 5.1 Corpo diretivo | 49 |
| 5.2 Corpo pedagógico | 50 |
| 5.3. Corpo administrativo | 52 |
| 6. DIMENSÃO OPERACIONAL: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO | 52 |
| 6.1 Educação Infantil | 52 |
| 6.2 Ensino Fundamental | 60 |
| 6.2.1 Alfabetização e Letramento (1º ano e 2º ano) | 67 |
| 6.2.2 Consolidação da alfabetização e ampliação de repertórios e conceitos (do 3º ano ao 5º ano) | 69 |
| 6.2.3 Fortalecimento da autonomia e protagonismo juvenil (do 6º ao 9º ano) | 69 |
| 6.3 Projetos institucionais | 71 |
| 7. ESTRATÉGIAS DE VALORIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO | 75 |
| 8. DIMENSÃO AVALIATIVA: PROCESSOS, DIÁLOGOS E CONTEXTOS | 80 |
| REFERÊNCIAS | 87 |

INTRODUÇÃO

3 O Projeto Político-Pedagógico-Pastoral (PPPP) do Colégio Marista de Aracati do Marista Centro-Norte estabelece os fundamentos, os princípios e os processos da missão educativa marista na oferta de Educação Básica, nos Colégios e Escolas Maristas mantidos pela UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ENSINO – UBEE e pela UNIÃO NORTE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA – UNBEC, entidades de caráter beneficente, educacional, cultural, de promoção humana e filantrópica.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), encontramos, usados indistintamente, os termos projeto e proposta pedagógica, o que é, frequentemente, replicado na literatura pedagógica. No artigo 12, a LDB se refere à proposta pedagógica (os *estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua **proposta pedagógica***) e, no artigo 14, ao **projeto pedagógico** (*participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola*), duplicidade repetida pelo Conselho Nacional de Educação nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010).

A literatura pedagógica atual tem adotado o termo **projeto pedagógico**, acrescido do termo **político** e a rede de Colégios e Escolas Maristas adicionou o termo **pastoral**. Essas denominações denotam a compreensão e a extensão do significado da filosofia educacional que fundamenta a missão educativa da escola.

Enquanto proposta, etimologicamente, indica uma intenção, ou sugestão, **projeto** tem a conotação de compromisso instituído, assumido pelos participantes da organização perante as comunidades interna e externa. O **político** explicita a dimensão social da educação, que vai além da concepção tecnicista tradicional. Ao acrescentar **pastoral**, os Colégios e as Escolas Maristas especificam sua missão de instituição católica, que articula educação e evangelização no compromisso com a excelência acadêmica.

Assim, o Projeto Político-Pedagógico-Pastoral (PPPP) define a identidade e a especificidade da rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte, garantindo a unidade filosófico-pedagógica. Com essa dimensão, mais que um mero documento, constitui-se na

matriz teórica viva a orientar a prática educativa, o modo de ser e fazer da escola em seu cotidiano.

4 A identidade e singularidade da escola se fundamentam em pressupostos que definem a concepção de educação adotada. Pressupostos fundados na concepção de pessoa humana a formar e de sociedade a construir para viver. A concepção de educação do Marista Centro-Norte aponta para as dimensões temporal e transcendental. Ambas encontram seu eixo na formação de sujeitos com autonomia e responsabilidade social, bons cidadãos e bons cristãos, fundadas em valores éticos que dialogam em perfeita harmonia.

Sob inspiração de Marcelino Champagnat e em coerência com as normativas nacionais e a literatura pedagógica, a educação Marista se fundamenta no princípio do desenvolvimento integral da pessoa, cultivando todas as suas dimensões, promovendo os valores que humanizam e personalizam o educando. Assume também um desafio frente os problemas atuais, em sintonia com as demandas da sociedade, posicionando-se criticamente e criativamente em face das injustiças e da exclusão, para cumprir sua missão.

O PPPP do Colégio Marista de Aracati do Marista Centro-Norte tem a autonomia como pressuposto fundamental para o desenvolvimento humano. A educação para a autonomia requer situar o educando como sujeito, em processo de autoconstrução, de assumir-se como pessoa que vive com os outros de forma solidária e responsável. A relação pedagógica entre educandos e educadores torna-se, então, uma relação entre sujeitos corresponsáveis pela missão institucional, relações disciplinadas pelo Regimento e orientadas pelo PPPP, documentos que dialogam entre si e são mutuamente complementares.

O presente PPPP, em sintonia com o *Projeto Educativo do Brasil Marista* (UMBRASIL, 2010) e com as normativas nacionais (CF, LDB, BNCC e DCNs), apresenta-se como um eixo organizador das ações e intencionalidades do Colégio Marista de Aracati do Marista Centro-Norte, no que têm em comum, e salienta referenciais para a caracterização de cada escola em seu contexto local, adequando-se às diretrizes normativas do respectivo sistema de ensino.

1. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO-PASTORAL NO CONTEXTO DA MISSÃO EDUCATIVA MARISTA

Neste primeiro capítulo do Projeto Político-Pedagógico-Pastoral do Colégio Marista de Aracati, apresentamos o contexto da missão educativa marista, situando o Instituto dos Irmãos Maristas e sua história, a pedagogia marista na articulação entre educação e evangelização, sua missão, visão e valores.

1.1 O instituto dos irmãos maristas

O Instituto dos Irmãos Maristas é uma instituição da Igreja Católica Apostólica Romana fundada em 02 de janeiro de 1817, em La Valla, França, por Marcelino José Bento Champagnat, vindo instalar-se no Brasil em 15 de outubro de 1897, para fundar, manter, dirigir e orientar estabelecimentos de educação em todos os níveis de ensino.

A criação do Instituto é fruto da vocação espiritual e educativa de São Marcelino Champagnat que, sensibilizado com a possibilidade de jovens desconhecerem a existência de Jesus, voltou seus caminhos para a formação de uma instituição educativa. Esse impulso foi mobilizado pela visita em 1816, como sacerdote, ao jovem Jean-Baptiste Montagne que, com 16 anos, estava em seu leito de morte e não sabia ler, tampouco conhecia os ensinamentos de Jesus Cristo.

Tocado por essa experiência, São Marcelino Champagnat convidou e preparou dois jovens, João Batista Audras e João Maria Granjon, para empreenderem com ele um projeto espiritual e educacional. Assim, em 02 de janeiro de 1817, quando Champagnat tinha 27 anos, em meio a uma incrível pobreza, mas motivado por profunda confiança em Deus e na proteção de Maria, a Boa Mãe, iniciava a concretização de seu sonho de fundar o Instituto

Marista, com a missão de evangelizar por meio da educação as crianças e os jovens daquele tempo, principalmente os mais empobrecidos. Em 1863, aprovado pela Santa Sé como Instituto autônomo e de direito pontifício, assume a denominação de Instituto dos Irmãos Maristas das Escolas (FMS – Fratres Maristæ a Scholis)¹.

São Marcelino Champagnat concebia como núcleo da missão “tornar Jesus Cristo conhecido e amado”. Entre os Irmãos reafirmava essa missão, dizendo: “Não posso ver uma criança sem sentir o desejo de dizer-lhe o quanto Jesus a ama” (INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS, 1986. p. 254). A espiritualidade de Marcelino Champagnat era fortemente marcada pela devoção a Maria, traduzida no lema “Tudo a Jesus por Maria, tudo a Maria para Jesus” (Idem, p.30). Da mesma maneira, o próprio nome do Instituto remete a Maria, que acompanha amorosamente a caminhada e ocupa posição central na espiritualidade marista.

Champagnat faleceu em 06 de junho de 1840, sendo substituído pelo Irmão Francisco Rivat, primeiro Superior-geral, na gestão da missão do Instituto. Em 02 de junho de 1853, foi publicado o *Guia das Escolas*, primeiro documento oficial impresso que descreve o pensamento pedagógico e educativo do Instituto Marista, seguindo fielmente as intuições deixadas por Champagnat a respeito da educação da juventude.

Beatificado em maio de 1955, São Marcelino Champagnat foi proclamado santo em 18 de abril de 1999 pelo Papa João Paulo II. No dia seguinte à canonização de Champagnat, em uma audiência o Papa João Paulo II assim se dirigiu aos presentes:

Saúdo também os professores que asseguram uma missão partilhada com os Irmãos Maristas e vieram manifestar a sua admiração por Marcelino Champagnat, Apóstolo da Juventude, e o desejo de prestarem o seu mesmo serviço educativo, no respeito pelos jovens e pela sua evolução. (UMBRASIL, 2010, p. 32)

Atualmente, os maristas estão presentes em cinco continentes, em mais de 80 países. No Brasil, atuam desde 1897, tendo iniciado sua missão em Minas Gerais (Congonhas do

¹ Informações retiradas de <https://champagnat.org/pt/instituto-marista/instituto-historia/>. Acesso em: 29 out. 2020.

Campo), ampliada para o Rio Grande do Sul em 1900 (Bom Princípio) e no Pará (Belém) em 1903. Hoje atuam em todas as regiões, contribuindo com a educação brasileira há mais de um século.

7

No Brasil, os maristas estão organizados em três Províncias, cada uma responsável por regiões específicas do país: Marista Brasil Centro-Norte, Marista Centro-Sul e Sul-Amazônia, com instituições mantenedoras de Colégios e Escolas compondo sociedades civis distintas, de direito privado. Atualmente atendem a cerca de 70 mil estudantes em todo território nacional.

O Marista Centro-Norte atua em 14 estados (PA, TO, MA, PI, CE, RN, PB, PE, AL, BA, ES, RJ, MG e GO) e no Distrito Federal, com 29 unidades de Educação Básica, sendo vinte Colégios privados e nove Escolas sociais. Os colégios e escolas atuam em rede, isso significa dizer que o trabalho pedagógico ultrapassa as barreiras e os limites territoriais, estabelecendo propósitos e objetivos comuns para os 14 estados e o Distrito Federal. Considerando a extensão territorial do Marista Centro-Norte, o Projeto Político-Pedagógico-Pastoral em rede respeita as diferenças socioculturais e particularidades de cada Estado assegurando, ao mesmo tempo, a unicidade da missão educativa do marista no Brasil e o pertencimento à família marista iniciada por São Marcelino Champagnat.

Os Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte estão vinculados a duas mantenedoras: a UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ENSINO (UBEE) e a UNIÃO NORTE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA (UNBEC), ambas de natureza confessional e de caráter beneficente e filantrópica, sem fins econômicos ou lucrativos, com declaração de utilidade pública federal, com finalidade educacional, cultural e de assistência social, constituídas sob a inspiração dos ensinamentos e do carisma de Padre Marcelino Champagnat.

1.2 A pedagogia marista

“Para bem educar as crianças e jovens é preciso, antes de tudo, amá-los” (Champagnat).

Alicerçada nos princípios da educação integral e da espiritualidade apostólica marista, a pedagogia marista oferece às famílias uma proposta educativa que:

- a. contempla a dimensão integral, atenta aos processos pessoais do educando promovendo o pleno desenvolvimento de suas dimensões afetiva, cognitiva, social, física, estética, ético-valorativa e transcendente, para tornar-se sujeito de sua própria história;
- b. se caracteriza como Mariana, que educa, como o fez Maria, a partir da presença, da simplicidade, do espírito de família, do amor ao trabalho e de uma profunda relação com Deus;
- c. considera o educando como artífice de seu próprio crescimento;
- d. crê no testemunho mais do que nas palavras;
- e. parte da vida e se orienta para a vida;
- f. se abre criticamente aos avanços científicos e às inovações pedagógicas;
- g. adota como pilares do trabalho educativo a excelência acadêmica, a formação humana e cristã e a disciplina para a formação da cidadania, compreendendo a pessoa como sujeito de direitos, articulado com os outros sujeitos na construção de uma sociedade justa, solidária e inclusiva;
- h. concebe o saber, o conhecimento, o transcendente e a cultura como meios de comunhão entre as pessoas, a serviço e construção de uma educação de qualidade social, sensível a toda situação de pobreza, carência e marginalização;
- i. utiliza o conhecimento para o desenvolvimento do espírito de família e de trabalho, da consciência ambiental, a compreensão da realidade do mundo contemporâneo, posicionando-se de forma crítica, responsável e construtiva, diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural, participando no desenvolvimento do bem comum;
- j. promove o aprimoramento da criatividade, do senso crítico e reflexivo e das demais potencialidades humanas, desenvolvendo um processo de aprendizagem contínua ao longo da vida.

A pedagogia marista caracteriza-se por uma abordagem própria, que considera a presença, o espírito de família, a simplicidade, o amor ao trabalho e pelo agir à maneira de Maria. Sua pedagogia integra a formação afetiva, ética, social, política, cognitiva e religiosa do estudante.

A **presença** é consolidada na atuação em diferentes espaços, nas relações pessoais, ativas e acolhedoras, baseadas no afeto, fundadas na verdade, com abertura e confiança, provocando um crescimento mútuo.

O **espírito de família** remete à convivência com base na escuta, no cuidado, na proximidade e no diálogo fraterno. Os colégios e escolas maristas são *espaçotempos*² de cultivo das virtudes tal como Champagnat vivenciava com os Irmãos e educandos. Um convívio baseado na construção de vínculos interpessoais, de confiança mútua, de perdão, do bem coletivo em detrimento ao individual, de alteridade e respeito ao próximo.

A **simplicidade** está presente nas ações, nos diálogos, nos relacionamentos. A busca pela simplicidade demonstra a busca pela humildade e modéstia. Elas caracterizam o espírito marista e ajudam a fortalecer a solidariedade, a confiança e, conseqüentemente, a proximidade entre toda a comunidade educativa.

O **amor ao trabalho** tem como exemplo a tenacidade e a dedicação de Marcelino Champagnat no empreender e concretizar seus projetos e sonhos. Ele considerava a dedicação ao trabalho elemento indispensável à formação humana. O amor ao que se faz leva à dedicação e ao empenho. O trabalho é compreendido na perspectiva do serviço e como meio de contribuir para a concretização e perpetuidade da missão marista.

O **agir à maneira de Maria** é expresso em uma atuação pedagógica marcada pelo cuidado, amor e respeito ao educando. A figura de Maria, “Boa Mãe”, como discípula, mãe,

² **Espaçotempo** é a expressão usada para caracterizar a escola marista, conforme explicado no *Projeto Educativo do Brasil Marista*, (UMBRASIL, 2010, p. 26): “A escola é compreendida como *espaçotempo*, pois se materializa em um tempo e lugar localizados, precisos, específicos, em uma história e geografia cotidianas, nas quais nos formamos como sujeitos da educação – da educação marista. *Espaçotempo* é um *continuum* que se refere ao espaço e ao tempo de modo inter-relacionado. Nessa perspectiva, é necessário pensar fatos, processos, fenômenos e situações-problema considerando simultaneamente as especificidades espaciais e temporais. Ou seja, tudo – fatos, eventos, fenômenos, processos – acontece em espaços e tempos precisos e determinados.”

mulher e educadora, tão marcante para a trajetória espiritual de São Marcelino Champagnat, guia também os educadores na sua atuação na escola marista.

Os Colégios e Escolas da rede Marista Centro-Norte integram-se aos princípios do *Projeto Educativo do Brasil Marista* (UMBRASIL, 2010, p.16-17):

1. educação de qualidade como direito fundamental;
2. ética cristã e busca do sentido da vida;
3. solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura da paz;
4. educação integral e a construção das subjetividades;
5. infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta: um compromisso com as subjetividades e culturas;
6. multiculturalidade e processo de significação;
7. corresponsabilidade dos sujeitos da educação;
8. protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento no mundo;
9. cidadania planetária como compromisso ético-político;
10. processo educativo de qualidade com acesso, inclusão e permanência; e
11. currículo em movimento.

Na rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte são pressupostos pedagógicos também:

- currículo que problematiza contextos, linguagens e sujeitos. Deve ser aberto à contemporaneidade social, cultural, artística, científica e tecnológica;
- competências, habilidades e conteúdos nucleares como balizadores do aprendizado e escolha das estratégias didáticas, trabalhados de forma interdisciplinar, com projetos e sequências didáticas. Essas estratégias estão subsidiadas em quatro categorias de competências presentes na *Matriz Marista*: acadêmica, ético-estética, tecnológica e política;
- aprendizagem com objetivo de desenvolver a capacidade de metacognição, considerando o aprender como um processo contínuo;
- processo de avaliação que contempla modalidade diagnóstica, formativa e somativa;

- escola em pastoral, que promove a articulação entre fé, cultura e vida e o desenvolvimento de valores evangélicos em todos os *espaçotempo* de aprendizagem.

A pedagogia marista, que articula Evangelização e Educação, está expressa, de forma detalhada, no documento *Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica* (UMBRASIL, 2010). Nele está presente a essência da pedagogia marista para a atuação em rede no país, de formação integral, que abrange a formação afetiva, ética, social, política, cognitiva e religiosa, contemplando diferentes possibilidades.

Lembrando sua infância, e contrariando sua época, Champagnat ousou substituir a pedagogia da palmatória pela pedagogia da presença, do cuidado e do amor, considerando todas as dimensões humanas, na perspectiva cristã.

1.3 Evangelização e Educação

“(…) é Deus que permite e dirige os acontecimentos. Ele nos conduz para a sua glória e para o bem de seus escolhidos. Coragem! Vede, meus amigos, como é preciosa vossa missão”. (Champagnat)

A educação marista se fundamenta e reafirma, de maneira plena e eloquente, a dignidade da pessoa humana, criada à imagem e semelhança do Criador. Para Champagnat, a educação era meio privilegiada de evangelização, por isso, a unidade educativa marista se assume como escola em pastoral. Por considerar o ato educativo como um ato de amor e cuidado, tomou Maria como modelo de educadora. Fundada nesses pressupostos, a escola marista é uma escola em pastoral, que cultiva um ambiente educativo evangelizador, na perspectiva da educação integral, proporcionando aos sujeitos o desenvolvimento de sua identidade, pautada na liberdade, na solidariedade, na criatividade, em valores humanos e cristãos e na responsabilidade socioambiental.

A pedagogia marista expressa um modo próprio de inculturar o Evangelho na vida das crianças e dos adolescentes, considerando as peculiaridades das culturas infantis e juvenis por meio da vivência dos valores do Evangelho. “A partir de uma visão cristã do ser humano, do seu desenvolvimento e da pertença à Igreja, a ação educativa marista apresenta

um aspecto evangelizador que pressupõe o diálogo entre fé e cultura no seu sentido lato.” (UMBRASIL, 2010, p.37)

12

Esses fundamentos situam a unidade educativa como um centro de aprendizagem, que educa evangelizando e evangeliza educando, a partir do anúncio, do diálogo, do testemunho de comunhão e do serviço. No entanto, a compreensão da educação marista cristã não exclui os que creem diferente, fazendo do cotidiano escolar um lugar de respeito à diversidade religiosa dos educandos e de vivência do ecumenismo e do diálogo inter-religioso.

As diretrizes maristas da articulação entre Evangelização e Educação estão consolidadas nos documentos:

- *Diretrizes da ação Evangelizadora para o Brasil Marista*. União Marista do Brasil, Brasília, 2013;
- *Evangelização com as infâncias no Brasil Marista*. União Marista do Brasil. Brasília, 2016;
- *Evangelizadores entre os jovens*: documento de referência para o Instituto Marista, vol. I. Comissão Internacional da Pastoral Juvenil Marista. São Paulo: FTD, 2011;
- *Projeto Educativo do Brasil Marista*. Brasília: União Marista do Brasil, 2010;
- *Marco referencial de Evangelização*: identidade, missão e princípios metodológicos;
- *Coleção Escola em Pastoral*. Província Marista Brasil Centro-Norte, Superintendência de Organismos Provinciais – Evangelização, Brasília: Província Marista Brasil Centro-Norte, 2011-2016;

1.4 Identidade Organizacional: Missão, Visão e Valores

A relação educação e evangelização confere identidade própria aos Colégios e Escolas Marista Centro-Norte e fundamenta sua missão, visão e valores, assim considerados:

Missão: Educar e evangelizar crianças, adolescentes e jovens, fundamentada em São Marcelino Champagnat, para formar cristãos e cidadãos comprometidos na construção de uma sociedade sustentável, justa e solidária.

Visão: Ser referência nacional em educação, pastoral e ação social, reconhecida pela excelência acadêmica, formação em valores e compromisso com a comunidade eclesial e com a sociedade.

Valores: radicados no princípio da educação integral, centrada em Jesus Cristo e inspirada em Maria, articulando fé, cultura e vida, a escola marista tem como valores essenciais: presença, espírito de família, amor ao trabalho, solidariedade, interculturalidade, simplicidade e espiritualidade.

2. A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

A seguir é caracterizado o Colégio Marista de Aracati no contexto do sistema de ensino do Ceará.

2.1 Identificação

O Colégio Marista de Aracati, com código 23124105 no INEP mantido pela UNBEC, localizado em Praça São Marcelino Champagnat, unidade integrante da rede Marista Centro-Norte, instituição católica, de caráter confessional, inserida na pastoral eclesial e no sistema educacional, é regido por seu Regimento e orientado pelo presente Projeto Político-Pedagógico-Pastoral.

2.2 Atos de regulação

O Colégio Marista de Aracati foi credenciado pela Resolução/ Portaria nº 0486/2020, do Conselho de Educação do Ceará e está autorizado a oferecer Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

2.3 História da unidade

A história do Colégio Marista em Aracati (CE) começou nos idos de 1945, quando o aracatiense Benedito Augusto de Carvalho (Beni Carvalho), quando interventor do Estado do Ceará, fez a doação para a construção de um colégio para educação masculina na

cidade. Na época, quem cuidava desses assuntos no município era a Sociedade Aracatiense de Educação.

A instituição convida a Congregação dos Irmãos Maristas para dirigir o Ginásio destinado à educação masculina, que seria instalado no ano seguinte. Foi oferecido aos Maristas um terreno no centro da cidade, já tendo cinco salas de aula em construção.

Na data de 7 de dezembro de 1947, Luís Sucupira, ligado à educação no Ceará, informa à Sociedade Aracatiense de Educação que os Irmãos Maristas estavam autorizados a fazer funcionar em Aracati um curso de admissão para o ginásio e um curso primário. As aulas deveriam ter início no começo de 1949.

Em 14 de dezembro de 1947, chegaram a Aracati os Irmãos Paulo Anísio, diretor da Faculdade Católica de Filosofia, e Flávio Aguiar, diretor do Ginásio de Natal, em missão especial, acompanhados pelo bispo de Mossoró, D. João Batista Porto Carrero Costa, pelo bispo de Limoeiro do Norte, Dom Aureliano Matos, e pelo padre Guilherme Vassemé Azarias Sobreira, para visitar as instalações já do ginásio.

No dia 6 de fevereiro de 1949, chegava a Aracati o Irmão Bernardo Aguiar, Provincial Marista do Brasil Norte, em companhia do Irmão Paulo Anísio e dos Irmãos a quem ficaria entregue o ginásio: Ir. Osvaldo Lúcio, que foi nomeado o primeiro diretor, Ir. Fernando, Ir. Mário, todos portugueses, e o Ir. Afonso Turra, esse último brasileiro.

Durante vários anos, o Ginásio Marista funcionou como internato só para homens, mas, a partir de 1973, passou a receber, também, mulheres. Em 2005, a Província opta pela transformação do Colégio, até então, destinado para alunos pagantes, em Obra Social Marista, atendendo às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade da cidade, na educação formal, numa perspectiva de educação popular.

Hoje, com 545 alunos matriculados da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, 56 educadores e uma infraestrutura privilegiada, o Colégio é dirigido pelo Irmão Edvaldo Ferreira de Lima, tendo como vice-diretora administrativa Danielle Nogueira de Souza e vice-diretora educacional Gillys Vieira da Silva.

2.4 Capacidade instalada

O Colégio Marista de Aracati oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O Colégio Marista de Aracati funciona em prédio próprio, com 23 salas de aula e ambientes de aprendizagem contemplando biblioteca, laboratório de ciências, salas de audiovisuais e sala de música. A comunidade acadêmica, no início de 2021, conta com, aproximadamente, 178 crianças na Educação Infantil e 367 educandos no Ensino Fundamental anos iniciais. Na Educação Infantil são atendidas 25 crianças por turma e no Ensino Fundamental são atendidos 30 educandos por turma. O Colégio Marista de Aracati conta com 62 profissionais, entre docentes e especialistas.

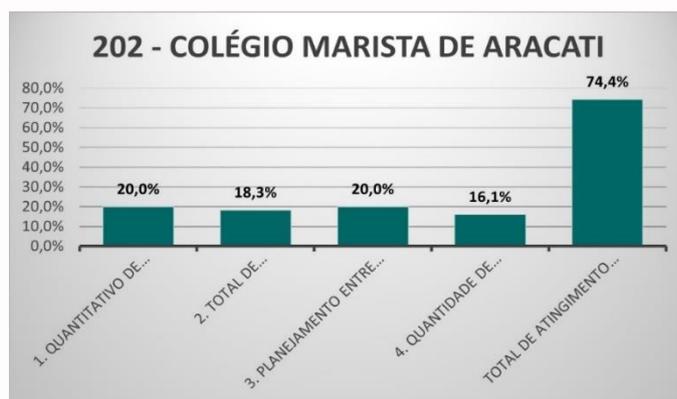
2.5 Indicadores de desempenho

O Colégio Marista de Aracati vem a partir da sua proposta pedagógica desenvolvendo projetos com foco nas aprendizagens dos estudantes. Em 2020, no que tange o desempenho acadêmico mensurado pelo indicador de aprovação nos segmentos Ensino Fundamental Anos Iniciais, em média 99% aprovação e no Ensino Médio 100%. No que diz respeito a evasão, concluímos 2020 sem nenhum índice nos dois segmentos. Considerando os últimos dados do ENEM (2019 e 2020), obtivemos índices bastante expressivos que nos possibilitou receber em 2019 o 2º lugar em redação em Aracati, como também o 2º lugar geral no município, e em 2020 o 1º lugar em redação referente aos dados do município de Aracati. Outro indicador a destacar diz respeito ao 1º lugar no Curso Redação NEAD de Produção Textual.

No segmento do Ensino Fundamental, no ano de 2021, iniciamos a aplicação dos simulados desenvolvidos pela FTD gerando indicadores de aprendizagens externos. Os resultados colaboraram para análise e revisão dos planejamentos docentes e entraram como insumos para a elaboração de projetos que farão parte da Proposta Pedagógica em 2022. As médias em cada área do conhecimento foram: Ciências da Natureza 496,8; Ciências Humanas 461,5; Matemática 466,4; Linguagens e Códigos 504,2; Redação 663,1. Vale frisar que tais dados nos ajudam a elaborarmos estratégias de acompanhamento e

desenvolvimento com foco nas habilidades as quais temos os maiores desafios, como também manter o bom desempenho em redação.

No tocante a ação pastoral, a unidade apresenta os seguintes indicadores: Quantitativo de Projetos, total de colaboradores envolvidos, planejamento entre equipes, quantidade de estudantes envolvidos. Como observamos no gráfico abaixo:



Fonte: Dados internos (2019-2021)

Do ponto de vista das metas estabelecidas com indicadores mensuráveis a pastoral tem se desenvolvido em uma curva crescente, saindo de 70% em 2019 para 78% em 2021, fortalecendo as ações e construindo uma escola em pastoral.

2.6 Direcionamento estratégico e metas institucionais

Desde 2005 o Colégio Marista de Aracati até então, destinado para alunos pagantes, torna-se Escola Social Marista, atendendo às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade da cidade. Em forma de isenção integral da mensalidade a instituição atendia alunos do ensino médio. De 2006 a 2019 manteve-se um convênio com a Prefeitura Municipal de Aracati, ofertando gratuitamente a crianças e adolescentes as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No final do ano letivo de 2019 foi anunciado a ampliação de sua oferta de ensino com um total de 420 novas vagas, investindo numa formação integral e evangelizadora. Em relação aos avanços do triênio, destacamos: Aprimoramento das ferramentas que auxiliam nossos estudantes, tais como: biblioteca, salas de aula, laboratório, sala de música, brinquedoteca e AEE; Ampliação do atendimento educacional especial; Evangelização como centralidade da missão; Participação das famílias nas atividades desenvolvidas do colégio; Reconhecimento da instituição como patrimônio educacional oferecido as diferentes gerações; Intersetorialidade entre as políticas públicas; Incidência nos processos de controle democrático; Utilização progressiva dos recursos metodológicos e tecnológicos.

Como desafios para o próximo triênio, elencamos: Dar continuidade ao processo de ampliação da escola (melhoria da estrutura, aumento de turmas e contratação de equipes); melhorar os índices das avaliações internas e externas; melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos; melhoria no processo de bolsa social de estudos (divulgação, acesso, e consolidação do público prioritário); aproximar a escola da comunidade; melhorar a comunicação interna e a aproximação entre os setores e fortalecer o processo formativo da equipe como foco na qualidade social da educação.

3. DIMENSÃO CONTEXTUAL: PRESSUPOSTOS LEGAIS E NORMATIVOS

O Marista Centro-Norte, além de se comprometer diretamente com a oferta da Educação Básica, caracteriza-se, também, como entidade comprometida com a promoção dos direitos das crianças, dos adolescentes, dos jovens e dos adultos pertencentes à população que vive em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nessa perspectiva, obedece à legislação pertinente em âmbito federal e dos respectivos sistemas de ensino das escolas.

3.1 Legislação educacional

Na instância legislativa, a educação nacional é regulada pela *Constituição Federal de 1988*, pelas leis federais e estaduais.

a. Constituição Federal:

O Marista Centro-Norte observa, no que é pertinente à situação e aos objetivos institucionais, o que estabelecem os artigos 205 e 206 da Constituição Federal:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII. garantia de padrão de qualidade;
- VIII. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

O Marista Centro-Norte, como um espaço que prioriza a formação integral da pessoa, atento às realidades e às demandas das infâncias e das juventudes de nosso país, observa, também, o disposto no artigo 227 da Constituição Federal:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

b. Normas federais:

O Marista Centro-Norte obedece, no que é pertinente às instituições do setor privado e às suas finalidades, às seguintes leis federais:

- **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN** (consolidada com as emendas introduzidas por leis posteriores), especialmente os artigos:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. garantia de padrão de qualidade;
- X. valorização da experiência extraescolar;
- XI. vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII. consideração com a diversidade étnico-racial;
- XIII. garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

- **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**, que institui a Lei Brasileira de Inclusão, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, especialmente no artigo 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

- **Lei Nº 14.254 em 30 de novembro de 2021** que “Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem”.
- **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que estabelece o Plano Nacional de Educação para uma década, assentado em três eixos: a educação como direito da pessoa, a educação como fator de desenvolvimento econômico e social, e a

educação como meio de combater a pobreza. O Marista Centro-Norte, na sua área de atuação, contribui para o cumprimento das metas do PNE.

- **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente o disposto no art. 4º:

Art. 4º - “É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

- **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

3.2 Normativas a serem observadas

Os sistemas de ensino, Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, Secretarias Estaduais de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, em seus respectivos âmbitos de competência, definem diretrizes e normas regulamentando a aplicação dos dispositivos legais.

a. Diretrizes normativas nacionais

O MEC e o Conselho Nacional de Educação estabeleceram para o sistema educacional brasileiro um conjunto de diretrizes normativas, de forma que oriente e balize a política educacional no país. No que se refere à Educação Básica, cabe destacar:

- c. **Base Nacional Comum Curricular:** A BNCC constitui um conjunto orgânico de diretrizes que definem as aprendizagens essenciais que todos os estudantes

devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A BNCC abrange as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A BNCC é regulamentada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)*, definidas em Resoluções do Conselho Nacional de Educação, constituindo referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares.

- d. **Res. CNE/CEB nº 01, de 07 de abril de 1999:** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e; **Res. CNE/CEB nº 05 de 17 de dezembro de 2009:** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BNCC – Educação Infantil);
- e. **Res. CNE/CEB nº 03, de 03 de agosto de 2005:** Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e; **Res. CNE/CEB nº 01, de 14 de janeiro de 2010:** Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;
- f. **Res. CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010:** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- g. **Res. CNE/CEB nº 6 de 20 de outubro de 2010:** Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil e; **Res. CNE/CEB nº 7 de 14 de dezembro de 2010:** Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil; e **Res. CNE/CEB nº 2 de 9 de outubro de 2018:** Define Diretrizes Operacionais complementares para a matrícula inicial de crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente, aos 4 (quatro) e aos 6 (seis) anos de idade;
- h. **Res. CNE/CEB nº 01 de 30 de maio de 2012:** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

- i. **Res. CNE/CEB nº 2 de 15 de junho de 2012:** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;
- j. **Res. CNE/CEB nº 02 de 30 de maio de 2012:** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BNCC – Ensino Médio); **Res. CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018:** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (BNCC – Ensino Médio); e **Res. CNE/CEB nº 4 de 17 de dezembro de 2018:** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017;
- k. **Res. CNE/CEB nº 03 de 16 de maio de 2012:** Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância;
- l. **Res. CNE/CEB nº 2 de 22 de dezembro de 2017:** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

b. Diretrizes normativas estaduais

- **Lei nº16.025:** Institui o Plano Estadual de Educação do Ceará com metas e estratégias fixadas para o período de 2016 a 2024, como resultado da participação da comunidade escolar;
- **DCRC - Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará:** é um documento estadual o qual foi construído de forma colaborativa e tem como finalidade apontar caminhos para que o currículo das escolas cearenses seja vivo e prazeroso, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais e indispensáveis a todas as crianças e adolescentes, cumprindo de forma efetiva com o compromisso assumido pelo estado do Ceará que é o direito de aprender na idade certa. Vale destacar que sua constituição tem como premissa o alinhamento e estratégia básica uma política educacional que, contando com a firme decisão política das diversas

instâncias do governo e da sociedade, contribui para a construção de um novo paradigma de justiça social.

23

c. Diretrizes normativas municipais

Lei 174/2015: Dispõe sobre a implementação do Plano Municipal de Educação e institui metas e estratégias para a Educação no Município no período de 2015 a 2025.

Lei 322/2017: Institui a organização do sistema de ensino municipal de Aracati e dá outras providências. A partir desta Lei fica criado o Sistema Municipal de Ensino de Aracati-CE, observado o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e no Parecer nº 30/2000 do Conselho Nacional de Educação, concernente aos Sistemas Municipais de Ensino.

4. DIMENSÃO CONCEITUAL: DELINEAMENTOS E POSICIONAMENTOS

Os desafios para a educação no século XXI são múltiplos, tanto para docentes e gestores quanto para educandos. A permanência da desigualdade social, o acesso irregular a bens culturais, a pressão por competitividade e as rápidas transformações tecnológicas tensionam o papel da escola e do educador. Diante desse cenário, a escola marista assume a responsabilidade de educar e evangelizar crianças, adolescentes e jovens à luz dos ensinamentos de São Marcelino Champagnat.

A atuação pedagógica marista está pautada no ensino que reconhece e valoriza o protagonismo juvenil, o engajamento docente na reflexão sobre sua prática, e a formação integral de cidadãos comprometidos com a casa comum. Esse posicionamento está na mesma perspectiva que Papa Francisco aponta em seu texto “Educar para o humanismo solidário” de que “Humanizar a educação significa, ainda, perceber que é preciso renovar o pacto educativo entre as gerações.” (FRANCISCO, 2017, p. 142). Nessa trajetória, a

pedagogia marista concretiza-se como resposta aos desafios do mundo contemporâneo, sem perder a identidade do legado de São Marcelino Champagnat.

Os delineamentos e posicionamentos conceituais estão apresentados a seguir e contemplam as principais frentes de atuação e concepções que norteiam o trabalho pedagógico na rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte.

24

4.1 Concepções de infâncias na educação marista

As *Diretrizes Curriculares Maristas para a Educação Infantil* (GOMES, 2019) assumiram uma concepção de infância para a rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte que situa a criança como centro do processo de desenvolvimento e de aprendizagem, protagonista, autônoma e com sua historicidade como pessoa. Assim, consideramos que a escola não existe apenas por seu espaço físico e concreto, mas também se constitui pela presença dos sujeitos que dela fazem parte: sujeitos que se relacionam e dialogam, fazendo da escola um espaço de construções sociais.

O *Projeto Educativo do Brasil Marista* (UMBRASIL, 2010) inspira-nos a refletir sobre quem são os sujeitos da Educação Infantil. Compreendendo sua inteireza, a criança se desenvolve a partir de um contexto sócio-histórico, situado e marcado por crenças, valores, atitudes, e a partir das relações que estabelece com outras crianças e com os adultos, das experiências que vivencia nos diversos espaços sociais e culturais onde está inserida.

As crianças da Educação Infantil marista estão no centro do processo pastoral pedagógico que oportuniza novas aprendizagens. Cada um, a partir do seu lugar de atuação, está investido do compromisso com a tarefa de promover uma educação de qualidade, em consonância com a nossa missão institucional.

Dessa maneira, quando pensamos em quem são os sujeitos da Educação Infantil marista, lembramos de todos aqueles que fazem parte da missão iniciada pelo nosso fundador, que é também evangelizar por meio da educação estudantes, educadores e famílias.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) chama atenção para essa mesma concepção da criança como um indivíduo capaz de construir seu próprio conhecimento, valores e percepções sobre o mundo ao seu redor, que interage com diferentes estímulos e é transformado nessa interação.

As crianças imersas em nossa sociedade interagem e constroem cultura nas mais variadas situações com as quais se deparam. Diante dessas relações, como nós, adultos, a percebemos? Qual o papel social da infância na sociedade atual? O que significa ser criança em tempos atuais? Essas e outras questões nos convidam a compreender as crianças e suas infâncias, seu direito à Educação e sua singularidade.

A infância é inventada por cada sociedade: cada sociedade pode criar a sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas concentram-se no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, do que elas não têm e no que elas não podem fazer. (RINALDI, 2002, p.76)

Por isso, falar da Educação Infantil marista significa refletir sobre as concepções de infância que direcionam o processo educativo, dizer quem é essa criança que ocupa o *espaçotempo* pedagógico-pastoral e pensar sobre as perspectivas para o seu futuro.

É importante salientar ainda que a forma pela qual percebemos a infância atualmente é uma construção histórica e foi mapeada recentemente, até sua compreensão como um período de vida com especificidades próprias do ser e agir da criança, imprimindo no contexto em que estão inseridas suas maneiras de pensar, entender, experimentar e representar o mundo à sua volta, portanto, não somente consumindo uma cultura adultocêntrica e pré-determinada.

Nesse sentido, as contribuições de Philippe Ariès (1978), a partir do estudo sobre a história social da criança e da família, analisam a noção de infância na sociedade moderna, oferecendo elementos importantes para nos aproximarmos da criança e de seu papel na sociedade, um convite à reflexão sobre sua condição social e biológica, ressignificando o papel da Educação no processo de aprendizagem e desenvolvimento de forma a respeitar

sua identidade. Piaget (1975), Vygotsky (1998) e Wallon (1989) ampliam os estudos sobre a criança, assim como outros pesquisadores importantes para a infância que foram considerados na construção da concepção de infância da escola marista.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e ver o mundo a partir do seu ponto de vista. (KRAMER, 2007, p. 15)

Esse entendimento também nos ajuda a estabelecer novas relações com as crianças, perceber sua capacidade e identidade própria em uma infância marcada pelas condições que lhes oferecemos. Reconhecemos a criança como ser único, integral, em interação com seu meio social e cultural, sendo influenciada, ao mesmo tempo que produz novos modos de relacionar-se com o mundo e sua cultura.

O documento *Evangelização com as Infâncias* (UMBRASIL, 2016, p. 19) registra que “no processo de construção do conceito de infância, a criança, aos poucos, sai do anonimato, da quase invisibilidade, para se tornar sujeito de direito”. Esse entendimento está em diálogo com documentos internacionais e nacionais, como a “Declaração dos Direitos da Criança” da ONU em 1959, “Convenção sobre os Direitos das Crianças” também da ONU, publicada em 1989, documentos ratificados pelo Brasil que refletiram diretamente na “Constituição Federal de 1988” e no “Estatuto da Criança e do Adolescente”, de 1990.

Desse modo, a criança é considerada como sujeito de direitos, sendo respeitada a partir da sua maneira singular de viver e experimentar o mundo, do seu lugar de criança, merecendo a proteção integral da família e do Estado, conferindo a ela a possibilidade de ser vista como alguém que tem voz e pode se expressar no mundo social por meio das suas múltiplas linguagens.

4.2 Concepções de adolescências e juventudes na educação marista

A compreensão da adolescência como um período específico do desenvolvimento humano ocorre em paralelo à definição da infância e da existência de fases de transição antes da vida adulta. Esse processo leva em consideração tanto aspectos biológicos e do próprio desenvolvimento físico (PIAGET, 1993) quanto as condições sócio-históricas e transformações culturais em que os sujeitos estão inseridos (PERALVA, 2007). De acordo com o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei 8069 de 1990), a adolescência é definida como o período de vida entre 12 e 18 anos de idade (art. 2º.). Em 2013, a publicação do *Estatuto da Juventude* (Lei 12.852 de 2013) aborda o conceito de *jovens* como “as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade” (artigo 1º). Para além das categorias definidas na legislação para adolescências e juventudes, é importante compreendermos que essa etapa traz especificidades para o desenvolvimento do estudante e não se resume a um momento de passagem para a vida adulta (DAYRELL, 2007).

Na educação marista, os adolescentes e jovens são considerados como sujeitos sociais, possuidores de historicidade e singularidade, na perspectiva da diversidade que reconhece várias maneiras de estar na juventude e ser adolescente. As *Diretrizes Nacionais da Pastoral Juvenil Marista* (UMBRASIL, 2020) reforçam esse entendimento: “as/os adolescentes e jovens são sujeitos de direitos, socio-histórico-culturais, éticos e autônomos, com trajetórias de vidas, marcados pela diversidade, pelo protagonismo em suas vidas e na sociedade. Enfim, são cidadãos/ãos inteiras/os e plenas/os.” (UMBRASIL, 2020, p.36)

A trajetória escolar dos adolescentes e jovens é marcada por mudanças complexas que incluem a transição de segmentos, professores, horários e currículos. Somadas a esses movimentos, estão as transformações pessoais vivenciadas em seus aspectos psicológicos, emocionais e fisiológicos, em especial na passagem da infância para a adolescência.

A juventude é assim configurada não apenas como uma fase de transição entre os primeiros passos dados na adolescência rumo à autonomia e a responsabilidade da vida adulta, mas como o momento de um salto qualitativo do ponto de vista do envolvimento pessoal nos relacionamentos e compromissos e da capacidade de interioridade e solidão. Certamente, é um período de experimentação, de altos e baixos, de alternância entre esperança e medo e de

tensão necessária entre aspectos positivos e negativos, através dos quais se aprende a articular e integrar dimensões afetivas, sexuais, intelectuais, espirituais, corporais, relacionais e sociais. (SAYAGO, 2019, p. 173)

28

Os sujeitos adolescentes e jovens, como explora a BNCC (BRASIL, 2018), desafiam a escola para que ela cumpra seu papel de formadora de gerações. Para tanto, faz-se necessário mais compreensão do processo constitutivo das adolescências e das juventudes e dos movimentos de ser e estar no mundo desses sujeitos para além dos muros da escola. Mundo este altamente informativo, imagético, visual e atraente com uma expressiva cultura digital.

Nesta perspectiva, as experiências de aprendizagem devem permitir aos estudantes que utilizem conhecimentos científicos para construir, criar, recriar, propor e produzir saberes. No caso dos adolescentes, sempre devem ter como foco o processo de constituição das subjetividades do tempo da adolescência desses sujeitos, de tal modo que eles possam também se sentir desafiados.

Ao planejarmos a transição do estudante do 8º e do 9º ano do Ensino Fundamental para a entrada no Ensino Médio, consideramos que a escola tem uma importância significativa, pois ela contribui para que esses sujeitos possam refletir acerca das múltiplas possibilidades dos seus projetos de vida e do sentido da vida. Registra-se, ainda, a importante tarefa da escola diante da relevância do encorajamento do desenvolvimento de atitudes socioemocionais para o trabalho em equipe, da capacidade de engajamento e da produção de projetos autônomos por esses sujeitos, relacionados aos desafios do mundo contemporâneo.

Assim, é primordial estabelecermos uma articulação com os desejos, objetivos e anseios desses adolescentes em relação ao futuro e a continuidade do processo escolar no Ensino Médio, pois esta última etapa da Educação Básica significa um marco de transição para outro tempo no ciclo da vida dos estudantes. Cabe à escola, aos professores e à gestão escolar encorajarem tal continuidade de modo que, neste processo de reflexão, os estudantes possam se perceber como protagonistas de suas escolhas pessoais e profissionais em determinado campo de atuação, com saberes que os ajudem a planejar ações estruturais para construir seu próprio futuro, de maneira autônoma e crítica, demonstrando, assim, seu desenvolvimento intelectual, social, espiritual e emocional.

4.3 Ofício do educador marista

29 O educador marista, imbuído dos valores de São Marcelino Champagnat e da prática pedagógica contemporânea, tem como responsabilidade orientar o estudante para que ele seja protagonista do seu próprio caminho e concretize seus projetos de vida. Ao atuar de forma comprometida com ações solidárias, com a reflexão sobre o mundo e a excelência acadêmica o educador marista promove, por meio do seu exemplo, a transformação da vida dos estudantes. Na perspectiva da educação integral, o ofício do educador marista contempla a formação política, ética, com o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e dos conhecimentos acadêmicos necessários para os desafios do século XXI.

Na prática docente são valorizados os espaços de reflexão e formação, considerando que o fazer pedagógico desenvolve-se ao longo da trajetória profissional e que está em constante transformação (IMBERNÓN, 2011). O aprendizado sobre sua atuação é parte integrante do ofício do educador, como destaca Irmão Clemente Ivo Juliatto ao discutir sobre a especificidade da profissão docente: “Uma coisa é, pois, certa: como professor, aprende-se sempre, aprende-se todos os dias.” (JULIATTO, 2013, p.77). Assim, os educadores maristas, no compromisso com a educação evangelizadora e de excelência acadêmica, são convidados a fomentar a inovação, a reflexão e a pesquisa sobre o fazer pedagógico.

O professor precisa demonstrar competência no que ensina, estar atualizado, ter visão de futuro, possuir cultura geral, saber transmitir seus conhecimentos, ser capaz de utilizar novas tecnologias, estar motivado a se aperfeiçoar sempre, ser capaz de trabalhar em equipe e ser pessoa ética. (JULIATTO, 2013, p.73)

Nessa mesma perspectiva, Perrenoud (2002) destaca que refletir sobre a própria prática deve ser um objetivo central tanto da formação de professores quanto da coordenação pedagógica na escola:

Uma prática reflexiva que oriente o professor a identificar os alunos “menos dotados” para que ele os ignore e os alunos menos cooperativos para que ele os neutralize com eficiência não melhora a qualidade do ensino, mas apenas contribui com a comodidade do profissional... Uma prática reflexiva não é apenas uma competência a serviço dos interesses do professor, é uma expressão da

consciência profissional. Os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos. (PERRENOUD, 2002, p. 50)

30

Por isso, a dimensão reflexiva do trabalho docente deve ser aplicada, desde o planejamento inicial das atividades escolares, da abordagem de conteúdos, competências e habilidades, na avaliação e no redimensionamento da prática pedagógica. As *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista* privilegiam a aprendizagem para o desenvolvimento de competências consideradas essenciais para os estudantes, com uma seleção e delimitação dos conteúdos de acordo com as necessidades de cada nível cognitivo.

Os conteúdos nucleares são, assim, a organização de um dado conjunto de conceitos, delimitados cultural, social e historicamente. No caso das Matrizes do Brasil Marista, são sistematizados a partir dos eixos estruturantes das áreas de conhecimento, das competências e dos objetos de estudo de cada componente curricular. (UMBRASIL, 2019, p. 25)

A ação reflexiva docente permite identificar especialmente os desafios que emergem do cotidiano e podem ser compartilhados na coletividade. A defesa que esse PPPP faz é de que haja uma permanente reflexão sobre a prática, para que se possa empregar transformações de forma consciente, pesquisada, compartilhada e negociada. Freire (2007) também destaca que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino e que são partes da natureza da prática docente a indagação, a busca e a pesquisa.

Dessa maneira, a postura de um profissional reflexivo é forjada na busca por conhecimentos e metodologias que potencializem sua atuação docente, qualificando os processos de ensino para que a aprendizagem seja significativa aos seus estudantes, não se restringindo apenas às orientações dadas pelos materiais didáticos, mas observando e reconhecendo de forma conjunta os conteúdos, habilidades e competências importantes para a prática na vida real.

Outro pesquisador que nos auxilia na construção do conceito de educador reflexivo é Libâneo (2001), ao defender novas atitudes para que os docentes se posicionem como agentes

reflexivos, assumindo o ensino como um processo de mediação entre a aprendizagem ativa do estudante e a ajuda pedagógica do professor. Ele sugere a observância das seguintes práticas:

- Conhecer as estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender;
- Persistir no empenho de auxiliar os estudantes a buscarem uma perspectiva crítica deles mesmos, a se habituarem a aprender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva;
- Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa;
- Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação em sala de aula;
- Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada;
- Integrar no exercício da docência à dimensão afetiva;
- Desenvolver comportamento ético e saber orientar os estudantes em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas e a si próprios.

Tais práticas estão alinhadas com o *Projeto Educativo do Brasil Marista* (UMBRASIL, 2010, p. 72) em que o ofício de educar requer dos educadores um testemunho de vida integrada em todas as dimensões humanas e salienta que:

Na condição de educadores, todos somos chamados a exercer a liderança profissional e pastoral. Participamos de programas de formação continuada em serviço, a fim de qualificar nossa competência pessoal e profissional, buscar juntos as estratégias e os métodos mais apropriados na educação dos estudantes de hoje e aprofundar a nossa compreensão do caráter específico da espiritualidade e da educação católica marista.

Assim, a educação evangelizadora marista orienta o fazer pedagógico comprometido com as práticas solidárias, a consciência planetária, a cultura da paz e a favor da vida, proporcionando aos destinatários da nossa missão uma formação integral e a vivência de uma Escola em Pastoral.

No contexto da escola marista, os ofícios dos educadores e educandos possuem as seguintes características transversais (UMBRASIL, 2010, p. 76):

- educar e evangelizar, sendo presença, exemplo e testemunho da prática dos princípios e valores difundidos por São Marcelino Champagnat e do jeito marista de educar;
- realizar o próprio ofício com competência técnica, humana e política a partir da ética cristã, fundamentada na acolhida, no respeito ao outro e na corresponsabilidade institucional;
- contribuir para a construção do espírito de família, auxiliando a comunidade educativa no estabelecimento de um clima organizacional caracterizado pelo sentimento de pertença e que favoreça a dinâmica dos processos educacionais e administrativos;
- educar com afeto, com disposição para ajudar os sujeitos da escola a se superar continuamente, favorecendo, dessa forma, a construção da autoestima, da autoimagem, da autoconfiança e do protagonismo;
- contribuir para a garantia e promoção dos direitos humanos e para a transformação social, participando de processos socio-político-culturais que promovam uma vida plena e a construção de uma sociedade justa e solidária.

Desse modo, o educador marista, inspirado pelo legado de São Marcelino Champagnat e em constante reflexão sobre sua prática, articula conhecimentos e experiências construídos em sua formação inicial, em sua formação continuada e no exercício da docência. O Marista Centro-Norte incentiva e promove momentos de reflexão e troca de experiências entre os docentes com formações continuadas e reuniões semanalmente, pois entendemos que investir nesse educador reflexivo alinhado à missão Marista é uma questão primordial quando se trata da qualidade social da educação.

4.4 Concepção de aprendizagem da escola marista

A compreensão do processo de ensino e aprendizagem para a rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte está pautada também pelas contribuições das pesquisas de Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934) e sua teoria histórico-cultural, englobando a apropriação escolar de conhecimentos científicos, culturais e éticos pelos estudantes.

Baseando-se em estudos de Vygotsky, alguns pesquisadores realçaram a promoção da aprendizagem consciente do estudante e a formação mental com alto grau de abstração e em conexão com a realidade concreta. Dentre eles, destaca-se Vasily DavyDov (1930-1998), o qual defende que o ensino sistematizado é um meio importante para a promoção do desenvolvimento humano desde a infância, demandando, pois, um estreito vínculo entre o ensino e a aprendizagem, por meio do planejamento e desenvolvimento de atividades escolares.

Delimitando sua pesquisa no âmbito da educação escolar, ele [Davydov] apresentou uma teoria de ensino-aprendizagem que ressalta a influência da educação e do ensino no desenvolvimento dos alunos. Nesta teoria, oferece uma base teórico-metodológica que reúne princípios psicológicos em função de objetivos pedagógicos e didáticos de formação do pensamento teórico-científico dos alunos. Ele defendeu, como ensino mais compatível com o mundo contemporâneo, da ciência, da tecnologia, dos meios de comunicação, da cultura, aquele comprometido com a transformação pessoal e social do aluno, que o ajude a desenvolver a análise dos objetos por uma forma de pensamento abstrata, generalizada, dialética. (LIBÂNEO e FREITAS, 2015, p.316)

Assim, a formação de conceitos é a base para a aprendizagem escolar e a atividade de estudo é a base para a organização do ensino. Davydov (1988) afirma que o ensino escolar tem como finalidade primordial a promoção de transformações subjetivas nos estudantes, pois aquilo que se ensina na escola proporciona a cada estudante uma apropriação da cultura produzida e acumulada social e historicamente nos âmbitos da ciência, da arte, da cultura, da ética, das técnicas, dentre outros, de modo que amplie conceitos adquiridos de forma empírica, ou seja, tanto pela observação e compreensão individual quanto pela apropriação de conhecimentos clássicos na escola, formando novas funções psíquicas superiores e desenvolvendo, assim, sua consciência.

Na perspectiva da escola marista é preciso associar a aprendizagem escolar à aprendizagem social, para que os conceitos vivenciados nesses dois espaços de convivência possam ser objetos de conhecimento a serem estudados, debatidos, compreendidos e empregados em situações reais da sociedade, do mundo do trabalho, no desenvolvimento da ciência, da cultura, da arte, da política e da religião.

De acordo com Zabala e Aranu (2010), é preciso compreender que os conteúdos de ensino não se limitam aos conhecimentos, pois abarcam os procedimentos, as habilidades, as estratégias, as atitudes e os valores. Assim, o que se propõe é uma aprendizagem desses conteúdos nucleares a partir de sua vertente funcional, contextualizada e que o estudante saiba utilizar os conhecimentos adquiridos em contextos variados.

Dessa maneira, o foco da aprendizagem escolar não é o conteúdo conceitual por si mesmo, mas sim os modos de pensamento e as ações mentais que são produzidos a partir dos objetos de conhecimento apresentados em cada conteúdo.

Portanto, é legítimo considerar os conhecimentos de um lado, como o resultado das ações mentais que implicitamente contêm em si e, de outro, como um processo de obtenção desse resultado, no qual se expressa o funcionamento das ações mentais. Consequentemente, é totalmente aceitável usar o termo “conhecimento” para designar tanto o resultado do pensamento (o reflexo da realidade) quanto o processo pelo qual se obtém esse resultado (ou seja, as ações mentais). ‘Todo conceito científico é, simultaneamente, uma construção do pensamento e um reflexo do ser’. Deste ponto de vista, um conceito é, ao mesmo tempo, um reflexo do ser e um procedimento da operação mental. (DAVYDOV, 1988, p. 165-166)

Os Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte estão em consonância com o olhar histórico-cultural sobre a aprendizagem, reafirmando as diferentes perspectivas sobre a aprendizagem inter-relacionadas no *Projeto Educativo do Brasil Marista* (UMBRASIL, 2010, p. 58):

- Aprendizagem consciente: o sujeito responsabiliza-se por sua aprendizagem, agindo como autorregulador no seu processo formativo;
- Aprendizagem cooperativa: envolve a atuação coletiva, em que a participação do grupo gera e amplia os questionamentos e resultados na construção do conhecimento;
- Aprendizagem continuada: processo contínuo gerado pelas demandas contextuais, que criam a necessidade de atualização, elaboração, reelaboração e processamento de conhecimentos e de formas de conhecer;

- Aprendizagem interdisciplinar: possibilita uma compreensão globalizadora dos objetos de estudo e das realidades, estabelecendo nexos entre os conhecimentos;
- Aprendizagem contextualizada: favorece a apreensão de aspectos socioculturais significativos ligados ao cotidiano e às circunstâncias que atravessam/compõem os objetos de estudo;
- Aprendizagem significativa: ocorre por meio da vinculação de novos conhecimentos aos que já fazem parte do repertório do sujeito, desenvolvendo-se uma rede de significados em permanente processo de ampliação. A cada nova interação, um novo sentido é produzido e a compreensão e o estabelecimento de relações são potencializados;
- Aprendizagem como síntese pessoal: resulta da relação sujeito-objeto do conhecimento mediada pelas realidades. Produz uma construção pessoal e singular de saberes e conhecimentos e formas próprias de comunicá-los e dar-lhes significados.

A aprendizagem é assim compreendida como a formação de ações mentais que permitem aos estudantes transformarem os conceitos em si em conceitos para si, em meios para agir na realidade em que vivem, tendo a escola, os métodos, os docentes, as famílias e a sociedade como mediadoras desse processo, pois essas operações mentais são construídas na interação com o meio e com os objetos que nele contém.

4.5 Dinâmica curricular

O currículo organiza, dinamiza e potencializa os princípios e as intencionalidades institucionais, estruturando e mobilizando as grandes áreas de conhecimento e seus componentes curriculares em redes de conhecimentos, saberes, valores, aprendizagens e sujeitos da educação, da aula e da escola. “No currículo, estabelecem-se os espaços de aprendizagem e os modos de orientar as políticas e práticas educativas, que se constroem nas tramas do cotidiano escolar” (UMBRASIL, 2010, p. 81).

A organização curricular é uma prática que envolve diversos atores do *espaçotempo* escolar. Sua elaboração leva em consideração as opções políticas, culturais e pedagógicas da instituição. “O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real” (SACRISTAN, 1998, p. 21).

Nessa perspectiva, os Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte elaboram seus currículos de modo que promovam uma abordagem interdisciplinar, contextualizada, significativa e emancipatória, organizando-os a partir do desenvolvimento de competências e habilidades. A interdisciplinaridade articula os objetos de conhecimento de cada componente curricular em projetos e práticas comuns, estimulando os estudantes a resolverem problemas a partir da mobilização de saberes de várias áreas do conhecimento. A abordagem contextualizada valoriza as conexões entre os conteúdos escolares e aspectos do cotidiano do estudante, para além da sala de aula. Dentre os possíveis arranjos curriculares, privilegia-se, assim, a organização curricular integrada:

Essa intenção educativa rompe com a centralidade dos conteúdos e das disciplinas nos currículos, substituindo-as por aspectos mais abrangentes e que traduzam a complexidade das relações existentes entre as áreas de conhecimento científico, acadêmico, cultural, político e social nos contextos contemporâneos. (UMBRASIL, 2019, p. 14)

Destaca-se ainda que “As trajetórias do currículo integrado na Educação marista se pautam na ética cristã, no respeito à diversidade, nas ações referenciadas nos direitos humanos, no senso crítico, no compromisso social e nas escolhas sustentáveis para a vida humana e planetária.” (UMBRASIL, 2019, p. 15). Entre as metodologias consonantes com o currículo integrado são valorizadas a sequência didática, o trabalho com projetos, os projetos de intervenção social e a abordagem interdisciplinar.

As *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista* direcionam, para cada área do conhecimento, as competências, as habilidades e os conteúdos nucleares a serem trabalhados em cada segmento. Na perspectiva do currículo integrado, são propostos ainda os eixos estruturantes por área do conhecimento, que promovem conexões entre os

componentes curriculares e os conteúdos. Os eixos estruturantes organizam-se pelos saberes, pelas habilidades e pelas competências dos componentes curriculares que integram a área de conhecimento, subsidiando, assim, a interdisciplinaridade e contextualização.

O olhar para o desenvolvimento das competências na Educação Básica é o enfoque adotado desde o final do século XX com o relatório da UNESCO (DELORS, 1998) para a educação e posteriormente introduzido na organização curricular de países como Portugal, França, Estados Unidos, Chile e em avaliações internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), promovida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que o Brasil participa desde os anos 2000.

Sabemos que para ser competente em todas as atividades da vida é necessário dispor de conhecimentos (fatos, conceitos e sistemas conceituais), embora eles não sirvam de nada se não os compreendemos nem se não somos capazes de utilizá-los. Para isso devemos dominar um grande número de procedimentos (habilidades, técnicas, estratégias, métodos, etc.) e, além disso, dispor da reflexão e dos meios teóricos que os fundamentem. A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação, e para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico. (ZABALA, 2010, p.49)

As Diretrizes para a Educação Infantil e as Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista dialogam, dessa forma, com a estrutura da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), com a definição dos objetivos de aprendizagem e das competências básicas que devem ser trabalhadas em cada segmento.

Dessa forma, o currículo na rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte é:

aberto à contemporaneidade social, cultural, artística, científica e tecnológica, favorece a reflexão crítica, a construção do saber, as experimentações com e na diferença; potencializa a compreensão, a produção e o uso de múltiplas linguagens; inclui temas culturais e temas emergentes da sociedade. (UMBRASIL, 2010, p. 60)

4.6 Prática avaliativa na rotina escolar

Na perspectiva da educação integral e da excelência acadêmica praticada na rede de Colégios e Escolas Marista Centro-Norte, a escolha das estratégias de avaliação leva em consideração o contexto dos estudantes e as especificidades do ensino e aprendizagem no

espaçotempo escolar. Assim, como a organização curricular, as práticas avaliativas refletem as escolhas metodológicas para cada área de conhecimento e segmento, privilegiando o desenvolvimento de competências consideradas essenciais para a aprendizagem dos estudantes. De acordo com o *Projeto Educativo do Brasil Marista* (UMBRASIL, 2010, p. 88), os processos avaliativos devem:

- do ponto de vista docente, servir para analisar e compreender as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes, acompanhar e comunicar os resultados do processo de aprendizagem, dar um retorno individualizado aos estudantes e afirmar, (re)orientar e regular as ações pedagógicas;
- do ponto de vista do estudante, possibilitar a percepção das conquistas obtidas ao longo do percurso e desenvolver processos metacognitivos que compreendam a consciência do próprio conhecimento e a regulação dos procedimentos de construção do conhecimento.

A avaliação está relacionada aos objetivos de aprendizagem que se deseja mensurar, por isso a escolha pela estratégia avaliativa deve seguir as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas.

Assim, avaliar a capacidade de comunicação se deve fazer em situações de comunicação; a capacidade de argumentar, em situações de argumentação; a capacidade de resolução de problemas, em situações de resolução de problemas; a capacidade de convivência e participação, em situações de convívio social. (UMBRASIL, 2019, p. 19-20)

A partir da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e do enfoque no desenvolvimento de competências, o processo avaliativo também se transforma. A avaliação construída para a análise de competências tem sua própria especificidade, pois precisa levar em consideração diferentes contextos e possibilidades de resolução de problemas (ZABALA, 2010, p. 213). Avaliar competências relaciona-se ainda com a capacidade dos estudantes de mobilizar as habilidades e os conteúdos desenvolvidos na sala de aula em situações fora do espaço escolar.

Ao planejar as práticas avaliativas, elaborar os instrumentos e analisar os resultados de uma avaliação, o docente estabelece, na escolha das habilidades que faz, as competências e saberes disciplinares que pretende avaliar. As habilidades, portanto, servem como linguagem para a especificação das evidências sobre aprendizagem

sobre as quais alunos e professores podem fazer inferências em relação a aprendizagens nos processos avaliativos. (UMBRASIL, 2019, p. 20)

39

Nessa perspectiva, as *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista* estão organizadas de modo que promovam o desenvolvimento de competências acadêmicas, ético-estéticas, tecnológicas, e políticas, em diálogo com as necessidades de aprendizagem do século XXI. Tomando por base a estrutura da Matriz Marista e da Base Nacional Comum Curricular, o processo avaliativo na rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte, contempla as competências, as habilidades e os eixos estruturantes das áreas de conhecimento que norteiam o trabalho docente. Dessa maneira, durante a elaboração e formulação das avaliações, o educador deve compreender e contemplar as competências e habilidades que deseja avaliar e elaborar estratégias avaliativas condizentes com o nível cognitivo das competências e habilidades. Por consequência, os momentos avaliativos e suas estratégias são elaborados contemplando os eixos estruturantes das áreas de conhecimento, os componentes curriculares, os objetos de estudo e os conteúdos nucleares.

Na rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte, a avaliação é compreendida como mecanismo norteador ao processo de orientação e reorientação das estratégias de ensino ao longo do ano letivo. Ou seja, os processos avaliativos permitem compreender a estrutura e os processos pedagógicos, promovendo ajustes e aperfeiçoamentos necessários, tanto do docente quanto do estudante. Além disso, ao construir estratégias variadas para o fortalecimento de habilidades e competências das *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista*, a avaliação busca contemplar a formação integral dos estudantes. Por isso, a construção dos instrumentos avaliativos e de seus critérios considera a participação da comunidade escolar, valorizando as especificidades e os objetivos da instituição de ensino atrelados às necessidades dos educandos. As *Diretrizes de Avaliação da Aprendizagem do Marista Centro-Norte* (PONTES, 2021) orientam a organização dos processos e instrumentos avaliativos no Ensino Fundamental e Médio na perspectiva de rede, detalhando a composição do sistema avaliativo para cada etapa.

Como consequência da necessidade de avaliar o processo valorizando os diferentes sujeitos envolvidos, as avaliações baseiam-se, prioritariamente, em análises de situações-

problema, nas quais o estudante será capaz de formular respostas por meio da aplicação das habilidades e dos conceitos desenvolvidos a partir dos saberes trabalhados em cada um dos componentes curriculares. Dentre as estratégias e os instrumentos avaliativos disponíveis, a rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte privilegia avaliações interdisciplinares, mostras por área de conhecimento, trabalho com projetos, realização de relatórios, gráficos e infográficos, portfólios, testes, provas, simulados, produção em múltiplas linguagens (vídeos, textos orais, escritos, visuais, digitais, etc.), construção de mapas conceituais e exercícios. As *Diretrizes de Avaliação da Aprendizagem do Marista Centro-Norte* (PONTES, 2021) orientam a organização das mostras avaliativas interdisciplinares, bem como dos demais instrumentos avaliativos de caráter formativo e somativo no Ensino Fundamental e Médio. Os processos avaliativos que ocorrem nas unidades escolares do marista podem ser compreendidos em três modalidades:

- a) Diagnóstica: permite compreender o contexto do estudante e analisar as possibilidades de trabalho de determinados conteúdos nucleares, habilidades e competências;
- b) Formativa: promove o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes ao longo do processo, indicando, por meio de critérios, como os estudantes estão se modificando em direção aos objetivos de aprendizagem. Neste sentido, pode-se promover a revisão de metodologias utilizadas no trabalho docente;
- c) Somativa: permite compreender o desenvolvimento dos estudantes em uma ou várias sequências de trabalho, por meio da análise do instrumento avaliativo e do estabelecimento de valores para as aprendizagens construídas pelos estudantes.

Os dados resultantes do conjunto de estratégias e instrumentos avaliativos são sistematizados e registrados de tal forma que subsidiam o acompanhamento individualizado dos estudantes, a tomada de decisão e o gerenciamento da dinâmica curricular (UMBRASIL, 2010, p. 89).

4.7 Múltiplas linguagens e as tecnologias

No século XXI, vivemos em uma era marcada pela celeridade de informações, em que a tecnologia digital transformou as fronteiras para a comunicação, imprimindo um ritmo cada vez mais ágil de circulação de pessoas, informações e culturas. A *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) sensível às mudanças que as tecnologias digitais têm promovido nas sociedades contemporâneas, especialmente na vida dos estudantes, propõe uma reflexão sobre as novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede.

Além das linguagens oral e escrita que já circulam na sociedade e na escola, a linguagem tecnológica e digital agora faz parte do rol de aprendizagens essenciais tanto para os estudantes quanto para os docentes e demais profissionais da escola. É preciso estar sensível às demais linguagens derivadas dessa nova forma de comunicação, pois gera novas atitudes corporais, comportamentais, agrupamentos sociais, opiniões e argumentos, dentre outros. Nesse contexto, crianças, adolescentes e jovens se apropriam dessas linguagens e fazem-nas circular no *espaçotempo* escolar. Portanto, a incorporação de múltiplas linguagens e possibilidades de comunicação na escola marista acontece de forma responsável e crítica, sem perder a perspectiva da educação evangelizadora.

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. (BRASIL, 2018, p.61)

O *Projeto Educativo do Brasil Marista* (UMBRASIL, 2010) valoriza as linguagens e a tecnologia como produções históricas, culturais e políticas intrinsecamente indissociáveis que produzem e articulam significados. Elas geram novas formas de conhecer e de inter-relacionamento dos sujeitos no mundo e com o mundo.

Os educadores maristas são incentivados a aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, como ferramenta para promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre docentes e estudantes. No ambiente escolar, as possibilidades de utilização de novas tecnologias, com novas linguagens e modos de

interação, podem proporcionar facilidades de pesquisa, comunicação, resolução de problemas, avaliação de mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto no espaço escolar quanto no cotidiano do estudante.

42

A rede de Colégios e Escolas do Marista do Centro-Norte, nesse novo cenário, promove o letramento digital dos estudantes, com o olhar pedagógico sobre a utilização das novas tecnologias e a reflexão sobre o impacto dessas ferramentas em seus aspectos econômicos, culturais e sociais. A tecnologia, no *espaçotempo* escolar, é relacionada a objetivos de aprendizagem pré-determinados, com foco no desenvolvimento de competências.

O trabalho pedagógico com múltiplas linguagens e tecnologias digitais perpassa todas as áreas de conhecimento na BNCC e, em destaque, nas competências gerais para a educação básica de número quatro e cinco, transcritas a seguir:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. 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. 9)

Os educadores, também imersos nesse contexto, ressignificam as estratégias de ensino e os espaços educativos, transformando tecnologias em ferramenta de aprendizagem para o estudante, em diálogo com as demandas do século XXI. Utilizar pedagogicamente uma tecnologia, para o educador marista, está muito além da simples inserção de um recurso, pois explora também as múltiplas linguagens, promovendo o letramento digital dos estudantes.

Outro aspecto saliente em ambientes digitais é a multimodalidade, ou seja, as informações são apresentadas usando não apenas elementos linguísticos como palavras, frases, mas também animações, vídeos, sons, cores, ícones. Saber ler e

produzir textos explorando essas linguagens faz parte das competências dos digitalmente letrados, com exigências sociais e motivações pessoais cada vez mais precoce. (LETRAMENTO DIGITAL..., 2014)

43

O trabalho pedagógico com tecnologias, sejam elas digitais ou analógicas, articulado às múltiplas linguagens características, está assim inserido na rede de Colégios e Escolas Marista Centro-Norte, em interação com a educação evangelizadora.

4.8 Cultura de solidariedade

Os colégios e escolas maristas são chamados a desenvolver um currículo em que a solidariedade é eixo transversal assumido de forma íntegra e plena, de modo que fomente o comportamento ético-estético para o reconhecimento da diversidade, dos deveres e direitos da cidadania, praticando um humanismo contemporâneo no respeito e acolhimento da identidade do outro.

Nas diversas ações pastorais-pedagógicas que são desenvolvidas está a dimensão da solidariedade. A solidariedade não é só um fato, mas uma conduta desejável, um fim e um critério maior do valor e da organização social, uma virtude moral. Trata-se de determinação firme e perseverante de se empenhar pelo bem comum como um *virtuoso cidadão*.

O Papa Francisco, na *Encíclica Fratelli Tutti*, publicada em 03 de outubro de 2020, destaca a solidariedade como virtude moral e comportamento social, fruto da conversão pessoal. Ela exige empenho por parte de uma multiplicidade de sujeitos que detêm responsabilidades de carácter educativo e formativo. Em primeiro lugar, as famílias são chamadas a uma missão educativa primária e imprescindível. Elas são o primeiro lugar onde se vivem e transmitem os valores do amor e da fraternidade, da convivência e da partilha, da atenção e do cuidado pelo outro.

Nos colégios e escolas do Marista Centro-Norte, a solidariedade, ao lado da cultura da paz e da educação em direitos humanos, é composta também por valores para a concretização da educação evangelizadora e de excelência acadêmica. Os educadores que têm a tarefa de educar as crianças e os jovens, no *espaçotempo* escolar, também atuam na

formação das dimensões moral, espiritual e social dos educandos. Os valores da liberdade, respeito mútuo e solidariedade estão presentes nas relações educativas desde a mais tenra idade.

44

A concepção de solidariedade contempla ainda a atuação em defesa dos direitos das crianças, adolescentes e jovens, no compromisso com a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças*. Desse modo, educamos para a solidariedade, na perspectiva da alteridade e da cultura da paz, na e para a solidariedade, acolhendo a diversidade e promovendo o diálogo, a amorosidade e o respeito.

4.9 Educação inclusiva

Os princípios da educação marista se consolidam na perspectiva da educação inclusiva ao “contemplar uma interligação entre as diferentes dimensões da pessoa, incluindo a dimensão espiritual, considerando a integralidade e a inteireza dos sujeitos da educação em movimento, que harmoniza fé, cultura e vida”. (UMBRASIL, 2010, p. 43)

Nessa perspectiva, o Marista Centro-Norte compreende a importância do papel da escola como *espaçotempo* de formação e considera a individualidade do sujeito, a diversidade, a diferença, o respeito, a solidariedade, a promoção de relações justas, os conhecimentos, o currículo, as tecnologias e as linguagens.

Assim, compreendemos que, para além do contexto escolar, é fundamental para o desenvolvimento do educando o acompanhamento individualizado por profissionais multidisciplinares clínicos que contribuam para o seu desenvolvimento cognitivo, comportamental e psicológico. Além disso, consideramos aspecto fundamental para a formação integral dos sujeitos a participação da família como instituição de formação social e cultural.

As *Diretrizes Curriculares Maristas para a Inclusão Escolar de Estudantes com Necessidades Especiais* (MATOS, 2018), consonantes com a legislação e as normativas nacionais, fundamentam-se nos princípios:

1. A essencialidade da dignidade humana e a consideração dos direitos de cidadania de todos os membros da comunidade escolar.

2. O desenvolvimento como processo contínuo que se dá ao longo do curso da vida, constituindo uma condição de todo ser humano.
3. A pessoa preexiste à deficiência e às suas necessidades educacionais especiais, devendo estas ser identificadas, compreendidas e atendidas.

Coerentes com os princípios das *Diretrizes Curriculares Maristas para a Inclusão Escolar de Estudantes com Necessidades Especiais* (MATOS, 2018, p.14-5), são estabelecidos os seguintes objetivos da educação inclusiva na rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte:

1. Promover o desenvolvimento das potencialidades do educando com necessidades educacionais especiais, mediante ações integradas, de modo que contribua para sua autonomia e qualidade de vida.
2. Promover ações que possibilitem a inclusão escolar, mediante acessibilidade plena, na perspectiva da diversidade humana e do enfrentamento da discriminação e do preconceito.
3. Propiciar acessibilidade ao currículo e à aprendizagem.
4. Ampliar espaço para integração família-escola.
5. Contribuir para o desenvolvimento inclusivo nas unidades socioeducacionais Maristas, mediante políticas, culturas e práticas educacionais institucionais inclusivas.

Diante do exposto, a concepção marista para a educação inclusiva visa tornar a escola um ambiente onde o educando tenha condições de desenvolver suas potencialidades. Assim, atuamos com base nas seguintes perspectivas:

- a) Formar as equipes técnicas, os docentes e os gestores, a fim de ampliar e aprimorar nossas práticas pedagógicas junto aos educandos que apresentam necessidade educacional especial;
- b) Ofertar adequação curricular diante das necessidades específicas e da potencialidade de cada estudante;

- c) Utilizar as tecnologias assistivas em favor do desenvolvimento das habilidades funcionais dos estudantes;
- d) Garantir a acessibilidade física e mobiliária, ao promover a eliminação de barreiras arquitetônicas e ao possibilitar a melhor locomoção, o deslocamento, a segurança e a utilização dos espaços escolares.

As estratégias adotadas pela escola são: atendimento educacional individual especializado; formação individual e coletiva com a equipe pedagógica e famílias; projetos interventivos com os educandos; acompanhamento dos resultados.

4.10 Pastoral escolar

Na sua dinâmica de instituição confessional católica, o Marista Centro-Norte desenvolve sua missão evangelizadora por meio de processos e estruturas pastorais que favorecem a articulação, a gestão e o acompanhamento das suas unidades socioeducacionais, tendo em vista uma pastoral orgânica, eclesial e marista. Desse modo, mantém-se fiel ao propósito de tornar Jesus Cristo conhecido e amado entre crianças, adolescentes, jovens e adultos, do jeito de Maria, como desejou Marcelino Champagnat.

Ao entender todos os interlocutores de uma comunidade educativa marista como sujeitos de evangelização, acolhemos a diversidade que constitui o ambiente escolar. Reconhecemos as especificidades dos distintos públicos, primando por ações e métodos educativo-evangelizadores permeadas por intencionalidades que visam a efetivação de um currículo capaz de, também, transmitir valores cristãos.

4.10.1 A pastoral escolar marista

Como escola confessional de tradição marista, somos impelidos a assumir o compromisso com uma ação educacional articulada com os valores cristãos. A pastoral escolar tem o objetivo de:

promover, articular e organizar ações evangelizadoras no mundo da educação, compreendido como pessoas, instituições e ambientes relacionados à educação, com a finalidade de ser sinal do Reino de Deus e

de construir um ser humano fraterno, livre, justo, consciente, comprometido e ético. (CNBB, 2016: 7)

47

Em alinhamento com as orientações da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), acreditamos na pastoral escolar como presença evangelizadora da Igreja no mundo e na educação, pautados por uma “educação que ofereça às crianças, aos jovens e aos adultos o encontro com os valores culturais, descobrindo e integrando neles a dimensão religiosa e transcendente” (DAP, nº. 334). Por isso, primamos por uma pastoral da educação centrada nesses objetivos (CNBB, 2016: 7): promover a formação cristã na esfera da fé, da metodologia, da práxis e da celebração; incentivar os educadores para o protagonismo no processo de evangelização na esfera da educação; promover a dimensão evangelizadora do currículo escolar pela articulação entre fé, cultura e vida; estimular a comunicação entre o mundo da educação e a comunidade eclesial, em busca de relações fraternas que contemplem a inclusão e o desenvolvimento de todos; ser sinal e fermento do Reino de Deus nos ambientes educativos; fortalecer a dimensão ecumênica, dialogando com as diferentes denominações, culturas e tradições religiosas; aprofundar a formação na fé dos educandos e dos educadores; incentivar o protagonismo cristão nos diversos processos educacionais e na sociedade.

Para que a proposta educativa e a proposta de evangelização se identifiquem e estejam interrelacionadas na ambiência escolar marista, primamos por aprofundar o sentido da Escola em Pastoral, integrando os processos e projetos pedagógicos, pastorais e de gestão, em vista de um currículo permeado pelos valores do Evangelho. Fundamentados nos princípios da Pedagogia Marista, nas orientações da *Base Nacional Comum Curricular* e nos fundamentos das *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista*, desenvolvemos nossa missão educativa com vistas à formação integral do estudante, como finalidade do nosso modo marista de educar e de evangelizar.

4.10.2 Projetos pastorais

A qualidade da ação pastoral em uma unidade educacional marista deve prezar pela organização, pelo planejamento e pelo estabelecimento de processos e rotinas que favoreçam uma ação evangelizadora eficaz. Por isso, torna-se importante a adoção de ações pastorais e iniciativas organizacionais que favoreçam a assertividade do processo evangelizador.

Em seu conjunto, os projetos pastorais desenvolvem-se desde objetivos e públicos específicos, abarcando a ação pastoral junto às infâncias, às adolescências e às juventudes, atingindo também os demais interlocutores da ação educativa marista, como educadores e familiares. Trata-se de um portfólio de ações que corroboram para a formação integral do estudante, compondo um verdadeiro itinerário de educação na fé e na construção humana dos sujeitos que constituem a ambiência escolar marista.

Atualmente, a Assessoria de Missão do Colégio Marista de Aracati se configura nos seguintes projetos: Amar; Semar; Amiguinhos de Champagnat; Mariama; Semana Pastoral; Semana Champagnat; Semana Vocacional; PJM; Missão Marista de Solidariedade; Três Violetas; Projeto de espiritualidade e liderança Marista.

6. A GESTÃO EDUCACIONAL MARISTA E A DINÂMICA ESCOLAR

A gestão educacional marista trabalha em prol da excelência acadêmica e evangelizadora nos processos de ensino e de aprendizagem, atuando para o adequado trabalho de todas as suas equipes pedagógicas e a formação integral de estudantes. Por isso, a organização e o acompanhamento das equipes pedagógica-pastoral expressam os princípios educacionais e evangelizadores do Marista Centro-Norte. A gestão dos Colégios e Escolas abrange e integra os aspectos pastoral, pedagógico, político, administrativo e financeiro, implicados na efetivação da missão educativa, levando em consideração ao Projeto Político-Pedagógico-Pastoral de cada Unidade.

O *Projeto Educativo do Brasil Marista* (UMBRASIL, 2010) situa os aspectos administrativos e financeiros da gestão escolar como estratégicos, sendo exercidos pelo

corpo diretivo. Os aspectos políticos, pedagógicos e pastorais assumem dimensão compartilhada, promovendo a participação e a corresponsabilidade na tomada de decisões, por meio dos órgãos colegiados, em diálogo com a comunidade educativa.

A gestão dos Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte é orientada pela competência técnica e sensibilidade humana nas relações interpessoais, o que requer eficácia comunicacional e capacidade de negociação e de trabalho em equipe. Requer ainda que o gestor seja empreendedor, comprometido com a sustentabilidade e vitalidade da missão educativa marista, atento às questões internas e aos cenários e desafios externos. Para a efetivação dessas capacidades e garantia da missão educativa evangelizadora, a mantenedora atribui fundamental importância à valorização dos educadores maristas e à promoção de seu crescimento pessoal, profissional e espiritual.

5.1 Corpo diretivo

O corpo diretivo dos Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte compreende o Conselho Diretor, a Direção e Vice-Direção administrativa, com atribuições definidas no Regimento Interno e em acordo com as orientações da mantenedora.

O Conselho Diretor, órgão de consulta e assessoramento da direção, tem a seguinte composição:

- I. Diretor, seu Presidente;
- II. Vice- Direção administrativa;
- III. Vice-Diretor Educacional.
- IV. Assessor de Missão;

O **Diretor** é responsável primeiro por todas as atividades administrativas, pedagógicas e pastorais desenvolvidas na unidade, função exercida por um profissional com formação e experiência na área educacional e devidamente autorizado pelo órgão competente.

O **Vice-diretor Administrativo** responde pelas atividades de desenvolvimento de Recursos Humanos, Administração de Pessoal, Logística, Finanças e Patrimônio, função exercida por profissional com competência na área, escolhido a critério da Mantenedora.

O **Vice-Diretor Educacional** representa o Diretor na sua ausência ou quando por ele designado e responde pelas atividades: acompanhamento da equipe pedagógica e monitoramento dos processos de aprendizagem junto as coordenações.

O **Assessor de Missão** anima e coordena o processo de evangelização, desenvolve projetos, fluxos de atividades; gestão de equipes na Unidade por meio de uma ação pastoral comprometida, criativa, articulada, dialogal, inculturada, profética e libertadora, que favoreça o acompanhamento e crescimento na fé de toda a comunidade educativa, principalmente dos educandos.

Vale ressaltar que o Diretor poderá convidar para participar das reuniões do Conselho representantes de diversos setores da escola, quando requisitados para temas e pautas específicas.

5.2 Corpo pedagógico

O corpo pedagógico, constituído pela equipe técnica e docente, responde pelos objetivos pedagógicos da instituição em articulação com o corpo diretivo. A gestão pedagógica é exercida pelos conselhos pedagógico e de classe e pelo núcleo de apoio pedagógico e pelos professores, obedecendo às orientações indicadas no documento *Equipes pedagógicas das unidades educacionais* (PONTES, 2020).

O **Conselho pedagógico** exerce o assessoramento à direção na organização do ensino e nas decisões de caráter pedagógico-pastoral, com atribuições definidas no Regimento, sendo constituído:

- I. Diretor, seu presidente nato;
- II. Vice-Diretor Educacional
- III. Coordenadores Pedagógicos;
- IV. Assessor de Missão;

- V. Representante dos Professores;
- VI. Representantes dos Núcleos de Apoio ao Pedagógico (NAP);
- VII. Representantes dos diversos setores da escola, quando convidados.

O **Conselho de classe** se situa como o espaço de diálogo e tomada de decisões sobre a dinâmica da prática pedagógica, com a finalidade de consolidar a avaliação do processo de aprendizagem dos educandos, nas singularidades e especificidades que compõem cada sujeito nas diferentes faixas etárias, a partir de uma reflexão conjunta realizada pelas equipes diretiva, técnica e docente, sendo composto de:

- I. Vice-diretor Educacional, seu articulador;
- II. coordenador pedagógico, seu articulador;
- III. demais componentes dos NAPs, ou representantes, ficando cada núcleo
- IV. com a responsabilidade de articular todo o processo de preparação e de
- V. funcionamento;
- VI. III. professores do ano/série.

O **Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP)** é composto de coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, assistentes pedagógicos e auxiliares, com atuação pautada nos princípios institucionais e atribuições definidas no Regimento Interno.

O Núcleo de Apoio Pedagógico do Colégio Marista de Aracati é constituído por:

- I. Coordenador Pedagógico;
- II. Orientador educacional;
- III. Assistente Pedagógico;
- IV. Auxiliar Administrativo Educacional;
- V. Professor.

O **Professor**, agente direto do processo de ensino e de aprendizagem, tem a seu encargo o planejamento das aulas por componente curricular, avaliações da aprendizagem, elaboração de atividades pedagógicas, controle de notas e frequência dos educandos.

O **Serviço de apoio pedagógico** é composto também pela Biblioteca; Sete; Seac; Secretaria Escolar; Tecnologia Educacional; os especialistas e os auxiliares de apoio escolar.

52

5.3. Corpo administrativo

O corpo administrativo compreende os serviços da tesouraria, recepção, telefonia, portaria, tecnologia da informação, enfermagem, manutenção, conservação e limpeza, entre outros.

O Colégio Marista de Aracati considera todos os colaboradores, identificados com o carisma e o estilo de São Marcelino Champagnat, como essenciais para a concretização da missão e da visão institucionais e para a qualidade do serviço pedagógico/administrativo/pastoral prestado aos educandos e à sociedade em que está inserida.

6. DIMENSÃO OPERACIONAL: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

6.1 Educação Infantil

A escola marista tem o compromisso de formar pessoas em sua integralidade como cidadãos críticos e preparados para a vida familiar, social e profissional, por meio de propostas significativas de aprendizagem que dialoguem com o atual contexto social e cultural no qual as crianças estão inseridas e que favoreçam a exploração ativa das crianças em prol da aquisição de novos saberes.

A Educação Infantil busca efetivar uma prática educativa que tenha como centralidade as crianças e suas infâncias, respeitando as identidades e subjetividades, fazendo valer seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento defendidos nos princípios éticos, políticos e estéticos previstos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) e na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), assegurando-lhes experiências que

oportunizem à criança novas aprendizagens, assim como a ampliação de seu desenvolvimento físico, social, emocional e espiritual.

Os professores da Educação Infantil são incentivados a atuarem com autonomia, integrando o educar e o cuidar com os eixos estruturantes das DCNEI: interações e brincadeiras, desenvolvendo processos educativos com e para a infância, aliados à concepção de criança e infância, em prol da superação do conceito único de “criança” e “infância”, em consonância com Dahlberg et al. (2003, p. 63), que diz que “há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma, construída por nossos entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser”.

A criança é reconhecida pela sua identidade singular e capacidade própria para interagir, explorar e conhecer tudo ao seu redor, sendo protagonista da sua aprendizagem. Esse processo é mediado pelas ações planejadas pelo professor para uma aprendizagem ativa, que explore as múltiplas linguagens da criança e que oportunize o desenvolvimento socioemocional nas relações em grupo, com seus pares e consigo mesma.

Dessa maneira, a proposta da escola marista visa promover o direito das crianças à Educação, rompendo com uma visão de “preparação” para o futuro, pois a criança não é um vir a ser, ela é criança em sua singularidade. Em consonância com as *Diretrizes para a Educação Infantil* (GOMES, 2019), o processo de ensino-aprendizagem envolve complexas interações na construção de novos conhecimentos que geram desenvolvimento e mudança de comportamento naquele que aprende. E aprender é um processo de interação com o mundo, produzindo “saberes, artefatos, fazeres e identidades e se fundamenta em uma visão de pessoa como sujeito ativo em complexas interações, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida”. (UMBRASIL, 2010, p. 57)

Do mesmo modo, o referencial teórico que ancora os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem na rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte é a teoria histórico-cultural de Vygotsky, considerando que os processos psicológicos superiores são influenciados pela experiência histórica de cada indivíduo.

A organização do espaço pedagógico na Educação Infantil deve proporcionar situações de aprendizagem que:

- permitam aos estudantes estar diante de problemas a serem resolvidos e que busquem soluções de forma criativa;
- possibilitem maior proximidade com as reais práticas sociais, ambientais e culturais que servem de incentivo para a imaginação e a construção de hipóteses dos estudantes;
- estimulem a curiosidade infantil, para que os estudantes se sintam à vontade para formular questionamentos sobre as situações do cotidiano;
- ofereçam liberdade para que os estudantes expressem suas ideias e seus pensamentos sobre as situações do universo infantil, e para manifestar hipóteses e possíveis soluções para as problemáticas surgidas no contexto escolar;
- favoreçam o desenvolvimento do protagonismo infantil;
- proporcionem interação entre os estudantes para que compartilhem saberes e conhecimento entre os pares;
- permitam aos estudantes estabelecer relações entre os conhecimentos já construídos e os novos, evidenciando o caráter da aprendizagem significativa.

Os campos de experiências e objetivos de aprendizagem na Educação Infantil

Ao propor as *Diretrizes para a Educação Infantil*, a rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte considerou a BNCC como propulsora para a formulação de suas propostas curriculares. A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais para que todos os estudantes da educação infantil, independentemente de onde vivem ou estudam, possam ter um desenvolvimento integral. De acordo com a BNCC, os campos de experiências “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2018, p. 38).

O currículo proposto para a Educação Infantil, do Colégio Marista de Aracati, ampliou os campos de experiências da BNCC de cinco para nove, no sentido de crivar a identidade

da educação marista e incorporar a missão evangelizadora para ofertar experiências significativas e produtoras de novas aprendizagens. (GOMES, 2019). São eles:

- I. Letramento;
- II. Imagem e Arte;
- III. Letramento Matemático;
- IV. Conhecimento de Mundo;
- V. Movimento e Corporeidade;
- VI. Brincar;
- VII. Musicalidade;
- VIII. Sentido Religioso;

Pode-se considerar, então, que os campos de experiências na Educação Infantil são elementos que serão constituídos a partir de explorações e saberes desenvolvidos pelas crianças em sua interação social, seja na família ou no espaço escolar, ampliando seus conhecimentos culturais e sociais, sempre com a mediação e a intencionalidade de um educador.

O principal propósito do arranjo curricular por campos de experiências é preservar tempo, espaço, materiais e interações necessários para que as crianças explorem, experimentem, elaborem os conhecimentos ao seu modo, beneficiando-se do frescor e da vivacidade do olhar infantil sobre o mundo, um olhar sempre novo, não viciado pelos velhos e tão consolidados padrões de compreensão que, muitas vezes, pautam as construções adultas. (OLIVEIRA, *et al.*, 2019, p. 296)

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular, nos campos de experiências, derivam do art. 9º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as DCNEI e devem garantir a todas as crianças, além dos direitos de aprendizagem, experiências que:

- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem

movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaços-temporais;
- ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

- possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2009, p. 25 - 27)

Essas experiências são asseguradas na proposta curricular marista e compete, portanto, ao educador e à sua gestão pedagógica promover oportunidades que despertem os interesses infantis considerando experiências reais de desenvolvimento e de aprendizagem.

Os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem estão organizados para os três subgrupos etários:

- **Bebês** – 0 a 1 ano e 6 meses.
- **Crianças bem pequenas** - 1 ano e 7 meses a 3 anos 11 meses.
- **Crianças pequenas** – 4 anos a 5 anos e 11 meses.

As *Diretrizes para a Educação Infantil* (GOMES, 2019) detalham a matriz de referência curricular para cada grupo etário e cada campo de experiência da Educação Infantil.

Nas últimas décadas, a infância tem recebido muita atenção, pois constitui o primeiro momento da criança longe de seu grupo familiar e o início de seu percurso no processo educacional no espaço escolar. Considerando a especificidade dessa etapa da Educação Básica, é importante planejar as atividades curriculares que possam garantir o direito à aprendizagem e ações que promovam a socialização, a interação, a educação e o cuidado.

O educar e o cuidar são ações que não se separam, estando em todas as atuações e planejamentos diários do educador. Ao planejar, faz-se necessário também incluir as experiências que as crianças trazem de casa, suas ideias, suas vivências e os conhecimentos construídos em seu grupo familiar, como afirma a BNCC:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-

los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade. (BRASIL, 2018, p. 34-35)

Nesse sentido, este PPPP coloca como um dos princípios a dimensão do **educar e cuidar** como elementos indissociáveis do processo educativo para garantir o acesso aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, respeitando e contribuindo para formação de uma criança protagonista, criativa, autônoma e que construa valores sendo o educador um mediador das experiências de aprendizagens.

Quando nos propomos a trabalhar com as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, devemos ampliar nossos olhares para sujeitos em formação que possuem necessidades e interesses, que devem ser respeitados e ouvidos. Sendo assim, é importante estreitar os laços afetivos entre os sujeitos que estão dentro das unidades escolares para que o atendimento seja adequado, contínuo e que contribua para o desenvolvimento e crescimento de todos, sempre observando a singularidade de cada um. Além disso, os educadores necessitam atentar-se para os sentimentos, os pensamentos, o que a criança sabe sobre si e sobre o mundo, tendo como objetivo a ampliação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pelo currículo da rede de Colégios e Escolas Marista Centro-Norte, tornando-os mais autônomos e protagonistas de sua trajetória.

O segundo princípio norteador dessa proposta refere-se às **interações e brincadeiras**, que promovem experiências por meio das quais podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com outras crianças e com os adultos, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento, socialização, expressão dos afetos, mediação das frustrações, resolução de conflitos e também a regulação das emoções.

Quando se considera as particularidades da Educação Infantil e como são desenvolvidas as aprendizagens, as ações pedagógicas devem ser direcionadas para a construção de conhecimentos, respeitando a diversidade dos sujeitos e explorando as brincadeiras como linguagem própria da infância. Friedmann (2012, p. 1) considera que o brincar é “patrimônio cultural dos diversos grupos infantis”, pois são nas brincadeiras infantis que se revelam a capacidade de reproduzir/imitar as observações do mundo adulto e da cultura em que estão inseridos.

Na Educação Infantil, o brincar é uma ação que amplia a imaginação no campo da linguagem simbólica, apresenta benefícios ao sentimento de prazer, desperta sensações, angústias e emoções, favorecendo, de forma significativa, a autoestima e o desenvolvimento infantil.

O brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como a ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

Sendo assim, reconhecemos que, por meio das interações e brincadeiras, podemos favorecer a construção de diferentes significados que irão subsidiar as relações comunicativas, afetivas, espirituais e emocionais das crianças, assim como respeitamos que o brincar é uma linguagem própria da infância.

Orientações para a transição para o Ensino Fundamental

É importante considerar que a criança da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental está em desenvolvimento cognitivo, social, emocional e espiritual, construindo relações com outras crianças, com outros adultos e convivendo em ambientes além do familiar.

Nesse sentido, colocar em diálogo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é imprescindível para que a transição seja de pouco impacto, traga experiências de aprendizagem coerentes e que leve em consideração o desenvolvimento da criança desde a mais tenra idade. Tradicionalmente, o Ensino Fundamental carrega consigo uma carga de responsabilidades para a criança que pode gerar ansiedade, medo de estar sendo julgada ao invés de avaliada – ou melhor, acompanhada em seu desenvolvimento – além da organização dessa etapa de ensino ser diferente e com objetivos educacionais também específicos. Sobre essa transição, Kramer, Nunes e Corsino (2011) ressaltam que:

[...] é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos. (KRAMER, NUNES E CORSINO, 2011, p. 80)

Portanto, a criança que ingressa no Ensino Fundamental apresenta a capacidade de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Assim, as propostas de ensino devem priorizar as linguagens específicas das crianças e propor em sua rotina interações e brincadeiras, a fim de garantir seus interesses, seu modo de ser, estar, conhecer e se desenvolver.

6.2 Ensino Fundamental

Conforme a legislação vigente, o Ensino Fundamental está organizado em nove anos de duração, fundamentado em preceitos normativos nacionais de caráter educacional, epistemológico, pedagógico e nas especificidades identitárias dos colégios e escolas maristas, expressas nas políticas, diretrizes e programas educacionais desenvolvidos. Busca, também, contemplar tanto as demandas educacionais da realidade nacional como aquelas dos contextos regionais no que a rede do Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte propõe enquanto espaço de formação.

Do mesmo modo, esta proposta pedagógica visa consolidar o trabalho de excelência acadêmica e educação evangelizadora que já vem sendo realizado ao longo dos anos, no sentido de fortalecer sua identidade como uma rede de educação com o compromisso de andar à frente do seu tempo e desenvolver estratégias didático-pedagógicas voltadas para o crescimento, o desenvolvimento e a melhoria de vida dos seus estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade escolar.

Tendo em vista que a Educação Básica compreende um processo educativo que tem início na Educação Infantil e se estende ao longo dos vários anos da vida escolar até a conclusão do Ensino Médio, é imprescindível zelar pela coerência teórica e prática da educação que se deseja oferecer.

O Ensino Fundamental na rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte está organizado em áreas de conhecimento, como forma de desenvolver aprendizagens significativas por meio da observação dos diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais elaborados e praticados ao longo da história, socialmente referenciados e recomendados como importantes na formação integral de cada pessoa.

Um currículo para a formação humana precisa considerar o sujeito da aprendizagem e ser situado historicamente, partindo do cotidiano e sem nele se esgotar, o que significa que o currículo engloba em si mesmo não apenas a aplicabilidade do conhecimento à realidade cotidiana vivida por cada grupo social, mas entende que conhecimento formal traz outras dimensões ao desenvolvimento humano, além do “uso prático”. (LIMA, 2007, p. 23)

Privilegia-se assim a formação humana em suas diferentes dimensões, sejam elas física, afetiva, cultural, psicológica, cognitiva e espiritual, a partir de um currículo em que seja possível estabelecer relações entre conhecimentos escolares e conhecimentos sociais, por meio da formação de aprendizagens e ampliação da participação e modos de atuação dos estudantes, sujeitos nos diferentes contextos.

As áreas de conhecimento são formas de agrupamento, de visão globalizadora, abrangente de seleção e integração do conhecimento. Nas áreas são reunidos componentes, em função da afinidade entre estes, que são desenvolvidos em uma organização e dinâmica

curricular na perspectiva interdisciplinar. As *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista* estão organizadas em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, de acordo com a *Base Nacional Comum Curricular* e demais diretrizes curriculares nacionais.

A contextualização também é importante no processo de aprendizagem, visto que a dinâmica da escola demanda pela abordagem de temáticas locais e regionais que mobilizam a vida de nossas crianças, adolescentes e jovens. Assim, todas as áreas, com os respectivos componentes curriculares, são convidadas a explorar os regionalismos, as especificidades de cada região, cidade e ou município possibilitando ao estudante perceber que seu cotidiano não é apartado dos saberes escolares.

De acordo com as *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista*, a articulação do trabalho educativo na perspectiva das áreas de conhecimento requer a compreensão dos pontos de conexão, de convergência para compor projetos integrados, mas também precisam ser explicitados os pontos de divergência entre as áreas e os componentes que as integram. Do mesmo modo, o desdobramento das áreas nos seus componentes curriculares requer mecanismos de aglutinação que torne a articulação fecunda, estabelecendo eixos comuns de ensino e de aprendizagem.

Assim, a articulação entre as áreas de conhecimento busca estabelecer uma base comum que potencializa a gestão curricular, por meio de uma visão ampla do processo de construção do conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de competências para a inserção dos estudantes em diferentes contextos culturais e sociais, de forma integrada às situações cotidianas e às possibilidades de significar e atuar no mundo.

A forma de integrar o currículo e organizar uma dinâmica fluida é denominada de eixo estruturante. O termo eixo remete-nos à direção ou linha que atravessa uma área de conhecimento, integrando-a. Os eixos estruturantes atuam como pontos de conexão, estabelecendo as pontes e o trânsito entre os componentes curriculares e os conteúdos, no caso da área de matemática.



Fonte: *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista*, UMBRASIL, 2019.

Os componentes curriculares “constituem-se em uma territorialidade em que estão dispostos não apenas os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, mas o modo como são mobilizados, articulados, arranjados, tramados.”. (UMBRASIL, 2010, p.90)

Os eixos estruturantes representam a articulação educativa aos conceitos centrais das áreas de conhecimentos. É importante considerar aqui que esta última área é formada apenas pelo componente curricular de Matemática e que, portanto, o eixo estruturante dela representa a conexão, não de componentes da área de conhecimento, como nos demais, mas de pontos agregadores de diferentes conteúdos e aos componentes curriculares das demais áreas.

Portanto, nas *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista*, os eixos estruturantes são os elementos constituintes da identidade da área de conhecimento, organizados pelos saberes, pelas habilidades e pelas competências mais significativas, que

integram os componentes curriculares das áreas, visando o desenvolvimento curricular na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização.

64

O trabalho por competências, habilidades e conteúdos nucleares

O desenvolvimento de competências e habilidades é um processo que acontece ao longo da vida e em diferentes espaços de aprendizagem, cujos objetos de conhecimento são oriundos de diversos âmbitos como o social, o cultural, a ciência, a religião, a vida em comunidade, o mundo do trabalho, dentre outros.

Nessa organização curricular, o planejamento docente tem como foco selecionar os conteúdos nucleares necessários para desenvolver habilidades especificadas nas *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista* sendo que um determinado conteúdo pode contribuir com diversas habilidades e que a aplicação dessa aprendizagem deve ser ampliada para diferentes contextos.

Assim, na rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte, as competências são entendidas como processo em construção contínua que se caracteriza como um “potencial dinâmico e subjetivo” composto de saberes e habilidades conceituais, axiológicas, operacionais e atitudinais, próprias de um sujeito ou grupo de sujeitos que se objetiva na ação.

Assim, competências são configuradas na soma de conhecimentos (que se relacionam às habilidades conceituais e axiológicas) e experiências (que se relacionam às habilidades operacionais e atitudinais) necessárias para uma práxis específica. Ou seja, são conhecimentos e experiências mobilizadas na execução de atividades, na resolução de problemas. As competências integram saberes nas dimensões: cognitivas, afetivas, conativas (ação consciente), éticas e estéticas; continuamente constituídas e expressas por habilidades mobilizadas na ação do sujeito, no saber-fazer. (UMBRASIL, 2019, p. 18)

O desenvolvimento das competências confere capacidade de construir e mobilizar diversos recursos, noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos e técnicas para interagir e intervir em situações complexas de modo que resolvam problemas e alcancem objetivos.

Outro ponto importante refere-se à progressão das aprendizagens ao longo do percurso escolar, iniciando a Educação Básica com contextos próximos à criança como a família, a comunidade, os espaços de convívio, sendo levada a conhecer e a interagir com o mundo complexo com o passar do tempo. Por esse motivo, a escolha de conteúdos nucleares passa por uma observação da sequencialidade necessária para que os estudantes se desenvolvam com qualidade, retomando, sempre que preciso, novos conteúdos para que eles possam compreender os conceitos e aplicar em habilidades e competências.

A escolha por essa vertente curricular requer uma mudança paradigmática, considerando que não há competência desenvolvida parcialmente após a finalização da Educação Básica, ou seja, o conjunto de habilidades que forma tal competência precisa obrigatoriamente ser desenvolvido integralmente. Isso reflete tanto no planejamento e replanejamento docente quanto nos processos avaliativos visto que a demonstração de evidências é que determina se o resultado foi alcançado ou se necessita intervenção pedagógica para que o estudante avance.

Nessa perspectiva, são definidas as quatro categorias de competências: acadêmicas, ético-estéticas, tecnológicas e políticas, compreendidas na sua dimensão dinâmica e complementar, cujo aprendizado requer conhecimentos e experiências trabalhadas por via interdisciplinar, conforme UMBRASIL (2019):

1. **Competência acadêmica:** é a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar conhecimentos, evocando, relacionando e aplicando saberes prévios para dar respostas diante de situações novas, e em contextos diferenciados. Implica, portanto, na transposição didática, que significa a conversão de saberes científicos e cotidianos em saberes escolares. Essa competência promove uma alta qualidade nos projetos acadêmicos, ao mobilizar e inserir os sujeitos no processo de aprendizagem significativa, facilitando a identificação de questões e problemas essenciais e o empenho na busca das respostas.

2. **Competência ético-estética:** é a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar valores, atitudes, linguagens e saberes que se pautem e apliquem critérios de justiça social, promovendo o respeito à diversidade, à solidariedade, à equidade e ao diálogo intercultural.

Essa competência promove a sensibilidade, a criatividade, a alteridade ao inserir os sujeitos em processos de aprendizagens e práticas social, culturalmente e artisticamente mais relevantes.

66

3. **Competência tecnológica:** é a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar linguagens, recursos, artefatos, mídias e tecnologias, contribuindo para a investigação, análise, produção, avaliação, tomada de decisão, colaboração, edição, avaliação e comunicação de saberes, de conhecimentos. Essa competência promove o conhecimento e utilização das tecnologias no planejamento, gestão e avaliação das atividades de aprendizagem.

4. **Competência política:** é a capacidade de se apropriar, construir e mobilizar saberes, conhecimentos, atitudes e valores de convivência, participação e negociação com diferentes sujeitos e em contextos diversos. Essa competência sustenta o vínculo entre os membros da comunidade, no exercício da cidadania, reforçando a consciência da interdependência entre as competências individuais e coletivas, implicadas na construção de aprendizagens.

As competências são trabalhadas por meio do desenvolvimento das habilidades, as quais estão articuladas com os conteúdos nucleares dos componentes curriculares. Conforme a BNCC:

para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos. (BRASIL, 2018, p. 28)

Na perspectiva contemporânea, a definição dos conteúdos adquire importância estratégica, pois não há possibilidade de esgotá-los ou abrangê-los na totalidade. Nesse cenário, as aprendizagens para o desenvolvimento das competências permitem que se estabeleçam os conteúdos fundamentais, permitindo sua priorização. Assim, as competências consideradas essenciais para as aprendizagens no desenvolvimento dos estudantes, orientando a definição, seleção e delimitação dos conteúdos “[...], já que estes não são mais definidos a partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, mas

sim a partir das situações em que podem ser utilizados e mobilizados com o objetivo de se construir as competências[...].” (COSTA, 2005, p. 54)

Os conteúdos nucleares são, assim, a organização de um dado conjunto de conceitos, delimitados cultural, social e historicamente. No caso das *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista*, são sistematizados a partir dos eixos estruturantes das áreas de conhecimento, das competências e dos objetos de estudo de cada componente curricular.

6.2.1 Alfabetização e Letramento (1º ano e 2º ano)

As diferentes formas de perceber as linguagens no contexto social no qual estão inseridas faz com que as crianças possam interagir, analisar, contemplar, questionar e buscar soluções que ampliem sua comunicação e seu conhecimento de mundo. As construções nessa etapa de desenvolvimento infantil estão baseadas nas experiências, nas descobertas, nas explorações, nas pesquisas, nas brincadeiras e interações presentes no cotidiano.

É importante considerar que o desenvolvimento da leitura e da escrita parte de dois aspectos distintos: a alfabetização e o letramento. A alfabetização, segundo Soares (1998), é a aquisição do código da leitura e da escrita, que se adquire pelo domínio das técnicas de reconhecer as letras, grafar, compreender o direcionamento da escrita (da esquerda para a direita), estabelecer relações entre fonemas e grafemas, sons e letras. Compreender, portanto, que o sistema de escrita é composto de letras, sílabas, palavras e orações.

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (SOARES, 1998, p. 33)

O letramento, por sua vez, é apropriar-se dessa tecnologia (codificar e decodificar a língua escrita) considerando suas práticas sociais. Para Soares (1998), de nada adianta o conhecimento da técnica, sem a sua aplicação. Ou seja, não basta codificar e decodificar o sistema de escrita, é necessário envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita para

que se torne letrado, passando, assim, a fazer parte de um grupo diferenciado nas dimensões cultural, social, política e linguística. Para Ferrero (1985), a alfabetização não é um estado ou condição e, sim, um processo que se inicia, mas que não termina, ou seja, um processo contínuo.

Assim, a alfabetização e o letramento alicerçam-se a partir da apropriação da leitura e da escrita oportunizando as diferentes práticas sociais, em consonância com a BNCC e com o *Projeto Educativo do Brasil Marista*, por meio da exploração dos diferentes gêneros do discurso, nos quais a comunicação se faça necessária para que assim, gradativamente, as crianças possam desenvolver as competências linguísticas.

As experiências planejadas pelo educador marista promovem uma aproximação da criança com as práticas sociais de leitura e escrita, de forma que sua mediação favoreça a exploração acerca do sistema de escrita, respeitando as construções individuais e favorecendo a aquisição de novos conhecimentos, desde que seja proveniente da curiosidade das crianças.

A criança, atualmente, imersa em grande diversidade de informações, veiculadas por diversos meios e suportes de comunicação, interage, observa e analisa diferentes linguagens presentes na comunicação. Essa exploração possibilita a ampliação de seu repertório linguístico, tornando-a capaz de enriquecer sua comunicação por meio das variadas linguagens, ampliando sua oralidade e adquirindo as construções necessárias que favoreceram a aquisição da leitura e da escrita.

Essa é uma etapa importante para se estimular momentos de interação das crianças a partir das diversas linguagens, desde o manuseio de textos da cultura escrita, tais como: textos da literatura infantil, livros, revistas, jornais, variados gêneros textuais, entre outros, pois irá contribuir para inserir a criança nas práticas sociais de leitura e de escrita. Do mesmo modo, proporcionar esses momentos diferenciados levarão as crianças a levantar hipóteses, vivenciar múltiplas situações comunicativas, superar desafios, realizar experiências e experimentos, tornando-se, assim, protagonistas de sua aprendizagem.

6.2.2 Consolidação da alfabetização e ampliação de repertórios e conceitos (do 3º ano ao 5º ano)

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é imprescindível investir na estreita relação entre os processos de conhecimento, as linguagens, a afetividade e a múltiplas expressões. Na etapa do 3º ao 5º ano, são necessárias a continuidade, a ampliação de repertório e de conceitos e a consolidação das aprendizagens adquiridas no 1º ano e no 2º ano, além da inserção mais aprofundada na prática de produção oral e escrita e na leitura de textos um pouco mais complexos. Inicia-se um processo mais sistematizado no qual a criança passa a ter mais oportunidades para criar e defender as próprias opiniões com convicção, tanto por meio da oralidade quanto da escrita, articuladas às práticas sociais.

Do 3º ano ao 5º ano já são apresentadas aos estudantes propostas de atividades que lhes permitam a utilização de resoluções mais elaboradas, deduções, generalizações, criatividade, aprimoramento da análise de suas respostas, avaliando-as de forma crítica e coerente, mas sem abandonar a ludicidade e as brincadeiras, que são imprescindíveis a toda criança.

É um período que é possível abordar com mais veemência questões relacionadas à interculturalidade, ao convívio, ao respeito, à superação de conflitos e à valorização da diversidade por meio de temas e contextos atuais que possibilitem às crianças repensarem o mundo em que vivem.

6.2.3 Fortalecimento da autonomia e protagonismo juvenil (do 6º ao 9º ano)

Os Anos Finais do Ensino fundamental são uma etapa importante para o desenvolvimento de competências, fortalecimento da autonomia e protagonismo dos estudantes. Nesse período, os adolescentes entram em contato com mais desafios direcionados para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, na transição entre infância e adolescência. Os espaços educativos dos Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte seguem esse momento de transição, acrescentando estímulos de acordo com o domínio cognitivo dos estudantes nesse segmento.

Na medida em que a escola promove diálogos sobre a identidade, a cultura e a sociabilidade, ela se apresenta como um espaço promissor para a reflexão sobre projetos de vida. Esses diálogos ocorrem tanto dentro da sala de aula quanto em momentos conduzidos pela equipe técnica e pastoral das unidades maristas. É também no contexto escolar que a cultura juvenil é valorizada enquanto expressão da identidade dos estudantes, ao serem criadas oportunidades para apresentação e discussão sobre as formas de expressão da juventude. Os Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte se apresentam enquanto *espaçotempo* de construção de projeto de vida, fomentando o cuidado consigo mesmo e com os outros.

Construir um projeto de vida significa sonhar, planejar e viver em um movimento dinâmico de construção e reconstrução de si mesmo, de estabelecimento de metas e revisão constante de objetivos, fundamentando-os em valores éticos e cristãos, que são a força motriz da vida e dão sentido a ela. (UMBRASIL, 2010, p. 69)

De acordo com a *Base Nacional Comum Curricular*, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a escola pode contribuir de forma significativa com o delineamento do projeto de vida dos estudantes, oportunizando espaços de reflexão e formação crítica e participativa. São sujeitos em desenvolvimento, que caminham para uma crescente autonomia diante dos desafios da sociedade.

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (BRASIL, 2018, p. 60)

O trabalho pedagógico marista privilegia, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a realização de projetos interdisciplinares e práticas em diálogo com metodologias ativas, que valorizem a experiência do estudante e sua capacidade para produção de cultura e conhecimento no espaço escolar e resolução de situações problema. Na perspectiva da formação integral, o estudante marista é apresentado ainda a espaços de culturas distintas,

que promovem o diálogo e respeito às múltiplas identidades, considerando as transformações tecnológicas contemporâneas.

71

Nesse segmento, são incluídas temáticas como a educação patrimonial, refletindo o lugar do patrimônio na memória social; ética e urbanidade; brasilidade, arte e cultura; e iniciação científica, refletindo os desafios postos a favor da aprendizagem, considerando essa etapa da vida que questiona a si próprio e a sociedade ao seu redor. É nesse contexto que o projeto de vida começa a ser delineado e os interesses por determinados campos de conhecimento se afunilam, dando ao adolescente algumas pistas sólidas daquilo que lhe desperta interesse e visão de futuro.

No 9º ano, último momento antes da entrada no Ensino Médio, os adolescentes são estimulados a rever e traçar objetivos para seu projeto de vida, vislumbrando metas a serem alcançadas, tanto acadêmicas quanto pessoais, e que necessitam de orientação de seus familiares, docentes e orientadores. Essa etapa apresenta uma grande oportunidade para que a escola promova o encontro dos estudantes com o mundo do trabalho, com profissionais das áreas de interesse, assim como planejar atividades e projetos que os façam mergulhar na descoberta de novos caminhos que ele irá trilhar de forma autônoma e protagonista.

Dessa maneira, os Anos Finais do Marista Centro-Norte promovem a formação integral que desenvolve o socioemocional e prepara os jovens para os desafios do século XXI, na perspectiva da educação evangelizadora e de excelência acadêmica.

6.3 Projetos institucionais

Os projetos pedagógicos realizados na rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte refletem a identidade institucional e articulam-se às necessidades locais, promovendo a educação evangelizadora e de excelência acadêmica. Na perspectiva do ensino e aprendizagem por competências, os projetos institucionais são estratégias pedagógicas que permitem a construção de diferentes ferramentas avaliativas, rubricas, habilidades e articulação com conceitos das áreas de conhecimento.

Dessa maneira, os projetos são sempre construídos a partir de objetivos de aprendizagem pré-determinados, em níveis cognitivos que variam de acordo o segmento e o perfil de cada estudante. Abaixo estão descritos os projetos elaborados na rede de Colégios e Escolas Marista Centro-Norte.

A **Mostra Marista de Ciências, Tecnologia e Inovação** tem como objetivo a realização de um evento que envolva toda a comunidade escolar na apresentação de soluções criadas pelos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para problemas que poderão ser relacionados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Dentre os 17 objetivos dos ODS, destacamos três, que possuem maior aderência aos objetos de conhecimento de Ciências da Natureza, são eles: 6 (Água Potável e Saneamento), 7 (Energia Acessível e Limpa) e 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis). As temáticas também são alternadas periodicamente, de acordo com o contexto local de seus estudantes.

Dentre os objetivos da Mostra Marista de Ciências, Tecnologia e Inovação, destacamos a possibilidade de construir soluções inovadoras para problemas reais do cotidiano e que se relacionem com os objetos de conhecimento do campo das Ciências da Natureza.

A **Mostra Marista de Conhecimento, Arte e Cultura** é um *espaçotempo* que oportuniza aos estudantes a ampliação de seu repertório cultural, bem como a reflexão sobre os conceitos de arte, cultura e sua relação com o cotidiano. Na Educação em Direitos Humanos, temas como diversidade sociocultural, gênero, raça/etnia, religião, pessoas com deficiências, garantias individuais e coletivas podem contribuir na criação de convivência social caracterizada pelo respeito ao outro, na sua diferença e igualdade, portanto, de inclusão de todos.

O objetivo geral para realização da Mostra Marista de Conhecimento, Arte e Cultura é ampliar o repertório cultural dos estudantes por meio de uma reflexão sobre a formação do sujeito e a construção de sua identidade social, histórica e política. Compreende também, o objetivo de garantir a expressão da sua dignidade, liberdade, criatividade e diversidade, sob a forma de tecnologias, linguagens, artefatos, produção simbólica, ciências na e pela cultura (UMBRASIL, 2010, p. 37). O público-alvo são os estudantes do Ensino Fundamental e do

Ensino Médio e a metodologia estimula a pesquisa, a experimentação, o levantamento de hipóteses, a resolução de problemas, os registros, a produção cultural, de forma permanente, para que a construção e reconstrução do conhecimento articulem diversas competências. Essa condição se refere a um trabalho no qual o fazer não se separa da reflexão acerca das temáticas abordadas.

Na **Mostra Marista de Empreendedorismo Social e Educação Financeira** o foco em Educação Financeira se dará para estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e tem como objetivo iniciar o processo de conscientização acerca da sustentabilidade econômica e a relação entre projetos de vida e sociedade de consumo. O foco em empreendedorismo social é voltado para estudantes do 1º ano e do 2º ano do Ensino Médio. Entre os objetivos dessa mostra, destacam-se a promoção do protagonismo juvenil, além de outras habilidades socioemocionais fundamentais para o século XXI, como trabalho em grupo, retórica, oratória, respeito à diversidade, ética, consciência social, solidariedade e liderança. Espera-se, com o desenvolvimento do empreendedorismo, que os estudantes possam buscar soluções sustentáveis, viáveis e inovadoras, para a melhoria da vida em sociedade, despertando neles o interesse pelo universo empreendedor.

Tanto a educação financeira como o empreendedorismo social dialogam com o “Aprender a fazer” dos fundamentos da educação para o século XXI e abrem espaço para a inserção da cultura Maker e da cultura da inovação no ambiente escolar. Ao promover a inovação e o *maker* dentro do processo de ensino e aprendizagem, estamos contribuindo para a formação integral dos estudantes ao produzir uma atitude de engajamento diante da transformação da realidade, desenvolvimento da criatividade e da capacidade de trabalhar com o diverso.

A **Simulação Internacional Marista** é um projeto que tem como objetivo estimular o protagonismo juvenil, a compreensão crítica e autônoma sobre as organizações sociais e políticas atuantes no Brasil e no mundo, bem como fomentar atitudes de responsabilidade social inspiradas nos princípios maristas. O projeto está dividido nas etapas de organização, desenvolvimento, culminância e pós-culminância.

Um dos principais pontos dos projetos de simulações é o protagonismo estudantil. Nesse sentido, são construídas estratégias que promovam sua participação efetiva no projeto desde a elaboração da pesquisa e atuação como delegados até a composição das mesas diretoras dos comitês e o envolvimento com a logística da culminância.

A forma de trabalho da Organização das Nações Unidas (ONU) é a referência principal para a organização das simulações internacionais, desde a escolha dos comitês, os temas de trabalho e a composição do secretariado geral. A construção dos temas e comitês leva em consideração os conteúdos nucleares, as competências e habilidades das *Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista*, bem como as matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os **Jogos Internos Maristas (JIM)** agregam atividades de esporte, arte e cultura em todos os segmentos. Os jogos acontecem anualmente e são apresentadas duas versões: o JIM Mirim para a Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais e o JIM para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. De acordo com a BNCC, as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal, visual-motora, corporal, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. (BRASIL, 2018, p.61)

Desse modo, o JIM é um evento de *espaçotempo* propício para a vivência das atividades humanas, pois oportuniza aos estudantes, por meio das atividades esportivas, artísticas e culturais e de pastoral, serem sujeitos sociais protagonistas das suas histórias.

Durantes os dias do evento, os estudantes disputam modalidades esportivas, como atletismo, natação, voleibol, basquete, handebol e futsal, com arbitragem especializada. Além de jogos coletivos, há competições de xadrez, dama, pingue-pongue, entre outras. Há também a possibilidade de realização de oficinas culturais e de atividades pastorais. Nesse sentido, a intenção é possibilitar aos estudantes a interação e a apropriação das práticas corporais, desenvolvendo cidadania democrática e consciente, agregando os demais pilares que são arte, cultura e espiritualidade.

A cerimônia de abertura é um momento de muita emoção dos presentes, na qual todos acompanham os estudantes honrando e defendendo sua turma, a cor de sua equipe, a entrada da Tocha Olímpica e participam de coreografias de abertura. Os estudantes maristas de todas as turmas entram em quadra para conviver, brincar, disputar, superando desafios.

Anualmente é feita uma escolha temática para o JIM, articulada ao lema da Campanha da Fraternidade proposto pela igreja católica. Além dos jogos competitivos e da mostra cultural, o evento conta com gincanas cooperativas, em continuidade às atividades desenvolvidas em sala de aula sobre a Campanha da Fraternidade. Com caráter solidário, a equipe que atingir as metas da gincana tem a oportunidade de ajudar uma instituição previamente escolhida com o auxílio da coordenação pastoral da unidade. Nesse sentido, a Pastoral também organiza visitas a essas instituições carentes para a realização de uma atividade específica no momento da entrega dos donativos.

Os jogos proporcionam momentos de aproximação entre os estudantes e colaboradores e são uma oportunidade para que eles vivenciem competições, pratiquem ações solidárias, cooperativas e culturais, em uma perspectiva educativa e de transformação da sociedade. Esse é o espírito esportivo marista que se renova a cada edição dos jogos.

7. ESTRATÉGIAS DE VALORIZAÇÃO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A formação de professores na rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte é compreendida como uma atividade em contínuo desenvolvimento, realizada de forma coletiva nos contextos institucionais. Levamos em consideração a experiência individual de cada educador marista, imerso em uma proposta que possibilite a esse professor uma nova maneira de praticar e de conceber o seu ofício de ensinar, sobretudo, por meio de aprendizagens de novas competências, que respondam às demandas atuais e que

construam uma nova cultura pautada na prática reflexiva como espaço de formação continuada.

76 A prática reflexiva, nessa perspectiva, viabiliza ao educador adquirir condições para adaptar-se a situações diversas de ensino pela análise das suas próprias práticas e de seus resultados. Percebemos daí o atual movimento de gestão educacional quanto ao trabalho com insumos para construção de intervenções pedagógicas. Dessa maneira, constrói-se uma cultura institucional de reflexão sobre suas práticas e difusão de conhecimento.

Acreditamos, pois, que espaço de formação continuada tende a ser melhor quando se constitui uma proposta que estimula o diálogo sobre o fazer pedagógico, considerando que o trabalho em equipe é capaz de construir estratégias eficazes, favorecendo alternativas pedagógicas mais assertivas. (PONTES, 2020, p. 26)

O exercício da docência é um complexo campo de atuação, visto que não é apenas sua formação inicial ou o domínio de conteúdos que trarão segurança e preparo profissional. Assim, o conceito de professor reflexivo é importante diante das necessidades do processo educativo, bem como para estar em diálogo com as transformações pedagógicas e inovar em seu cotidiano. Nesse sentido, o educador marista valoriza o pensar sobre a prática, para que haja transformação na ação refletida.

Para Schön (1992, p. 04), “um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão”. Para esse autor, um professor reflexivo se forma com base em três momentos centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. O pensamento reflexivo na docência é uma grande oportunidade para despertar uma busca contínua de melhorias na educação, direcionando, portanto, a ação pedagógica para mudanças conscientes, amparando e transformando a ação docente em uma rotina de identificação de ações que possam ser discutidas, pesquisadas, solucionadas, a partir da prática, de situações reais que demandem melhorias.

Parte da atuação do professor reflexivo é construída no diálogo com outros docentes e na partilha de práticas, orientada e guiada por diferentes atores do espaço educativo, como gestores e os próprios professores.

Nas unidades educacionais do Marista Centro-Norte é organizado um Programa Anual de Formação Continuada docente, elaborado coletivamente a partir de diretrizes institucionais e de demandas locais, conforme o quadro abaixo, apresentado nas *Diretrizes para a formação continuada docente* (PONTES, 2020, p. 26):

77

Quadro 14: Processo de elaboração do Programa Anual de Formação Continuada Docente



Fonte: Coordenação Educacional/GSE, 2019.

O investimento na formação continuada docente reverbera no crescimento profissional e pessoal do professor e na qualidade de atuação da instituição educativa. A formação continuada dos educadores da rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte ocorre em formatos variados, de acordo com os valores institucionais e o carisma de São Marcelino Champagnat, como a Jornada Pastoral Pedagógica (JPP), o Programa Vivências Formativas, as Reuniões Formativas Semanais e os cursos oferecidos no ambiente EaD, descritos abaixo, conforme as Diretrizes para a formação continuada docente (PONTES, 2020).

Jornada Pastoral Pedagógica (JPP)

A Jornada Pastoral Pedagógica (JPP) é organizada geralmente nos períodos que antecedem o retorno dos estudantes após o recesso ou as férias escolares e seu principal objetivo é a revisão e a elaboração do planejamento pedagógico-pastoral da unidade.

Como objetivos específicos, priorizam-se (PONTES, 2020, p. 36):

- vivenciar o carisma e a espiritualidade que constituem a pedagogia marista;
- integrar as diversas equipes que compõem a Unidade;
- garantir formação dos novos colaboradores na missão e no carisma marista;
- desenvolver temáticas que assegurem elementos do carisma marista;
- refletir sobre a avaliação da prática do ano anterior e o planejamento do ano que se segue, além de analisar os resultados das avaliações em larga escala e processuais;
- refletir sobre temas que proporcionem a construção do fazer pastoral-pedagógico, aproximando teoria e prática.

Reunião Formativa Semanal

Os encontros semanais direcionados para a formação docente são momentos auspiciosos para a reflexão sobre a prática docente, aprimoramento de metodologias, bem como alinhamento das demandas institucionais. A periodicidade e a possibilidade de organização com toda a equipe docente e técnica enriquecem essa estratégia formativa. As reuniões formativas são voltadas para:

- a) aprofundamento, conhecimento e vivência do carisma e da ação evangelizadora marista;
- b) conhecimento de novas metodologias de ensino e de aprendizado;
- c) alinhamento dos processos para a construção de conhecimentos;
- d) aproximação entre os professores e incentivo do trabalho colaborativo entre pares. (PONTES, 2020, p. 37)

O planejamento dos encontros semanais de formação continuada docente é realizado a partir das demandas do colégio e orientações institucionais, com seleção prévia de temas e levantamento do material de estudo e metodologias a serem utilizados. Anualmente, é

realizado o Plano de Formação Continuada Docente, que organiza as reuniões formativas semanais prevendo:

- um encontro a ser conduzido pela direção da unidade;
- um encontro a ser conduzido pela coordenação pedagógica, dedicado aos temas do cotidiano da unidade, ofício do educador Marista ou para as temáticas definidas no programa anual.
- um encontro mensal a ser conduzido pela assessoria de missão (Mariama), com temáticas que se relacionem às possibilidades de interface e articulação pedagógico-pastoral, tendo em vista o conhecimento e aprofundamento do carisma marista e a garantia do currículo evangelizador. (PONTES, 2020, p. 37)

Cursos na modalidade de Educação a Distância

Em diálogo com as demandas do século XXI e a disponibilidade de plataformas virtuais e tecnologias digitais, a rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte oferta aos seus educadores e a sua equipe técnica cursos na modalidade a distância, por meio do ambiente virtual próprio, o Núcleo Marista de Educação a Distância (NEaD). A formação ofertada nessa modalidade tem sido utilizada como uma opção para cursos de curta duração, que ocorrem ao longo do ano letivo e podem ser realizados pelos educadores em horários variados.

Programa Vivências Formativas

O objetivo do Programa de Vivências formativas é valorizar a experiência dos educadores e promover uma aprendizagem colaborativa. O compartilhamento de saberes é realizado na perspectiva da educação entre pares, compreendida como uma prática em que integrantes de uma mesma instituição ou organizados em grupos de trabalho partilham seu conhecimento e aprendem de forma colaborativa (MEYER, VOSGERAU, 2019; SÁ, COSTA, 2016). Fazem parte do Programa os encontros de partilha de boas práticas realizados internamente entre as equipes dos colégios e escolas, também motivados pela Coordenação Educacional e de Evangelização, bem como a sistematização e discussão conceitual sobre os saberes partilhados.

O diagrama abaixo orienta esse processo de aprendizagem (PONTES, 2020, p. 50):



1. Identificação de um desafio, projeto pedagógico ou sequência didática inspiradora.
2. Compartilhamento coletivo do planejamento da aula ou projeto a ser observado pelos pares.
3. Observação da prática de acordo com ficha de acompanhamento.
4. Análise coletiva do acompanhamento da prática.
5. Revisão do planejamento das próximas práticas dos integrantes do grupo.
6. Compartilhamento coletivo das práticas realizadas após o processo do estudo colaborativo.

Fonte: Coordenação Educacional/GSE, 2019.

8. DIMENSÃO AVALIATIVA: PROCESSOS, DIÁLOGOS E CONTEXTOS

“Conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo e os deuses” Sócrates.

A frase acima, inscrita à entrada do santuário de Delfos, na Grécia antiga, e difundida por Sócrates, poderia bem sintetizar a importância e o significado da avaliação. O autoconhecimento, tanto pessoal quanto institucional, é o segredo do êxito nos projetos almejados. A avaliação institucional e profissional constitui-se no processo de tomada de autoconsciência pessoal e institucional, de identificação das causas determinantes dos resultados. Marcelino Champagnat, na sua atuação como educador e gestor, valorizava a reflexão sobre as práticas e atuação dos irmãos, procurando aprimorar processos e zelando pela continuidade da missão evangelizadora.

Considerando a avaliação como atribuição de valor a algo, referido aos objetivos da ação, podemos conceituar a avaliação institucional como a formulação de um juízo de valor sobre a propriedade dos processos e meios para a obtenção da qualidade do resultado, referido à missão da organização. Em síntese, o parâmetro a guiar o projeto de avaliação é

a eficácia dos meios e processo para obter a qualidade de educação preconizada e desejada.

81

Avaliar, em síntese, significa identificar o valor, a importância de algo. E o valor de algo é definido pela sua virtude. O filósofo francês André Comte-Sponville explica que a virtude é a força, o poder específico de um ser ou objeto para agir na realização de sua finalidade. Afirma ele: "A virtude de um ser é o que constitui seu valor, em outras palavras, sua excelência própria: a boa faca é a que corta bem, o bom remédio é o que cura bem, o bom veneno é o que mata bem (...)" (apud GUERÍÓS, STOLZ, p. 62). Podemos encontrar um exemplo da preocupação de São Marcelino Champagnat com os valores dos educandos em uma de suas cartas enviada em maio de 1827, no trecho: "todos estão de acordo que é de suma importância a formação da juventude. Portanto, importa que aqueles que estão trabalhando nesta excelente missão sejam formados e não fiquem relegados à própria sorte, uma vez enviados" (UMBRASIL, 2019b, p. 100).

Sob esse enfoque, a virtude de uma instituição reside na força, na eficácia de suas ações para cumprir sua finalidade. O seu valor é o seu grau de força, de aptidão para realizar sua finalidade. Neste sentido, a boa escola é a que educa bem. Mas o que é educar bem? Avaliar o quanto o educando aprendeu é fundamental, e da mesma maneira refletir sobre duas outras questões essenciais. A primeira: por que o educando aprendeu, ou não aprendeu? A segunda: que valor tem, para ele e para a sociedade, o que aprendeu?

A avaliação das instituições educacionais, de história recente, não deve ser marcada pela prática burocrática, centrada na aferição do desempenho dos estudantes e das instituições, de caráter classificatório. A avaliação, tanto dos estudantes quanto das instituições educacionais, revela o paradigma de educação que temos, os objetivos reais que procuramos, a coerência entre o discurso e a prática, o modelo de qualidade que preside nossa ação (GATTI, 2009).

A proposta de avaliação institucional da rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte aponta para a análise dos meios, métodos e processos, para desvelar as causas condicionantes, ou determinantes, do sucesso institucional, para além da mera mensuração e classificação, seja dos estudantes ou dos profissionais. Assim, situada não mais como

juízo de pessoas ou instituições, mas como valoração de processos e resultados, além de fonte de dados para reorganizar planejamentos, a avaliação assume importância fundamental para a realização da missão institucional.

82

A partir desse pressuposto, a avaliação institucional na rede de Colégios e Escolas do Marista Centro-Norte assume as características:

- de processo dialógico (envolve negociação e participação);
- de análise e crítica da realidade institucional;
- baseadas em valores (paradigma de qualidade);
- para aferir a eficácia de meios e processos (função diagnóstica);
- para alcançar os objetivos e sua efetividade e congruência (dimensão dos resultados);
- fundamentando o processo decisório;
- induzindo mudanças na organização; e
- desenvolvendo a cultura do sucesso institucional.

Enquanto **processo dialógico**, a avaliação demanda decisões pactuadas. Como as instituições maristas são constituídas por pessoas com suas peculiaridades, a avaliação, para superar resistências e aparar arestas, deve representar o diálogo da pluralidade das vozes institucionais. Assim, o primeiro passo da avaliação institucional é a clareza conceitual da avaliação pretendida, sua função e usos. É fundamental que o grupo tenha clareza quanto aos objetivos da avaliação, que se constituirá em reflexão na busca da autoconsciência institucional para a promoção de oportunidades de crescimento individual e coletivo.

Enquanto **crítica da realidade**, requer o conhecimento e a análise da realidade institucional. O conhecimento é dado pelas informações pesquisadas e a análise crítica pela confrontação dessas informações com o projeto de qualidade, fundamentado nos valores institucionais. A crítica da realidade se constitui na atribuição de valor quanto à eficácia e efetividade dos processos e meios para o alcance da qualidade desejada, da missão institucional.

A análise e a crítica da realidade pressupõem um **referencial de qualidade desejada**, frente ao qual os dados são confrontados. Avaliar uma organização educacional está profundamente vinculado à concepção de educação, à missão e aos valores institucionais e aos objetivos buscados. Em síntese, a crítica constitui o confronto entre a realidade que temos com a que queremos, de onde estamos para onde queremos chegar. Sem **clareza dos objetivos**, perde-se o referencial da chegada desejada.

As avaliações institucionais que ocorrem nas instituições maristas Centro-Norte têm como finalidades auxiliar na tomada de decisões. Dirigentes bem informados, quando competentes técnica e politicamente, tomarão decisões eficazes. Dirigentes mal informados, mesmo os competentes, só terão espaço para decisões aleatórias e lotéricas. Assim, a avaliação institucional se torna essencial ao processo de planejamento e gestão e à **promoção de mudanças institucionais**. A função da avaliação é a de buscar alternativas que permitam a correção de rumos, a transformação da realidade, o caminhar da realidade presente, da situação identificada, para a realidade futura desejada, entre a realidade que temos e a realidade que queremos, desenhada no projeto de qualidade.

A consciência da realidade institucional marista derivada das diferentes percepções dos educadores e colaboradores, bem como da comunidade escolar, servirá de referencial para:

- afirmar a autonomia, a identidade e a singularidade da instituição;
- definir planos e estratégias institucionais;
- iluminar as práticas do trabalho pedagógico-pastoral;
- verificar o alcance dos objetivos e das metas;
- identificar as causas dos resultados, a eficácia dos meios e processos pedagógicos-pastorais e administrativos, as forças e as fraquezas internas e as oportunidades e ameaças do ambiente externo;
- subsidiar o Projeto Político-Pedagógico-Pastoral e a gestão da escola, sinalizando a definição e ou revisão de estratégias pedagógicas-pastorais;
- valorizar o educando e o profissional de educação, propiciando autoconhecimento e oportunidades de formação;
- aperfeiçoar os processos de gestão e das práticas pedagógicas-pastorais;

- orientar processos de formação continuada dos profissionais;
- fortalecer a identidade e a singularidade da experiência pedagógica-pastoral;
- explicitar o compromisso com a qualidade sociocultural e socioambiental da educação ofertada pela escola;
- dar retorno à sociedade, explicitando a responsabilidade social e ambiental da instituição, entre outras, e sua acreditação perante o Estado e a sociedade;
- promover a cultura do êxito, considerando que a capacidade de aprender é constitutiva do ser humano; e
- consolidar bases teóricas da educação preconizada.

A **descrição da realidade** pressupõe clareza sobre **o que avaliar, como avaliar** (a metodologia para a obtenção das informações) e **quem avalia** (os informantes).

O que avaliar? Seguramente, para que a avaliação se constitua em diagnóstico a alimentar o processo decisório, a resposta é: devemos avaliar processos e resultados. Assim, a descrição da realidade deve abranger os meios, as ações programadas, os processos implementados para alcançar os resultados desejados, contemplando:

a. O Projeto Político-Pedagógico-Pastoral, considerando a missão organizacional, a filosofia, os objetivos e as estratégias de ação, em que se destacam o currículo, os métodos e os processos do trabalho pedagógico-pastoral. Qual a coerência entre o PPPP e o efetivamente realizado na escola? E, no caso de identificação de incoerências, onde está o problema? No PPPP ou no cotidiano da prática pedagógica-pastoral?

b. O Processo de ensino-aprendizagem - Os resultados do desempenho dos estudantes são analisados à luz do projeto de qualidade social, das práticas pedagógicas e das condições institucionais e sociais da escola. As condições do trabalho pedagógico compreendem o apoio ao docente e ao discente, os equipamentos escolares e os recursos pedagógicos.

c. O contexto da escola, considerando a sua vinculação administrativa, as relações com o sistema educacional, os ordenamentos institucionais, a estrutura organizacional, as expectativas e relações com comunidade, o clima organizacional, podendo considerar:

- expectativas (o que a comunidade espera da escola);

- participação (dos pais na escola);
- relações (escola/comunidade);
- contexto (sociocultural); e
- atividade dos pais.

d. Os **atores** do fazer pedagógico (direção, professores e estudantes) considerando: o clima organizacional, o estilo gerencial, a comunicação, o compromisso, a participação, o senso crítico e a competência. A avaliação dos profissionais da educação terá como objetivo a definição de estratégias de formação e valorização, excluindo classificações ou punições. É nessa mesma perspectiva que o Programa anual de Formação continuada docente é elaborado, a partir de avaliações das necessidades institucionais e em diálogo com os objetivos da missão educativa marista.

Para conhecer-se a escola é importante mapear o perfil socioeconômico dos estudantes, seus desejos e suas aspirações, o clima nos relacionamentos interpessoais, o respeito à pluralidade étnica, histórico-cultural, os direitos e as responsabilidades. A avaliação dos atores em relação dialogal e clima de confiança e reciprocidade tem por objetivos:

- promover o autoconhecimento pessoal e profissional, na dimensão filosófica, pedagógica, pastoral e funcional;
- desenvolver a consciência da autocrítica, por meio de momentos de autoavaliação;
- obter informações que permitam o aprimoramento pessoal e profissional, novas conquistas; e renovados propósitos em sua ação educacional, reorientando ações e corrigindo eventuais desvios.

Em atores é pertinente considerar:

- **Gestão:** toda boa escola depende de um bom gestor. A análise da gestão deve contemplar, entre outros, estilo gerencial (liderança), comunicação, compromisso com o projeto pedagógico-pastoral, distribuição do tempo (administrativo e pedagógico), organização da ação, preocupação com o aperfeiçoamento do pessoal, o respeito às

deliberações colegiadas, o cuidado com ambiente físico e humano, a eficiência e a eficácia na utilização dos recursos financeiros.

- **Corpo pedagógico:** formação (interesse no aperfeiçoamento), compromisso (atitudes-disposição), participação, criatividade/iniciativa, relacionamento com o grupo comunidade, senso crítico, competência, prazer (na ação de educar), *ethos* profissional e ética.
- **Estudantes:** interesse e motivação, participação (compromisso), prazer (no ato de aprender), criatividade e criticidade, organização do trabalho (disciplina), liberdade e responsabilidade (sujeito, autor), solidariedade e senso de justiça.

e. **As condições internas:** infraestrutura e equipamentos, recursos tecnológicos, didáticos e financeiros.

f. **Os resultados:** tanto no que se refere à aprendizagem, como no alcance dos objetivos institucionais, a missão institucional.

Como avaliar? - Constituindo processo de descrição, percepção e crítica da realidade institucional, a avaliação utiliza-se de métodos e processos de investigação das Ciências Sociais, compreendendo os instrumentos de coleta de dados e opiniões e a observação participante. Os momentos de avaliação devem ser realizados de forma coletiva, previsto no calendário da unidade, em espaços reservados para esse fim, de forma clara e apresentando os objetivos do processo aos participantes.

Quem avalia? Constitui consenso hoje que avaliação institucional necessita da avaliação interna e da avaliação externa. A avaliação interna é feita pelos atores institucionais: dirigentes, funcionários, professores e estudantes, como informantes no processo de percepção e descrição e crítica da realidade. Para a avaliação externa, além das avaliações oficiais realizadas pelo Ministério da Educação e pela mantenedora, a unidade pode auscultar sua comunidade. Em ambas as dimensões - interna e externa - é mais importante privilegiar a visão dos sujeitos, suas percepções sobre a realidade, do que apenas os dados quantitativos, sem menosprezar sua relevância.

A avaliação tem por objetivo verificar a aprendizagem, o aproveitamento e o desenvolvimento do educando, bem como do rendimento, identificando os sucessos e as

dificuldades, a fim de serem organizadas as ações de ensino e aprendizagens com excelência. A avaliação do rendimento escolar será organizada respeitando as características de cada etapa do ensino, observa-se:

Educação Infantil

Constituem instrumentos de observação e acompanhamento dos Educandos: I. a ficha de observação de classe, com anotações sobre cada educando e sobre a turma; II. o relatório da rotina de classe, elaborado ao longo de cada etapa do ano letivo, com anotações sobre o progresso e as dificuldades dos educandos; III. o portfólio, constituindo o relatório de aprendizagem. Ressaltamos que o relatório de aprendizagem, registrado no portfólio, é levado semestralmente ao conhecimento da família.

Ensino Fundamental

1º ano do Ensino Fundamental: A avaliação da aprendizagem no 1º ano do Ensino Fundamental compreenderá o acompanhamento sistemático do desenvolvimento da criança, com os devidos registros nos relatórios individualizados e desempenho acadêmico mensurado em notas, sendo a promoção para a série seguinte automática, observando-se o quantitativo de 75% de presença durante o ano.

A partir do 2º ano do Ensino Fundamental, a avaliação do educando deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período letivo, sobre eventuais provas finais.

São estratégias e instrumentos de avaliação a partir do 2º ano do Ensino Fundamental: Provas individuais e/ou coletivas; trabalhos individuais e ou grupais; estudos dirigidos; seminários e debates; desenvolvimento de pesquisas e projetos; elaboração de relatórios e outros, a critério do Colégio; observações do professor sobre os aspectos constitutivos da formação global do educando; avaliação formativa.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. São Paulo: LTC, 2017.

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

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de Fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 27/05/2021.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 2017.

_____. **Estatuto da Juventude**. Lei 12.852/13, 5 de agosto de 2013.

_____.; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21.

_____.; Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BREGUNCI, Maria das Graças de Castro; Frade, Isabel Cristina Alves da Silva; Val, Maria da Graça Costa (orgs). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO (CELAM). **Documento de Aparecida**: Texto Conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. Aparecida do Norte: Paulus Editora, 2007. 312 p.

COMISSÃO INTERNACIONAL DA PASTORAL JUVENIL MARISTA. **Evangelizadores entre os jovens: Documento de referência para o Instituto Marista, vol. 1**. São Paulo: FTD, 2011.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Pastoral da Educação**: Estudo para diretrizes nacionais. São Paulo: Paulus Editora, 2016.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 52-62, ago. 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspectivas Pós-Modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVYDOV, Vasily. **Problems of developmental teaching** – The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, Ago. 1988a, (vol. XXX nº. 8). Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. M. Freitas.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, p. 155-176. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 jan. 2020.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FERRERO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

FRANCISCO, Papa. **Educar ao humanismo solidário**. Roma, 2017. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccathedu_c_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_po.html. Acesso em: 23 dez. 2020.

_____. **Fratelli Tutti**. Roma, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/38UfDUZ>. Acesso em: 22 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRIEDMAN, Adriana. **Brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

GATTI, Bernardete. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo*. **Revista de Ciências da Educação**, 09, pp. 7-18, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 7 jan. 2021.

GOMES, Marcella de Souza C. Rayol (org). **Diretrizes para Educação Infantil**. Brasília, UBEE/UNBEC, 2019.

GUERÍÓS, Ettiene; STOLZ, Tania (orgs). **Educação e alteridade**. São Carlos: EDUfscar, 2010.

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

90

INSTITUTO DOS IRMÃOS MARISTAS. **Missão Marista na Educação Superior**. Roma, 2008.

_____. **Constituições e estatutos**. Roma: Casa Generalícia dos Irmãos Maristas, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

JULIATTO, Clemente Ivo. **De professor para professor**: falando de educação. Curitiba: Editora Champagnat – PUC-PR, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.; FREITAS, Raquel Aparecida M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 1 ed. Uberlândia: Editora UFU, 2015, v. 1, p. 315-350.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MATOS, Gilmar da Silva (org.) **Inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais**. 2 ed. Brasília: UBEE, 2018.

MEYER, Patrícia; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BORGES, Cecília. Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 312-329, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 31 out. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MARANHÃO, Damaris; ABBUD, Ieda. **O trabalho do professor na educação infantil**. 3 ed. São Paulo: Editora Biruta Ltda, 2019.

91

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, p. 13-27.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**/ Philippe Perrenoud; trad. Claudia Schilling – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **Evolução intelectual da adolescência à vida adulta**. Tradução de Fernando Becker; Tania B. I. Marques, Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1993.

PIMENTA, Ricardo Medeiros. Os objetos técnicos e seus papéis no horizonte das Humanidades Digitais: um caso para a Ciência da Informação. **Revista Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 33, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rca/article/view/20>. Acesso em: 29 out. 2020.

PONTES, Deysiane Farias (Org). **Diretrizes para a formação continuada docente**. Brasília, UBEE/UNBEC, 2020.

_____; SANTOS, Matheus Lincoln (Orgs.). **Diretrizes de Avaliação da aprendizagem do Marista Centro-Norte**. Brasília, UBEE/UNBEC, 2021.

_____. (Org.). **Equipes pedagógicas das unidades educacionais**. Brasília: UBEE, 2020.

_____; BERNARDO, Paulo César (Orgs.). **Tempo Integral no Marista Centro-Norte**. Brasília, UBEE/UNBEC, 2020.

PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 1 ed. Uberlândia: Editora UFU, 2015, v. 1, p. 315-350.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). **Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁ, Susana Oliveira; COSTA, António Pedro. Interação Entre Pares: Uma Alternativa para a Avaliação do Desempenho Docente. **Investigação Qualitativa em Educação (Investigación Cualitativa em Educación)**, Vol. 1, p. 403-412, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

92

SANTOS, Matheus Lincoln Borges dos (org). **Diretrizes do Programa Marista Bilíngue**. 3 ed. Brasília, UBEE/UNBEC, 2020.

SAYAGO, Óscar Armando Pérez (org). **O projeto educativo de Francisco**. Curitiba: PUCPRESS, 2019. 352 p. (Coleção evangelização; v. 1)

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ENSINO (UBEE), UNIÃO NORTE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA (UNBEC), PROVÍNCIA MARISTA BRASIL CENTRO-NORTE, **Plano estratégico 2014-2023**: revisão 2018-2020. UBEE, UNBEC, 2018.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL). **Diretrizes Nacionais da Pastoral Juvenil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2020. Disponível em: <http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Diretrizes-da-PJM.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. **Matrizes Curriculares da Educação Básica do Brasil Marista**: área de ciências humanas. Curitiba: PUCPress, 2019.

_____. **Matrizes Curriculares da Educação Básica do Brasil Marista**: área de ciências da natureza e suas tecnologias. Curitiba: PUCPress, 2019.

_____. **Matrizes Curriculares da Educação Básica do Brasil Marista**: área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Curitiba: PUCPress, 2019.

_____. **Matrizes Curriculares da Educação Básica do Brasil Marista**: área de matemática e suas tecnologias. Curitiba: PUCPress, 2019.

_____. **Cartas de Marcelino J. B. Champagnat**. Curitiba: PUCPress, 2019b. Disponível em: http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Cartas-de-Marcelino-Champagnat_WEB_FINAL.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. **Diretrizes da Ação Evangelizadora para o Brasil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2013.

_____. **Evangelização com as infâncias no Brasil Marista.** União Marista do Brasil. Brasília, 2016.

93

_____. **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a Educação Básica.** Brasília: Umbrasil, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.