

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

OSMAR MACKEVICZ

PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE SANTA MÔNICA ACERCA DA PROPOSTA
EDUCATIVA DA ESCOLA SOCIAL MARISTA

PONTA GROSSA
2025

OSMAR MACKEVICZ

PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE SANTA MÔNICA ACERCA DA PROPOSTA
EDUCATIVA DA ESCOLA SOCIAL MARISTA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo

PONTA GROSSA
2025

M154 Mackeivicz, Osmar

 Percepções da comunidade Santa Mônica acerca da proposta educativa da
Escola Social Marista / Osmar Mackeivicz. Ponta Grossa, 2025.
118 f.

 Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

 Orientadora: Profa. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo.

 1. Dialogicidade. 2. Educação Marista. 3. Escola Social Marista. 4. Ação
Comunicativa. 5. Investigação comunicativa. I. Cartaxo, Simone Regina
Manosso. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 370.115



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

OSMAR MACKEIVCZ

PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE SANTA MÔNICA ACERCA DA PROPOSTA EDUCATIVA DA ESCOLA SOCIAL MARISTA

Ponta Grossa, 11 de março de 2025

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Prof^a Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG (Presidente)

Prof^a Dra. Araci Asinelli da Luz - UFPR

Prof^a Dra. Léia de Cássia Fernandes Hegeto - UFPR

Prof^a Dr. Carlos Willians Jaques Moraes - UEPG

Prof^a. Dra. Marilúcia Antônia de Resende Peroza - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Simone Regina Manosso Cartaxo, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação**, em 12/03/2025, às 17:02, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Willians Jaques Moraes, Professor(a)**, em 12/03/2025, às 17:39, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza, Professor(a)**, em 12/03/2025, às 18:28, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO, Usuário Externo**, em 14/03/2025, às 10:56, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **ARACI ASINELLI DA LUZ, Usuário Externo**, em 31/03/2025, às 16:39, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2418918** e o código CRC **E53296E**

“Afinal, minha presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da história.”
(Freire, 2014, p. 53).

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e oportunidades.

À minha esposa, Giselle, pela paciência e compreensão.

Aos meus pais, Geraldo e Lucir, pelo cuidado e pela vida.

Aos meus sogros, Augusto e Nazir, pelo apoio.

Aos meus irmãos, Saulo e Josimar.

Aos meus cunhados, Willian e Dani.

À minha Orientadora, Prof.^a Dr.^a Simone Regina Manosso Cartaxo, pela confiança, amizade e valiosas contribuições nesta pesquisa. Obrigado pelo seu entusiasmo e encanto com a Educação.

Aos professores da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Léia de Cássia Fernandes Hegeto, Prof.^a Dr.^a Araci Asinelli da Luz, Prof.^a Dr.^a Susana Soares Tozetto, Prof.^a Dr.^a Marilúcia Antônia de Resende Peroza, Prof. Dr. Carlos Willians Jaques Moraes e Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins, pela leitura atenta e detalhada e por todas as contribuições com esta pesquisa.

Aos moradores do Bairro Santa Mônica, em Ponta Grossa.

Ao Marista Escola Social Marista Santa Mônica.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), pelas contribuições nesta pesquisa.

Aos membros do GEPEDIDO – Grupo de Estudos e Pesquisa Didática e Formação Docente.

Aos colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas conquistas e partilhas.

Aos gestores do Colégio Marista Pio XII, pelo incentivo e esforço para que eu pudesse participar das atividades do Programa de Pós-Graduação.

A todos aqueles que contribuíram com esta pesquisa.

Obrigado.

RESUMO

MACKEIVICZ, Osmar. **Percepções da comunidade Santa Mônica acerca da Proposta Educativa da Escola Social Marista**. 2025. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

Esta tese de doutorado vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, na Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem e ao Grupo de Estudos e Pesquisa Didática e Formação Docente – GEPEDIDO, e tem por objeto de estudo a proposta educativa Marista. O objetivo geral da pesquisa é analisar as percepções das pessoas acerca da proposta educativa Marista, a fim de evidenciar se a formação que se materializa nas práticas forma cidadãos participativos e agentes de transformação. Como objetivos específicos, apontam-se: a) Identificar nos documentos da Instituição Marista os princípios e concepções que fundamentam a proposta educativa; b) Caracterizar como a proposta Educativa Marista se materializa nas práticas do Marista Escola Social Santa Mônica; e c) identificar as percepções acerca da proposta educativa Marista na formação das pessoas da comunidade do bairro Santa Mônica. Os participantes da pesquisa são pessoas residentes no território do Marista Escola Social Santa Mônica e professores. A natureza desta pesquisa é qualitativa e foi desenvolvida a partir dos postulados da metodologia de investigação comunicativa (Gómez *et al.*, 2006) e as técnicas de orientação comunicativa foram: questionários com pessoas da comunidade; entrevistas comunicativas com professores do Marista Escola Social Santa Mônica; grupo de discussão comunicativo com pessoas da comunidade; e análise documental de documentos institucionais maristas, matrizes curriculares e projeto educativo Marista. O referencial teórico fundamenta-se em Freire (2020a; 2020b; 2021a; 2021b) para discutir as questões dialógicas e em Habermas (2019a; 2019b) para aprofundar aspectos acerca das relações intersubjetivas. Práxis, emancipação, agir comunicativo e dialogicidade são os conceitos fundamentais aprofundados. Os achados da pesquisa apontam para um tensionamento entre a proposta educativa Marista expressa em seus documentos e as percepções das pessoas da comunidade acerca da concretização desta proposta. A comunidade reconhece a importância e valida a contribuição do Marista Escola Social Santa Mônica para a comunidade em todos esses anos de existência. De outro lado, aponta para aspectos que ainda podem ser qualificados. Defende-se a tese, mesmo com os tensionamentos, de que uma educação fundamentada na dialogicidade e nas relações intersubjetivas impacta a vida das pessoas e suscita transformações.

Palavras-chave: Dialogicidade. Ação comunicativa. Educação Marista. Escola Social Marista. Investigação comunicativa.

ABSTRACT

MACKEIVICZ, Osmar. **Community perceptions about the Educational Proposal of the Marist Social School.** 2025. 115 f. Thesis (Doctorate Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

This doctoral thesis is linked to the Postgraduate Program in Education of the State University of Ponta Grossa/PR in the Teaching and Learning Research Line and to the Study and Research Group on Didactics and Teacher Training – GEPEDIDO, and has as its object of study the Marist educational proposal. The general objective of the research is to analyze people's perceptions about the Marist educational proposal, in order to demonstrate whether the training that materializes in practices forms participatory citizens and agents of transformation. The specific objectives are: a) To identify in the documents of the Marist Institution the principles and concepts that underlie the educational proposal; b) To characterize how the Marist Educational proposal materializes in the practices of the Marist Santa Mônica Social School; and c) identify perceptions about the Marist educational proposal in the education of people from the Santa Mônica neighborhood community. The research participants are people living in the territory of the Marista Escola Social Santa Mônica and teachers. The nature of this research is qualitative and was developed based on the postulates of the communicative research methodology (Gómez et al., 2006) and the communicative guidance techniques were: questionnaires with people from the community; communicative interviews with teachers from the Marista Escola Social Santa Mônica; communicative discussion group with people from the community; and documentary analysis of Marist institutional documents, curricular matrices and the Marist educational project. The theoretical framework is based on Freire (2020a; 2020b; 2021a; 2021b) to discuss dialogical issues and on Habermas (2019a; 2019b) to deepen aspects about intersubjective relationships. Praxis, emancipation, communicative action and dialogicity are the fundamental concepts deepened. The research findings point to a tension between the Marist educational proposal expressed in its documents and the perceptions of the people in the community regarding the implementation of this proposal. The community recognizes the importance and validates the contribution of the Marist Santa Mônica Social School to the community throughout its years of existence. On the other hand, it points to aspects that can still be improved. The thesis is defended, despite the tensions, that an education based on dialogicity and intersubjective relationships impacts people's lives and brings about transformations.

Keywords: Dialogicity. Communicative action. Marist Education. Marist Social School. Communicative investigation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da Escola Social Marista Santa Mônica	46
Figura 2 – Praça esportiva do bairro Santa Mônica	46
Figura 3 – Casa de cultura do bairro Santa Mônica	46
Figura 4 – Gruta Santa Mônica	47
Figura 5 – Ginásio do bairro Santa Mônica	47
Figura 6 – Vias do bairro Santa Mônica	47
Figura 7 – Residências bairro Santa Mônica.....	47
Figura 8 - Nível básico de análise	58
Figura 9 - Nível amplo de análise.....	58
Figura 10 - Dimensões do PEBM	63
Figura 11 – Síntese do Projeto Educativo do Brasil Marista	63
Figura 12 - Capa das Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista.	64
Figura 13- Síntese das Matrizes Curriculares do Brasil Marista.....	77
Figura 14 – Aspectos principais da Proposta Educativa Marista.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico por descritor.....	35
Quadro 2 - Produções encontradas	36
Quadro 3 - Quadro de coerência e organização da pesquisa	50
Quadro 4 - Dados dos participantes do grupo de discussão comunicativo.....	53
Quadro 5 - Dados dos participantes das entrevistas com os professores.....	54
Quadro 6 - Projetos Educacionais.....	80
Quadro 7 - Função social da escola.....	82
Quadro 8 - Inserção dos estudantes na comunidade.....	85
Quadro 9 - Relação escola e família	88
Quadro 10 - Desafios enfrentados fora da escola pelos estudantes	90
Quadro 11 - Síntese das percepções das pessoas.....	93

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Províncias Maristas no Brasil	17
Mapa 2 - Território da pesquisa.....	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CREA	Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades
GDC	Grupo de Discussão Comunicativo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MES	Marista Escola Social
MIC	Metodologia de Investigação Comunicativa
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
PEBM	Projeto Educativo do Brasil Marista
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UMBRASIL	União Marista do Brasil

SUMÁRIO

DA ROÇA PARA A UNIVERSIDADE.....	13
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS À REVISÃO DE LITERATURA	21
1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	21
1.1.1 Práxis: A relação que se estabelece entre o modo de interpretar a realidade e a vida	21
1.1.2 Emancipação: processo de libertação política, cultural, humana e social.....	25
1.1.3 Agir comunicativo: interação entre sujeitos capazes de falar e agir.....	27
1.1.4 Dialogicidade: a busca do entendimento com o outro	32
1.2 REVISÃO DE LITERATURA	35
CAPÍTULO 2 – A PESQUISA E SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO	40
2.1 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO COMUNICATIVA	40
2.2 DEFINIÇÃO DO CAMPO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	45
2.3 TÉCNICAS QUALITATIVAS DE ORIENTAÇÃO COMUNICATIVA.....	49
2.3.1 Questionários.....	51
2.3.2 Grupo de Discussão Comunicativo	52
2.3.3 Entrevista comunicativa	54
2.3.4 Análise Documental	55
2.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	56
CAPÍTULO 3 – PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DA PROPOSTA EDUCATIVA MARISTA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS	60
3.1 CONTEXTO E CONCEPÇÕES DO PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA.....	60
3.2 CONCEPÇÕES EXPRESSAS NAS MATRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA.....	64
3.2.1 A constituição das Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista	64
3.2.2 Concepções de Currículo nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista.....	67
3.2.3 Metodologias de Ensino e de Aprendizagem nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista	69
3.2.4 Aprendizagem nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista	71
3.2.5 Competências e suas Categorias nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista.....	72
3.2.6 Avaliação e suas Categorias nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista.....	74
3.3 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, ADOLESCENTE E JOVEM.....	75
3.3.1 Concepção de Criança.....	75
3.3.2 Concepção de Adolescente e Jovem	76

CAPÍTULO 4 - PROPOSTA EDUCATIVA MARISTA: PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE.....	79
4.1 PROJETOS EDUCACIONAIS	80
4.2 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	82
4.3 INSERÇÃO DOS ESTUDANTES NA COMUNIDADE	85
4.4 RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA.....	88
4.5 DESAFIOS ENFRENTADOS FORA DA ESCOLA PELOS ESTUDANTES	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE A – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO	104
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	105
APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES.....	109
APÊNDICE D – CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISAS QUE ENVOLVAM ADULTOS: GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO E ENTREVISTAS.....	110
APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO...112	
APÊNDICE F – APRESENTAÇÃO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....	113
APÊNDICE G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA MARISTA ESCOLA SOCIAL SANTA MÔNICA.....	114
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	115

DA ROÇA PARA A UNIVERSIDADE

Sou de uma família de pequenos agricultores da cidade de Reserva/PR, da localidade de Sabugueiro, distante 27 km do centro da cidade. O vilarejo no qual nasci contava, em 1985, com cerca de 60 famílias que viviam daquilo que plantavam e colhiam.

Meu pai, Geraldo, estudou até a 7ª série e minha mãe, Lucir, estudou até a 4ª série. Sou de uma família de três irmãos, sendo o mais velho de todos.

A vida da roça foi um tempo de muito aprendizado e conhecimento das coisas da terra e da natureza. Quando criança, iniciei meus estudos na Escola Rural Municipal Carlos Gomes no ano de 1991, ali permaneci até o ano de 1994, quando terminei a 4ª série.

Neste tempo, tive duas professoras, Dona Sofia e Dona Nena (em memória), foram essas duas pessoas que me ensinaram as primeiras letras e as primeiras palavras. A estrutura da escola era precária, não tinha livros, não tinha banheiros, as carteiras eram velhas e o quadro era esburacado, mas foi ali que tudo começou. O lanche da escola, ou a merenda como chamávamos, era feito pela própria professora com os alimentos que nós mesmos levávamos de casa.

Finalizada esta etapa, chegou o momento de iniciar, em 1995, a 5ª série, agora na cidade de Reserva, na Escola Estadual Gregório Szeremeta, na qual estudei até 1999, concluindo a 8ª série. Esse foi um tempo de muitos desafios, pois todo dia, entre ida e volta, percorria cerca de 60 km pelas estradas rurais, que não eram as melhores, ainda mais em tempos de chuva. Todos os dias, saía de casa às 5h da manhã e retornava por volta das 13h30, almoçava e depois ajudava o pai e a mãe na roça, na plantação e colheita de feijão, milho, arroz etc.

Quando finalizei a 8ª série no ano de 1999, tive a oportunidade de iniciar uma experiência vocacional junto aos padres diocesanos, residindo e estudando no Colégio São Vicente na cidade de Irati/PR, por lá fiquei por 3 anos (2000 a 2002). Foi nesse tempo que grandes oportunidades, antes nem pensadas por um menino que morava na roça, começaram a surgir, outra maneira de compreender o mundo. Passado esse tempo, mudei para a cidade de Ponta Grossa, onde morei por mais 6 anos e 6 meses no seminário, no qual tive a oportunidade de estudar filosofia e teologia. Passados já 9 anos e seis meses, decidi sair do seminário para fazer outras experiências e enfrentar outros desafios em minha vida pessoal e profissional.

No ano de 2009, comecei a trabalhar como auxiliar administrativo no Colégio São Francisco em Ponta Grossa. Ali trabalhei por um ano, antes de ser convidado para trabalhar no grupo Marista, no Programa Vida Feliz no Marista Santa Mônica. Em agosto de 2010, comecei minha jornada dentro da Instituição Marista como colaborador, estando até os dias atuais. Nesse tempo, tive a oportunidade de cursar licenciatura em Pedagogia na UEPG e realizar meu mestrado em Educação nessa mesma instituição sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Simone R. M. Cartaxo. Em minha pesquisa de mestrado (2015-2017), aprofundei os estudos acerca das concepções de ensino dos estudantes das licenciaturas da UEPG. Passados alguns anos da conclusão do mestrado, decidi participar do processo seletivo do doutorado, ingressando no ano de 2021.

Sou grato por tudo o que a educação pública, gratuita e de qualidade me ofereceu ao longo de toda minha vida acadêmica, partindo lá da escola rural para o doutorado em uma universidade pública, sendo o primeiro da família a ter essa oportunidade.

Esta pesquisa de doutorado originou-se a partir de inquietações acerca da educação, enquanto possibilidade de posicionar-se com criticidade frente às realidades sociais, de assumir o protagonismo na construção de um projeto de vida emancipador, de lutar por uma inserção no mundo do trabalho com melhores condições socioeconômicas. Tais questões me acompanham desde a formação inicial em Filosofia e Pedagogia, e, especialmente, na minha trajetória no Mestrado, concluído em 2017, na Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR.

Iniciei como educador na Instituição Marista no ano de 2010, trabalhando no Programa Vida Feliz¹ no Marista Escola Social Santa Mônica por três anos e sete meses. Em 2014, passei a atuar como coordenador de Pastoral no Colégio Marista Pio XII, na cidade de Ponta Grossa/PR, e, no início de janeiro de 2024, iniciei uma nova etapa em minha vida profissional dentro da Instituição, assumindo a direção do Colégio Marista Pio XII, em Ponta Grossa/PR.

A pós-graduação exigiu e exige muita dedicação e determinação, pois sempre tive que trabalhar - *44h semanais* -, mas o desejo e a busca pelo conhecimento me impulsionaram a superar todos os desafios. Sempre contei com muitas pessoas que

¹ O Programa Vida Feliz era um programa de formação mantido pelo Grupo Marista (Província Brasil Centro-Sul) e realizado em escolas públicas e privadas, para estimular a vivência da construção de projetos de vida e orientação vocacional/profissional.

me apoiaram durante todo esse processo. À instituição Marista, fica minha gratidão por acreditar e despende de tempo para que eu pudesse fazer minha pesquisa e participar das aulas.

Enfim, essa é a síntese de minha trajetória.

Gratidão.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de doutorado emana das vivências educacionais no contexto escolar, especificamente relacionado à proposta educativa Marista. Na trajetória profissional como parte deste contexto, sempre levantei questionamentos acerca da proposta educativa Marista e de como ela repercute na vida das pessoas e da comunidade, tenham elas estudado em uma escola Marista ou não, visto que a proposta preconiza a formação integral de todas as pessoas, inclusive daquelas que indiretamente são tocadas pela proposta. Neste ínterim, quando surgiu a possibilidade de construir o projeto desta tese, definimos que nosso objeto de estudo seria a proposta educativa Marista, com o objetivo de analisar as percepções das pessoas acerca da proposta educativa Marista, a fim de evidenciar se a formação que se materializa nas práticas forma cidadãos participativos e agentes de transformação. A definição deste objetivo de pesquisa valoriza as vozes das pessoas da comunidade, pois há uma proposta escrita e definida, porém, é necessário compreender de que modo esta repercute para além do contexto escolar, impactando a vida das pessoas.

A Instituição Marista surgiu na França em 1817, cenário da pós-revolução Francesa, com um jovem padre chamado Marcelino José Bento Champagnat, o qual percebe a falta de acesso à educação de crianças e jovens e funda uma instituição voltada à educação de crianças e jovens, especialmente as mais necessitadas. O Instituto Marista pertence à ordem religiosa dos Irmãos Maristas², e hoje se faz presente em mais de oitenta países nos cinco continentes, atendendo cerca de 654 mil crianças, adolescentes e jovens em todo mundo em mais de 600 escolas.

Os primeiros Irmãos Maristas chegaram ao Brasil no ano de 1897, em Minas Gerais, e, em 2025, atuam em 25 estados do Brasil mais o Distrito Federal. Atualmente são 97 unidades de Educação Básica entre colégios pagos e gratuitos, sendo que 35 são escolas sociais espalhadas pelo Brasil, atendendo mais de 110 mil crianças, adolescentes e jovens. Administrativamente, o Instituto Marista é dividido em três Províncias: Província Centro Norte, Província Sul-Amazônia e Província Marista Brasil Centro-Sul (Grupo Marista).

O mapa seguinte ilustra a divisão das Províncias Maristas no Brasil.

² Os Irmãos Maristas são religiosos que promovem os valores e a espiritualidade herdados de Marcelino Champagnat, fundador do Instituto Marista.

Mapa 1 - Províncias Maristas no Brasil



Fonte: UMBRASIL.

O Grupo Marista³ (Província Marista Brasil Centro-Sul) tem seu campo de atuação nos estados do Paraná, São Paulo, Goiás, Santa Catarina, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul e Goiás, possuindo 19 Colégios, 14 Escolas Sociais e 3 Escolas Champagnat, atendendo mais de 36 mil crianças, adolescentes e jovens da educação Básica.

O relatório social do Brasil Marista 2023 afirma que:

a educação tem o poder de transformar vidas, que por sua vez podem melhorar um contexto muito maior. Por isso, o Grupo Marista trabalha para viabilizar o acesso à educação de qualidade e gratuita àqueles que necessitam. Isso se dá por meio de programas de bolsas estudantis para todos os anos (ensino básico, médio, técnico e superior). (UMBRASIL, 2024, p. 32).

O relatório evidencia que, em 2023, foram ofertadas 13.429 bolsas sociais, sendo que 7.538 bolsas integrais foram para a educação básica nas Escolas Sociais Maristas.

Tendo apresentado sinteticamente o contexto em que se insere a pesquisa,

³ Essa equipe é responsável pela formação de milhares de alunos e pelo cuidado com centenas de milhares de pacientes. E, em todas as iniciativas, atua para promover um mundo melhor, mais humano e mais solidário, orientado pela vivência e pela disseminação de valores humanos, cristãos e maristas. O Grupo Marista é uma Instituição filantrópica, formada pelas seguintes organizações: PUCPR, Colégios Maristas, Marista Escolas Sociais, Escolas Champagnat, Hospital Universitário Cajuru, Hospital Marcelino Champagnat, Centro Marista de Defesa da Infância e FTD Educação.

definiu-se como lócus a comunidade do bairro Santa Mônica, o qual possui a unidade Marista Escola Social Santa Mônica em Ponta Grossa/PR, escola esta que faz parte do Marista Escolas Sociais.

As Escolas Sociais têm sua proposta educativa fundamentada no Projeto Educativo do Brasil Marista, documento este que orienta as Escolas Maristas⁴ no Brasil.

O Projeto Educativo do Brasil Marista, preconiza a:

educação de qualidade como um direito fundamental comprometida com a solidariedade, com a transformação social, atenta às culturas, ao respeito com o meio ambiente, a uma educação sem discriminação e criadora de espaços para aqueles que dela precisam (UMBRASIL, 2010, p. 14).

O Projeto Educativo do Brasil Marista (2010) ainda destaca que é no contexto das Escolas Maristas que surgem as Escolas Sociais Maristas, com o objetivo de oferecer educação de qualidade gratuita em territórios de vulnerabilidade social e atender crianças e jovens cujas famílias se encontram em situação de pobreza.

Segundo o Projeto Educativo do Brasil Marista (2010), as escolas sociais Maristas acreditam que a educação possibilita transformações sociais, e ainda destaca que a educação no Marista Escolas Sociais é mais do que um compromisso, é uma missão, que concebe que um futuro melhor é para todos.

O Projeto Educativo do Brasil Marista preconiza a educação integral em todas as suas dimensões: física, espiritual, psicológica, intelectual e social, por isso, a importância do cuidado integral, dispondo de ambientes e relações seguras, saudáveis e inclusivas, a fim de proteger os direitos dos alunos e possibilitar que sonhem com seus projetos de vida.

Considerando que o Projeto Educativo do Brasil Marista afirma que as Escolas Sociais Maristas são espaço-tempo para formação integral e que objetiva a formação de sujeitos críticos e transformadores, e entendendo que a função social da escola é formar cidadãos participativos e agentes de transformação social, perguntamos: Quais as percepções das pessoas acerca da proposta educativa Marista? Desse modo, apresenta-se o objeto desta pesquisa: a proposta educativa Marista.

⁴ As escolas maristas compreendem colégios e unidades sociais de Educação Básica. Constituem-se em espaço-tempos que operacionalizam e dinamizam os princípios e valores da educação e da pedagogia maristas. Incluem os diversos níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Podem pertencer integralmente ao Instituto ou ser constituídas por meio de parcerias e convênios.

Como questões norteadoras da pesquisa, apontam-se:

Quais os princípios e concepções dos documentos da Instituição Marista?

Como a proposta Educativa Marista se materializa nas práticas do Marista Escola Social Santa Mônica?

Quais as percepções das pessoas acerca da proposta educativa Marista?

A partir das questões elencadas, delinearam-se os objetivos da pesquisa.

O objetivo geral:

Analisar as percepções das pessoas acerca da proposta educativa Marista, a fim de evidenciar se a formação que se materializa nas práticas forma cidadãos participativos e agentes de transformação.

Objetivos específicos:

a) Identificar nos documentos da Instituição Marista os princípios e concepções que fundamentam a proposta educativa;

b) Caracterizar como a proposta Educativa Marista se materializa nas práticas do Marista Escola Social Santa Mônica;

c) Identificar as percepções da proposta educativa Marista na formação das pessoas da comunidade do bairro Santa Mônica.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, apoiamo-nos nos estudos de Freire e Habermas. O embasamento ontoepistemológico desta pesquisa encontra-se fundamentalmente em Freire (2020a; 2020b; 2021a; 2021b), Habermas (2019a; 2019b).

As contribuições de Freire e Habermas para a consecução desta tese residem na constituição do ser humano como ser de linguagem e de diálogo, como algo constitutivo da própria natureza dos seres humanos. Estar no mundo é estar em permanente diálogo, sendo o diálogo uma exigência humana, uma exigência epistemológica. Em nossa pesquisa, compreendemos o diálogo e a linguagem não como instrumento, mas como uma exigência da própria natureza humana.

Esta pesquisa compreende, a partir de Freire (2020a), que a realidade social não existe por acaso, mas é fruto da ação humana e de suas relações, do mesmo modo, a transformação social não é fruto do acaso, mas da ação humana e de suas relações, ou seja, os homens são produtores dessa práxis.

Tendo definido como objeto deste estudo a proposta educativa Marista, a presente pesquisa desenha-se em uma perspectiva qualitativa, por existir maior interesse pelo processo do que pelos resultados.

Entende-se, neste estudo, que as contribuições da pesquisa qualitativa proporcionarão uma interação significativa entre os participantes da pesquisa e o pesquisador, no aprofundamento do objeto de estudo, a proposta educativa Marista.

Para a coleta e análise dos dados, foram utilizados os princípios e os postulados teóricos da Metodologia de Investigação Comunicativa, que vem sendo desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona. A Metodologia de Investigação Comunicativa fundamenta-se na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e no conceito de Dialogicidade de Freire.

A Metodologia de Investigação Comunicativa parte do princípio de que é possível conhecer de modo científico a realidade social, ou seja, entende que a realidade existe e que é possível conhecê-la cientificamente e tratá-la com objetividade. (CREA, 1998).

O estudo está organizado em quatro capítulos, sendo que no primeiro capítulo foram aprofundados os aspectos teóricos da pesquisa, bem como apresentada a revisão de literatura. No segundo capítulo, será apresentado o percurso metodológico para consecução da pesquisa. No terceiro capítulo, serão analisados os documentos maristas, seus princípios e concepções. No quarto capítulo, serão analisados os dados com objetivo de identificar as percepções da comunidade acerca da proposta educativa Marista, e por fim serão apresentadas as considerações acerca dos achados de nossa pesquisa.

Para a consecução desta pesquisa, foram utilizados quatro instrumentos para a produção dos dados, a saber: questionário com pessoas da comunidade, entrevista comunicativa com professores da Escola Social Marista Santa Mônica, grupo de discussão comunicativo com pessoas da comunidade e análise documental das matrizes curriculares e do projeto educativo Marista.

Por fim, defende-se a tese de que a educação fundamentada na dialogicidade e nas relações intersubjetivas impacta a vida das pessoas e possibilita transformações, na vida pessoal e na comunidade em que as pessoas se encontram inseridas, bem como em suas escolhas profissionais.

CAPÍTULO 1 – DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS À REVISÃO DE LITERATURA

*“Não afirmo que os homens gostariam de agir de modo comunicativo, mas que eles são obrigados a agir desta maneira.”
(Habermas, 2005)*

Formar sujeitos críticos e transformadores, disseminar a racionalidade como fonte e princípio do conhecimento é tarefa fundamental da educação. Desse modo, a educação assume um papel importante e determinante como fator formador e emancipador dos seres humanos, lançando sobre eles a responsabilidade pela construção de uma sociedade livre, justa e igual.

Conforme já dito, o objeto de estudo desta tese é a Proposta Educativa Marista e, para que possamos aprofundar este objeto, fundamentamo-nos em quatro conceitos fundamentais que contribuem para o aporte teórico desta pesquisa. São eles: práxis, emancipação, agir comunicativo e dialogicidade. As bases teóricas para a compreensão destes conceitos encontram-se em Paulo Freire⁵, educador brasileiro, e Jürgen Habermas⁶, filósofo alemão. Na segunda parte deste capítulo, apresentamos a revisão da literatura realizada a partir do objeto de estudo desta tese.

1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1.1.1 Práxis: A relação que se estabelece entre o modo de interpretar a realidade e a vida

A práxis constitui um dos desafios mais complexos no âmbito da filosofia e da educação, especialmente no contexto das práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

⁵ Paulo Freire (1921-1997) foi um educador brasileiro, criador de um método inovador para alfabetização de adultos. Ao mesmo tempo que alfabetizava em tempo recorde, trazia um exercício de cidadania por meio de debates. Paulo Freire nasceu no Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Em 1943, Paulo Freire ingressou na Faculdade de Direito do Recife. Paralelamente, estudou filosofia da linguagem e foi ser professor de Língua Portuguesa para jovens do ensino médio. Em 1955, junto com outros educadores, Paulo Freire fundou, no Recife, o Instituto Capibaribe, uma escola inovadora que atraiu muitos intelectuais da época e que continua em atividade até os dias de hoje.

⁶ Jürgen Habermas nasceu em 18 de junho de 1929, em Düsseldorf, na Alemanha. Após obter um doutorado em filosofia na Universidade de Bonn, em 1954, Habermas trabalhou como assistente de Theodor Adorno, entre 1956 e 1959, no Instituto de Pesquisas Sociais, da Universidade de Frankfurt. Habermas emergiu como um dos principais expoentes da segunda geração da Escola de Frankfurt – à época, uma nova corrente influenciada pelo marxismo, que se dedicava a reflexões e críticas sobre a razão, a ciência e o avanço do capitalismo.

Embora frequentemente mencionado e abordado em debates pedagógicos, o conceito de práxis raramente é explorado em sua totalidade. Como enfatiza Freire, "não há palavra verdadeira que não seja práxis. Por conseguinte, dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo" (Freire, 2020b). Esta perspectiva ressalta a importância de uma compreensão mais profunda e reflexiva da práxis no ambiente educacional.

A práxis apresenta-se a partir de várias compreensões ao longo da história. No entanto, sua origem encontra-se no pensamento grego, sistematizado pelo filósofo Aristóteles, quando estabelece reflexões acerca da formação humana, em sua obra *Ética a Nicômaco*. Aristóteles, ao abordar o conceito de práxis, o faz a partir de duas dimensões, a *práxis* (ação/movimento), na qual a atividade é si mesma seu próprio fim: ela é uma ação, e a *poiesis* (produção), que consiste em uma atividade transitiva, em que o fim não é ela mesma.

Um dos principais problemas da práxis discutidos por Freire e Habermas vincula-se à dificuldade de compreender a educação como um processo de transformação social, e não meramente uma prática reprodutivista, que endossa a perspectiva de uma educação não crítica.

A compreensão do sentido que a práxis possui no campo educacional perpassa pela discussão da relação teoria e prática. Schmied-Kowarzik (1983), ao discutir a relação teoria e prática, destaca que esta relação é fundamental, pois encontra-se em todos os campos da pedagogia, na prática da educação, na pesquisa da ciência da educação, na formação de professores. O autor salienta que esta é uma relação conflitiva em todos os campos, justamente por ser constitutiva a eles.

Schmied-Kowarzik (1983) afirma:

À primeira vista, a relação entre teoria e prática parece ser determinável de modo bastante simples: a prática seria justamente a educação em todos os seus relacionamentos práticos, e a teoria seria a ciência da educação em suas figuras teóricas. A relação, portanto, poderia ser descrita com facilidade: a teoria investigaria a prática, sobre a qual retroagiria mediante os seus conhecimentos adquiridos. (Schmied-Kowarzik, 1983, p.10).

Neste sentido, prática e teoria inevitavelmente possuem uma relação dialética entre si que reside nas decisões e posicionamentos pedagógicos, sem os quais teríamos uma educação como mera transmissora de conhecimentos.

Schmied-Kowarzik (1983), ao discutir esses conceitos, afirma a necessidade de uma práxis para a práxis. Desse modo, a práxis é entendida em uma estreita

relação entre os dados empíricos advindos da prática e os referenciais teóricos advindos da teoria, é compreendida na relação que se estabelece entre o modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão, o que implicará em uma ação transformadora. Opõem-se, portanto, a toda a ação que promove a alienação e a domesticação gerando um processo de atuação consciente que produzirá um discurso crítico sobre a realidade que implicará na transformação desta mesma realidade.

A práxis, para Freire (2020a), é compreendida como a reflexão e a ação dos homens entre si, buscando construir e transformar o mundo, este não como uma realidade dada, mas uma construção humana em diálogo, fruto da “vocação” humana em ser mais. Ser mais é condição antropológica que jamais poderá ser eliminada, apesar de, por vezes, o ser humano ser impedido de agir de acordo com essa “vocação”.

Compreendendo a práxis como possibilidade concreta da elaboração de um projeto de mudança, homens e mulheres comprometem-se com a transformação de sua realidade. E isto se torna possível diante da “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (Freire, 2021a, p. 26). Nesse sentido, a práxis contribui para o processo de conscientização, já que não é possível chegar a este “apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão” (Freire, 2021a, p. 92).

Freire (2013) ressalta que:

a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação (Freire, 2013, p. 134).

Em síntese, a práxis é uma forma de ser do homem no mundo, que, ao pensar e agir, transforma o mundo e a si mesmo, a práxis é a possibilidade do enfrentamento crítico dos desafios do cotidiano.

Para Freire, é importante reconhecer e garantir que todos os sujeitos tenham espaço, vez e voz, para que se pronunciem no mundo e sobre ele, pois “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais” (Freire, 2020a, p. 44). Na concepção de

Freire, dizer a palavra verdadeira é práxis, é transformar o mundo e não pode ser privilégio de alguns, mas direito de todos (Freire, 2020a; Paula, 2011). Desse modo todos os seres humanos têm igual direito em dizer a palavra, e da mesma forma têm igual potencial para transformar o mundo a partir de sua práxis.

É pela palavra que o homem expressa o que é. Nesse sentido, o diálogo possibilita olhar o mundo e a existência humana como um processo em constante construção, uma realidade inconclusa, inacabada. Portanto, a inconclusão é uma exigência existencial dos seres humanos. Para Freire (2020a), os homens são seres do que fazer, necessariamente porque esse fazer é ação e reflexão, é transformação do mundo que é possível quando a palavra não se reduz nem ao ativismo, nem ao verbalismo, pois a palavra é reconhecimento das consciências, lugar de encontro e reencontro, reconhecimento do outro e de si mesmo; e o homem se humaniza nesse processo dialógico. A humanização, portanto, é um processo histórico e social em constante mudança, e que, à medida que muda, avança e humaniza.

Freire (2021a) destaca que o inacabamento pressupõe uma intersubjetividade com a diversidade dos outros:

na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em um movimento de busca. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. (Freire, 2021a, p. 57).

Portanto, é na inconclusão do ser humano que se funda a educação como um processo permanente de práxis, é na inconclusão que se alicerça a esperança como uma exigência ontológica.

Tanto Schmied-Kowarzik quanto Freire convergem na compreensão da práxis como um processo dialético de transformação social e construção de conhecimento crítico. Ambos destacam a importância da integração entre teoria e prática, a reflexão crítica sobre a realidade e o engajamento na transformação social como elementos essenciais da práxis. Nesse sentido, a práxis emerge como um conceito central nas abordagens pedagógicas que visam à emancipação humana e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, "a práxis é a própria essência da educação libertadora, pois só através dela é possível a transformação da realidade opressora" (Freire; Shor, 2021, p. 88).

Estabelecer uma relação entre o conceito de práxis e o objeto de estudo desta

pesquisa é fundamental, pois a proposta educativa Marista insere-se neste contexto de valorizar as reflexões dos homens entre si, enfrentando criticamente os desafios impostos pelo contexto. Desse modo, compreende-se a práxis como parte do processo de transformação social, o qual está intrinsicamente ligado ao processo educativo. A construção do conhecimento valoriza as vozes dos sujeitos, compreendendo-os como sujeitos de direitos no processo de transformação social.

1.1.2 Emancipação: processo de libertação política, cultural, humana e social

A emancipação, em seu aspecto conceitual, tem suas origens no Direito Romano, estendendo-se ao período medieval, alcançando seu apogeu na Idade Moderna, e sua ressignificação encontra-se no século XVIII com o Iluminismo, ao compreender a necessidade da emancipação do indivíduo.

O conceito de sujeito e de emancipação é discutido por vários teóricos, com enfoques e épocas distintas percorridos pela Escola de Frankfurt. Contudo, é com o pensamento de Adorno que a abordagem da formação dos sujeitos será amplamente discutida como um processo cultural, histórico e educativo vivenciado pela civilização, construindo-a e edificando-a.

Adorno (2020) refere-se à emancipação não apenas do indivíduo isolado, mas desse indivíduo enquanto ser social. Em tese, a emancipação é a formação para a autonomia, entendida como um processo coletivo, pois a mudança individual não conduz necessariamente à mudança social, embora seja pré-condição para esta.

Portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência ... assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente. (Adorno, 2020, p. 183).

Desse modo, para Adorno, a consciência é a capacidade de compreender a realidade e estabelecer relações, fazendo experiências intelectuais. Logo, a educação para a consciência é a educação para a emancipação, para uma conscientização das dificuldades impostas pela sociedade. A emancipação é a formação para a autonomia, sendo bem-sucedida apenas como um processo coletivo, visto que, em nossa sociedade, a mudança individual não necessariamente provoca a mudança social,

embora seja pré-condição para esta. A educação contribui, portanto, para o processo de formação e emancipação, criando condições em que os indivíduos, socialmente, conquistam a autonomia.

O pensamento de Freire sobre o conceito de emancipação desenvolve-se a partir da contradição entre opressão e libertação. Para Freire (2020a), a emancipação ocorre por meio da luta libertadora, que só faz sentido se os oprimidos buscarem reconstruir sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos - libertar-se a si mesmos e aos opressores (Freire, 2020a).

Para o pensador brasileiro, o processo de libertação é possível por meio do diálogo e de uma educação como prática para a liberdade, superando a educação tradicional (bancária), que gera opressão, e se estabelecendo como um instrumento de luta e resistência. Nessa perspectiva, o diálogo é apontado como um instrumento de libertação e uma possibilidade de questionamento do mundo.

O diálogo é, portanto, o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chegou a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos. (Freire, 2020a, p. 107).

O diálogo constitui-se, portanto, como fundamento para uma educação libertadora e emancipadora, priorizando a humanização, a conscientização e a práxis social. Freire (2020a) enfatiza que os seres humanos aprendem a exercer sua liberdade por meio de uma educação voltada para a humanização, a emancipação e a libertação. Assim, o processo de libertação e emancipação tem dois momentos distintos.

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transforma a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação. (Freire, 2020a, p. 57).

A emancipação é um processo de libertação política, cultural, humana e social dos oprimidos, que se libertam a si mesmos e aos opressores. Portanto, a emancipação é uma mudança profunda e contínua, um dever. A plena emancipação do ser humano é a plenitude do sujeito, quando este se reconhece como histórico, autônomo e inacabado.

Assim, o processo emancipatório é intrinsecamente ligado a uma intencionalidade política, voltada para a transformação social. Na perspectiva freiriana, a emancipação refere-se à libertação dos sujeitos da relação opressor/oprimido, sendo a transição da fase de oprimido/opressor para a fase de libertação. O contexto desta pesquisa, que valoriza as percepções da comunidade acerca da proposta educativa Marista, aponta para a necessidade de os seres humanos reconhecerem-se como sujeitos históricos e que podem contribuir para uma mudança profunda no contexto em que se encontram. Essa mudança é uma possibilidade que se estabelece com o processo emancipatório, o qual supera a educação não crítica e amplia os horizontes de libertação.

1.1.3 Agir comunicativo: interação entre sujeitos capazes de falar e agir

A partir do paradigma da linguagem e da intersubjetividade, Habermas propõe um novo estado do conhecimento. Há uma nova concepção de sujeito, de mundo e de conhecimento: estes encontram-se no contexto histórico. Nesse aspecto, o pensamento de Habermas apresenta uma perspectiva em defesa de uma postura crítica, evocando não apenas uma metodologia, mas uma teoria de sociedade. Essa perspectiva teórica interessa a várias ciências, pois promove a emancipação, a autonomia e a liberdade dos sujeitos pelo uso da razão.

O aporte da teoria de Habermas no conceito de razão carrega a influência do pensamento de Adorno e outros pensadores da Escola de Frankfurt. Habermas, em sua obra “Teoria do agir comunicativo”, estabelece críticas ao conceito de razão defendido por Max Weber, o qual possui como fim o fortalecimento do sistema político e econômico. Weber toma a ação racional orientada a fins como conhecimento científico, que é capaz de promover um ideal de progresso na sociedade. A perspectiva de Weber, bem como do positivismo e do pragmatismo endossam o fortalecimento da cultura do capital, no qual os interesses são de dominação dos sujeitos sobre outros sujeitos e sobre a natureza.

Contra esses círculos que fortalecem o agir instrumental, Habermas propõe outra concepção de razão e de sujeito, que se orienta para o entendimento intersubjetivo pelo uso da linguagem. Mühl (2020) afirma que não existe mundo independente da linguagem ou mundo que não seja exprimível na linguagem, a linguagem é o espaço de expressividade do mundo, a instância de articulação de sua

inteligibilidade. Por isso, afirma Oliveira (1996):

a filosofia primeira não é mais a pesquisa da natureza ou da essência das coisas ou dos entes (ontologia), nem também a reflexão sobre os conceitos da consciência ou da razão (filosofia transcendental), mas a reflexão sobre a significação ou sobre o sentido de expressões linguísticas (análise da linguagem). (Oliveira, 1996, p. 266).

A base da Teoria da Ação Comunicativa está na conexão entre ação e linguagem, e agir e falar. Habermas atribui ao sujeito uma nova identidade, a identidade de sujeito comunicativo, o qual, por meio do uso da linguagem, procura promover o entendimento e o reconhecimento intersubjetivo.

Em Habermas, o conceito de agir comunicativo fundamenta-se na interação entre sujeitos capazes de falar e agir, e que estabelecem uma relação interpessoal, seja de modo verbal ou não.

O conceito de agir comunicativo, por fim, refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extraverbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações. Nesse modelo de ação a linguagem assume uma posição proeminente (Habermas, 2019a, p. 166).

A teoria do agir comunicativo considera o homem ontologicamente como um ser de linguagem, e é através da linguagem que se integra à sociedade e se situa no mundo. É a linguagem o princípio da socialização e da intersubjetividade que confere significado às interações sociais.

Habermas contrapõe-se à teoria kantiana ao afirmar que o conhecimento não se centra na razão de um sujeito singular ou uma consciência transcendental, mas que este encontra-se nas relações subjetivas entre os sujeitos, de modo que, ao buscarem o conhecimento de algo no mundo, tornam possível um entendimento entre eles a partir da linguagem. A teoria do agir comunicativo supera o primado da filosofia do eu, de um sujeito centrado em si mesmo que conhece e se relaciona com o mundo a partir de uma visão monológica. Habermas enfatiza a importância da esfera pública para a ação comunicativa, ou seja, as relações intersubjetivas e a linguagem.

Em síntese, não existe mundo independente da linguagem ou mundo que não seja exprimível na linguagem; a linguagem é o espaço da expressividade do mundo, a instância de articulação de sua inteligibilidade. (Oliveira, 1996).

A linguagem deixa de ser compreendida como instrumento de comunicação que se localiza fora do conteúdo do pensamento e passa a ser compreendida como condição de possibilidade e de validade da compreensão do pensamento conceitual.

Para Habermas, é fundamental compreender a passagem de uma racionalidade instrumental para uma racionalidade comunicativa, a qual valoriza as interfaces da linguagem nas relações intersubjetivas.

A racionalidade é um dos temas centrais do projeto filosófico de Habermas, pois, segundo afirma, este é o problema que justifica a existência da filosofia: “Pode inclusive dizer-se que o pensamento filosófico nasce da reflexão sobre a razão corporificada no conhecimento, na linguagem e na ação. O tema fundamental da filosofia é a razão” (Habermas, 2019a, p. 19).

Para Habermas (2019a, p. 31-32),

a racionalidade relaciona-se com a forma com que os sujeitos capazes de linguagem e de ação fazem uso do conhecimento e não somente com a aquisição dele, uma manifestação cumpre os pressupostos da racionalidade quando encarna um saber falível, guardando assim uma relação com o mundo objetivo e sendo acessível a um julgamento objetivo.

Segundo Habermas (2019a), se partimos da utilização não comunicativa de um saber proposicional em ações orientadas por um fim, estamos tomando uma decisão prévia em favor do conceito de racionalidade instrumental, o qual tem a conotação de uma autoafirmação com êxito no mundo objetivo, possibilitada pela capacidade de manipular e se adaptar às condições de um entorno não necessário. Por outro lado, se partimos da utilização comunicativa do saber proposicional em ações de fala, estamos tomando uma decisão prévia em favor de um conceito de racionalidade comunicativa, cuja conotação remonta à capacidade de reunir sem coações e de gerar consenso entre os sujeitos. Assim, os sujeitos superam suas concepções inicialmente subjetivas para então, graças à concordância de convicções racionalmente motivadas, assegurar-se ao mesmo tempo da unidade do mundo objetivo.

No agir instrumental, a linguagem é instrumento para transmissão de informação, já no agir comunicativo, a linguagem é fonte de integração social e geradora de entendimento⁷.

⁷ Significa a união dos participantes da comunicação sobre a validade de uma exteriorização. (Habermas, 2019a).

Ao explicitar o emprego da linguagem e seus modos, Habermas (2019a, p. 220) ressalta que um falante, ao executar seus atos de fala, estabelece uma relação pragmática com:

1. O mundo objetivo, que se refere à totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros, ou seja, há uma pretensão de validade.
2. O mundo social, que se refere à totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas, ou seja, há uma pretensão de correção ou justiça.
3. O mundo subjetivo, que se refere ao conjunto de vivências do falante às quais cada qual tem acesso privilegiado e pode manifestar-se verdadeiramente diante de um público, ou seja, há uma pretensão de sinceridade.

Essas manifestações comunicativas encontram-se inseridas no mundo da vida e estão simultaneamente nas relações que se estabelecem neste mundo. A teoria habermasiana aporta-se na possibilidade de fazer o uso da razão, para que se possa chegar ao reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade, e esta possibilidade se dá nas três dimensões acima, ou seja, as pretensões de validade encontram-se em um dos três mundos. Desse modo, a prática comunicativa possibilita aos participantes entrarem num processo argumentativo, no qual permanece sempre aberta a possibilidade de identificar e corrigir os erros, ou seja, de aprender com eles.

Na teoria habermasiana, a razão é procedimental, pois serão racionais não as proposições que correspondem à verdade objetiva, mas aquelas que forem validadas num processo argumentativo. Por isso, entende-se que o conceito de racionalidade comunicativa, ao apontar para a capacidade de agir sem coações e de produzir consensos mediante a fala argumentativa, permite que a linguagem estabeleça um entendimento não só acerca dos objetos, mas também sobre normas e formas de vidas que podem ser justas ou injustas.

Para tanto, a linguagem deve ser entendida não apenas como um recurso de representação, mas como um recurso pragmático da interação dos seres humanos entre si. Em outros termos, deve-se levar em conta as relações que se estabelecem entre os sujeitos quando se referem ao mundo e agem interativamente, utilizando-se da linguagem. Isso representa avançar na compreensão do processo de constituição do mundo e no entendimento da construção dos saberes através da abordagem pragmática ou teórico-comunicativa da racionalidade.

Vale destacar que, para Habermas, a racionalidade comunicativa contém em si mesma uma finalidade emancipadora que torna possível a manutenção do poder transformador da razão. Na finalidade da linguagem pragmática, o autor encontra elementos para restabelecer o poder da razão de normatizar e dar validade ao agir humano. “Vou desenvolver a tese”, diz Habermas (2019a, p. 300), “de que todo o agente que atua comunicativamente tem que empenhar, na execução de qualquer ato de fala, pretensões universais de validade e supor que tais pretensões podem desempenhar-se.”. Como falantes, os seres humanos participam de um entendimento racional e, no uso pragmático da linguagem, estabelecem tais entendimentos e constituem as estruturas do mundo da vida⁸.

No paradigma da razão comunicativa, que concebe o saber como algo mediado pela comunicação e pela linguagem, a racionalidade da ação não reside no sujeito isolado, mas se manifesta na relação intersubjetiva e “a racionalidade encontra sua medida na capacidade de os participantes responsáveis da interação orientarem-se pelas pretensões de validade que estão assentadas no reconhecimento intersubjetivo” (Habermas, 2019a, p. 437).

Assim tem-se o ponto de aproximação entre Habermas e Freire que reside no fato de os dois autores conceberem o homem como um ser de linguagem. Para Garcia (2005), em ambos os autores:

a linguagem e a comunicação ocupam um lugar privilegiado na tematização de questões fundamentais da atualidade. De um lado, na concepção freireana, ressalta-se a importância do diálogo no processo de conscientização que resgata a importância do sujeito de ação em relação dialética com o mundo que busca conhecer e transformar. Por outro lado, na concepção habermasiana, a comunicação linguística implica a importância do consenso intersubjetivo na coordenação da ação dos sujeitos de ação para implementar propostas de políticas públicas ou para a resolução discursiva dos dissensos ou controvérsias públicas na esfera pública (Garcia, 2005, p. 3).

A ação comunicativa-dialógica destaca-se na teoria dos dois autores, pois, pela via do diálogo, pela via discursiva, são problematizados aspectos do mundo da vida e do mundo dos oprimidos.

A interação entre sujeitos que têm o direito de falar e agir é o alicerce desta

⁸ O conceito de mundo da vida em Habermas (2019a) faz referência aos escritos de Husserl: “[...] o mundo permanentemente dado como efetivo na nossa vida concreta” (Husserl, 2012, p. 40). O mundo da vida diz respeito à vida que é partilhada entre os sujeitos, e a noção do mundo está relacionada à intersubjetividade.

pesquisa, pois se compreende que é a partir das relações intersubjetivas que se transforma a realidade.

A ação comunicativa, defendida por Habermas, contribui para com a educação no sentido de favorecer, que a partir das relações intersubjetivas que se estabelecem entre os sujeitos, possam chegar a um entendimento e assim desenvolver a reflexão crítica acerca do mundo da vida.

1.1.4 Dialogicidade: a busca do entendimento com o outro

Paulo Freire compreende a educação como parte da formação política dos cidadãos, com a compreensão de que os sujeitos têm a possibilidade de construir sua própria história, ou seja, o ser humano é um ser histórico, inconcluso e não determinado. A teoria de Freire propõe a criação de oportunidades de fala aos oprimidos como caminho para a emancipação individual e coletiva.

Desse modo, a ação dialógica (linguagem) desempenha um papel fundamental na formação dos seres humanos, contribuindo com o processo de construção e conscientização dos seres humanos enquanto seres inacabados e conscientes de seu inacabamento.

O inacabamento pressupõe uma intersubjetividade com a diversidade dos outros.

Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em um movimento de busca. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros (Freire, 2014, p. 57-58).

Para Freire (2020a, p. 109), o diálogo é o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, a relação eu-tu. O diálogo é o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto tais. Portanto, o diálogo é uma exigência existencial, antropológica. O diálogo é condição indispensável para a prática pedagógica e para a transformação social.

Freire (2020a) ainda destaca que não há diálogo se não houver um profundo amor ao mundo e aos homens. O amor é compromisso com os homens. Também não há diálogo se não houver humildade. “A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante”, afirma Freire (2020a, p.

111). A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Outro aspecto fundamental para que haja o diálogo é a fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. Fé na vocação de ser mais, que não é um privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.

A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem analógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. (Freire, 2020a, p. 112).

Ao fundamentar-se no amor, na humildade e na fé nos homens, o diálogo adquire uma dimensão horizontal, uma relação intersubjetiva e comunicacional entre os seres humanos, alicerçados na esperança, sem a qual não há diálogo.

O diálogo possibilita aos seres humanos a reflexão em torno dos problemas da realidade política e social: “somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos capazes de transformar nossa realidade” (Freire; Shor, 2021, p. 123). É por meio das relações dialógicas que os homens e mulheres colaboram entre si e rompem com as relações de dominação, rompem com a antialogicidade e promovem uma educação dialógica, horizontalizada e transformadora.

O diálogo é uma exigência da própria existência humana, é um encontro que promove a reflexão entre os sujeitos, no qual a palavra é expressa com intencionalidade, propiciando o ato de pensar e, também, a proposição de indagações e de questionamentos, visando à transformação das relações entre aqueles que dialogam.

De outro modo, Freire (2020a, p. 64) afirma que “ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos na transformação do mundo”. Nesse processo, a prática educativa pressupõe a existência de sujeitos que, ao ensinarem, aprendem e, ao aprenderem, ensinam, situando-se aí o foco gnosiológico, pois, de acordo com Freire (2014, p. 15), “ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende do conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.”.

Na pedagogia de Freire, encontra-se uma prática educativa que respeita a

autonomia do sujeito no processo de formação, a qual é constante e ininterrupta na relação com os outros e suas diversidades. Neste sentido, Freire aponta a capacidade de ouvir com importância igual à da fala, pois, ao ouvir o sujeito comunicante, este se compromete com o que diz ao ouvinte. Assim, esse processo gera uma postura crítica naquele que ouve e naquele que comunica, estabelecendo uma relação horizontalizada ao invés de verticalizada e opressora.

É na prática dialógica e dialética da vida concreta dos sujeitos pensantes que ocorre a abertura destes para outro mundo possível, ou seja, a abertura para o novo, abertura para o ser mais, a busca contínua de novas e melhores condições e possibilidades do seu ser enquanto existente. O diálogo impulsiona a abertura aos outros e possibilita a ação como sujeitos sociais, é pelo diálogo que surge a práxis social emancipadora.

A dialogicidade predomina na práxis de Freire, defensor de uma educação que não se baseie na “cultura do silêncio”, que não silencie os educandos, mas que estimule sua intervenção, sua reflexão, sua disposição para o diálogo. Tal diálogo implica a elaboração de argumentos que possibilitem a transformação da realidade mediante a práxis, a construção do mundo e um projeto de emancipação política e social.

Freire (2020a), na obra pedagogia do oprimido, explicita que o diálogo é a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos, não de uns pelos outros, mas a conquista do mundo para a libertação dos homens. Na concepção freiriana, não é no silenciar que os seres humanos se fazem, mas na palavra, na ação-reflexão, ou seja, a práxis. Assim sendo, o diálogo é o caminho no qual os homens ganham significação de homens, é uma exigência ontológica.

Mühl (2020, p. 151) afirma que “é na ação dialógica que o mundo se humaniza e os homens ganham significado enquanto homens. O sentido da existência humana se faz pela ação dialógica que os seres humanos promovem entre si e pela forma de seu agir com a natureza e o mundo.” Assim existe entre agir e pensar uma unidade dialética que não aceita dicotomia entre homem e mundo.

Se o diálogo é o encontro dos seres humanos para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro, um pensar crítico.

O entendimento do diálogo como possibilidade de uma práxis transformadora e de abertura aos outros contribui para que o objeto de estudo desta pesquisa tenha

sentido no contexto em que se insere, e mais, tenha sentido na vida das pessoas da comunidade. O conceito de dialogicidade é fundamental no processo educativo, pois favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e a consciência crítica acerca do mundo.

Tendo discutido e aprofundado os aspectos teóricos da pesquisa a partir dos conceitos de práxis, emancipação, agir comunicativo e dialogicidade, apresentaremos os achados acerca da revisão de literatura realizada.

1.2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura buscou as produções acerca da Proposta Educativa Marista. A revisão de literatura foi finalizada em maio de 2022, e foram pesquisados os portais e plataformas de busca: BDTD, SciELO e CAPES/CAFE. Os descritores utilizados para pesquisa foram: Educação Marista (06 resultados), Proposta Educativa Marista (01 resultado), Social Marista (02 resultados) e Escola Social Marista (zero resultado). Para a obtenção desses resultados, não foi utilizado nenhum tipo de filtro nas plataformas, de modo a encontrar o maior número de pesquisas já realizadas.

Como resultado da busca, temos a seguinte configuração apresentada no quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento bibliográfico por descritor

	Descritor	Artigos	Dissertações	Teses
CAPES	EDUCAÇÃO MARISTA	0	3	1
SciELO		0	0	0
BDTD		0	2	0
CAPES	SOCIAL MARISTA	0	0	0
SciELO		1	0	0
BDTD		0	0	0
CAPES	PROPOSTA EDUCATIVA MARISTA	0	0	0
SciELO		0	0	0
BDTD		0	0	1
	ESCOLA SOCIAL MARISTA	0	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas pesquisas realizadas.

Na busca, observamos que o maior número de produções se encontra na área

da educação, sendo 5 resultados obtidos (02 teses e 03 dissertações), depois encontramos duas produções na área da teologia (01 tese e 01 dissertação) e 01 produção na área de história. Outro aspecto que vale destacar é a região geográfica das produções, sendo que 06 são do estado do Rio Grande do Sul (03 na PUCRS, 02 na Faculdades EST e 01 na UFSM).

No quadro 2, apresentam-se as produções encontradas.

Quadro 2 - Produções encontradas

AUTOR/A	ANO	TÍTULO	PROGRAMA	INSTITUIÇÃO	GRAU
Nunes, Iran de Maria Leitão	2006	IDEAL MARIANO E DOCÊNCIA: A IDENTIDADE FEMININA DA PROPOSTA EDUCATIVA MARISTA.	EDUCAÇÃO	UFRN	Tese
Dohms, Karina Pacheco	2016	BEM-ESTAR INSTITUCIONAL EM UMA ESCOLA DA REDE MARISTA.	EDUCAÇÃO	PUCRS	Tese
Degrandis, Fernando	2018	O QUE SE APRENDE E O QUE SE ENSINA? ANÁLISE METODOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA DO PROCESSO DE GESTÃO EM COLÉGIO MARISTA.	TEOLOGIA	FACULDADES EST	Tese
Silva, Washington Abadio da	2004	A FORMAÇÃO DE "BONS CRISTÃOS E VIRTUOSOS CIDADÃOS" NA PRINCESA DE SERTÃO: O COLÉGIO MARISTA DIOCESANO DE UBERABA (1903-1916).	EDUCAÇÃO	UFU	Dissertação
Mentges, José Manuir	2013	AUTOFORMAÇÃO DO SER GESTOR MARISTA PRECONIZADA À LUZ DO PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA.	EDUCAÇÃO	PUCRS	Dissertação
Etges, Germano Adelmo	2014	A PESSOA DO GESTOR E DO EDUCADOR LEIGO COMO ESTIMULADORES DA PROPOSTA EDUCATIVA MARISTA NO RS: DO EMPENHO ORIGINAL DO FUNDADOR, MARCELINO CHAMPAGNAT, AOS DESAFIOS DO SÉCULO XXI.	EDUCAÇÃO	PUCRS	Dissertação
Lamb, Diego Ismael	2018	A APROPRIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ESTABELECIDAS NAS MATRIZES CURRICULARES DO BRASIL MARISTA PARA O COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO POR ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.	TEOLOGIA	FACULDADES EST	Dissertação
Glufke, Carlos Eduardo Cossettin	2019	METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: SALA DE AULA INVERTIDA APLICADA NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA MARISTA DE SANTA MARIA - RS.	HISTÓRIA	UFSM	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas pesquisas realizadas.

Após a realização do mapeamento acerca das áreas de concentração das pesquisas, identificamos três teses que apresentam os descritores no resumo ou nas palavras-chave. Após finalizadas as buscas, iniciaram-se as leituras e as análises dos textos. Os achados das teses abordam três temáticas distintas: matrizes curriculares, gestão do ensino e aprendizagem, e presença das mulheres na educação Marista.

Na primeira tese, a autora Dohms (2016) investiga o bem-estar institucional de um colégio da Rede Marista no que se refere à implantação das Matrizes Curriculares e de ações do Planejamento Estratégico no ano de 2014.

Na segunda tese, o autor Degrandis (2018) discute as estratégias de gestão do processo de ensino e aprendizagem quanto à sua eficácia. O autor destaca que as estratégias de ensino e de aprendizagem que dizem respeito à vida oportunizam ao estudante que se vincule com o tema abordado na aula. Essas estratégias de ensino e aprendizagem são identificadas como as de maior sucesso.

Na terceira tese, a autora Nunes (2006) aprofunda as questões da docência no Brasil e da presença das mulheres nos colégios religiosos exclusivamente masculinos. A autora investiga o ingresso das mulheres como professoras dos colégios Maristas da Província Marista Brasil Centro-Norte, e as contribuições com a proposta educativa Marista.

Nas buscas, foram encontradas 05 dissertações que apresentam os descritores no resumo ou nas palavras-chave. Duas dissertações discutem o papel do gestor, uma discute a matriz curricular do ensino religioso, uma, as contribuições da Igreja na escolarização e outra discute as metodologias ativas.

Na primeira dissertação, Lamb (2018) analisa a apropriação das competências estabelecidas pelas Matrizes Curriculares do Brasil Marista para o Ensino Religioso a partir das avaliações dos estudantes, com objetivo de identificar as metodologias que possibilitam uma aprendizagem significativa. O autor salienta que ainda há modelos educacionais que compreendem o ensino religioso associado à educação religiosa como meio de propagação da fé de uma tradição religiosa, por isso de sua pesquisa a partir desse componente curricular. Lamb (2018) acredita em um ensino religioso liberto do proselitismo, aberto à diversidade e pluralidade religiosa, numa perspectiva intercultural e inter-religiosa para o estudo do fenômeno religioso e suas manifestações.

Na segunda dissertação, Silva (2004) pesquisa o campo da história das Instituições Educacionais tendo como objeto de estudo o Colégio Marista de

Uberaba/MG (1903-1916). A pesquisa aponta a contribuição da Igreja Católica no processo de escolarização da região, tendo em vista que muitas congregações religiosas assumiram esse papel a pedido do Bispo Dom Eduardo Duarte Silva.

Na terceira dissertação, Etges (2014) investiga o papel dos gestores e dos educadores nas escolas Maristas, como estimuladores e continuadores da proposta educativa Marista. A pesquisa evidenciou a necessidade e maior investimento na formação dos gestores e educadores maristas.

Na quarta dissertação, Mentges (2013) pesquisa a pessoa do gestor Marista e seu processo de autoformação. O autor aponta os princípios expressos no Projeto Educativo Marista acerca da gestão como fundamentais para a perenidade da missão Marista. Para o autor, o gestor deve inserir-se no cenário escolar, trabalhar em equipe, projetar a escola em todos os níveis, trabalhar e decidir coletivamente, fazer do espaço escolar um espaço humanizador e hominizante.

Na quinta dissertação, Glufke (2019) discute a utilização das metodologias ativas no Ensino Médio da rede Marista. O autor aponta a sala de aula invertida como possibilidade nos processos de ensino e aprendizagem do componente de História e destaca que essa metodologia tem a capacidade de engajar os alunos nas atividades, no entanto é necessária uma preparação anterior dos alunos e do professor.

Ainda durante a busca, encontrou-se um artigo que apresenta os descritores no resumo ou nas palavras-chave.

O artigo encontrado de Teixeira (2004) faz uma reflexão sobre o sistema social democrático e as responsabilidades educacionais das universidades e dos educadores, contexto no qual insere a educação Marista. O autor destaca que é responsabilidade da universidade formar seres humanos plenos e satisfeitos em sua autonomia e liberdade e que sejam capazes de aprofundar e enriquecer este conhecimento e adaptar-se ao mundo em mudança. A educação deve ser permanente.

Tendo finalizado as buscas acerca do objeto de estudo, identificaram-se pesquisas que contribuem e ajudam na compreensão da proposta educativa Marista, porém identifica-se uma lacuna em relação a pesquisas que investiguem a materialização da proposta educativa Marista nas Escolas Sociais. Assim, esta pesquisa adquire caráter de ineditismo, por investigar as percepções da comunidade acerca da proposta educativa Marista.

De outro modo, a pesquisa contribuirá para evidenciar as contribuições da proposta educativa Marista na formação das pessoas da comunidade.

CAPÍTULO 2 – A PESQUISA E SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa, que investiga as percepções da comunidade acerca da proposta educativa Marista. No primeiro momento, discutem-se os aspectos teóricos da metodologia de investigação comunicativa (MIC), em seguida apresenta-se a definição do campo e os participantes da pesquisa, para assim delinear as técnicas qualitativas de orientação comunicativa: questionário, grupo de discussão comunicativo, entrevistas comunicativas e análise documental, por fim, apresentam-se os aspectos acerca da análise das informações.

2.1 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO COMUNICATIVA

A consecução desta pesquisa, a partir dos objetivos e do objeto de pesquisa, iniciou com a definição dos participantes, a definição dos instrumentos para coleta de dados e de como as análises seriam realizadas. Optar por um caminho metodológico significa estar aberto às possibilidades que advêm das investigações acerca do objeto de estudo escolhido que, nesta tese, ficou definido como: a proposta educativa Marista.

Nesta investigação científica, a escolha feita traz consigo elementos que ajudam a compreender o processo educativo como possibilidade de impactar socialmente a vida das pessoas e da comunidade da qual fazem parte. Assim, optamos pelos postulados e princípios da Metodologia de Investigação Comunicativa.

Logo, para a coleta e análise dos dados, serão utilizados os princípios e os postulados teóricos da Metodologia de Investigação Comunicativa, que vem sendo desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona desde 1990 e, no Brasil, desde 2001, é utilizada em diversas pesquisas pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos. (Gabassa, 2009).

A Metodologia de Investigação Comunicativa fundamenta-se na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e no conceito de Dialogicidade de Freire, e parte do princípio de que é possível conhecer de modo científico a realidade social, ou seja, entende que a realidade existe e que é possível conhecê-la cientificamente e tratá-la

com objetividade. (CREA, 1998).

Partindo desse pressuposto comunicativo e dialógico, compreende-se que existe um denominador comum, o diálogo, que por sua vez suscita uma nova categoria social, inerente às relações sociais, influenciando em todos os âmbitos: econômico, social, político, pessoal e familiar. É a partir do diálogo que os autores propõem uma metodologia que se organiza a partir da ação comunicativa, na qual o conhecimento é construído nas relações que se estabelecem intersubjetivamente. Gómez *et al.* (2006) afirmam contundentemente que esta metodologia é comunicativa, porque supera a dicotomia sujeito/objeto mediante a intersubjetividade, e crítica, porque parte da capacidade de reflexão e autorreflexão das pessoas e da sociedade.

Os escritos de Gómez *et al.* (2006) destacam que esta metodologia é composta por postulados e princípios próprios para a análise e coleta de dados, os quais possuem três dimensões: a ontológica que se refere à concepção de realidade, a epistemológica que se refere a como se conhece esta realidade, e a metodológica refere-se a como se investiga a realidade e aos métodos utilizados. A primeira dimensão discutida por Gómez *et al.* (2006) é a ontológica que busca responder à pergunta: qual a natureza da realidade social? A segunda dimensão discutida pelos autores é a epistemológica que, por sua vez, busca responder à pergunta: como se conhece a realidade social? E, por fim, discutem a dimensão metodológica, que busca responder à pergunta: que métodos são utilizados na investigação social? Tais perguntas são essenciais para a construção de uma pesquisa que pressupõe os postulados e os princípios da MIC.

Salientamos que nessa perspectiva a realidade é composta por três mundos: pelo mundo objetivo, definido como totalidade dos estados de coisas que existem ou que podem apresentar-se ou ser produzidas mediante uma adequada intervenção no mundo (Habermas, 2019a); pelo mundo social, que consta de um contexto normativo que fixa que interações pertencem à totalidade de relações interpessoais legítimas (Habermas, 2019a); e pelo mundo subjetivo, que se caracteriza como a totalidade de vivências subjetivas às quais o agente tem acesso privilegiado frente aos demais (Habermas, 2019a). Desse modo, quando o sujeito se posiciona, o faz dentro das fronteiras desses três mundos.

Entendendo que os sujeitos se posicionam nessas fronteiras, Flecha (2004) ressalta que, na perspectiva da investigação comunicativa, o investigador assume uma posição diante dos temas discutidos, não omitindo sua visão, como acontece na

maioria das investigações em ciências sociais. Porém, seu posicionamento não ocupa lugar de destaque, sua palavra não é a de um especialista, no sentido de ter valor em si pela posição ocupada. O investigador encontra-se em relação de igualdade com os demais participantes da pesquisa, sua palavra é apresentada e tomada pela validade dos argumentos. Na perspectiva da investigação comunicativa, a relação de igualdade não é entendida no sentido de possuir os mesmos conhecimentos, mas de compartilhar o que cada um possui fundamentando-se em argumentos. Esta metodologia valoriza a capacidade de interpretação de todos em relação às situações vividas no mundo da vida e no mundo sistêmico.

Habermas (2019a) salienta que a diferença entre a interpretação dos participantes e do investigador é uma diferença de função, não de estrutura do mundo da vida. Habermas explica que os participantes se envolvem na interpretação com a intenção de chegar a um consenso, ao entendimento, enquanto o pesquisador se põe na conversação para descrever e interpretar. No centro dos consensos democráticos, que levam ao entendimento⁹, está o diálogo (Freire), como fundamental para validação dos melhores argumentos (Habermas).

Todo esse arcabouço teórico desenvolvido acerca da MIC fundamenta-se em contribuições teóricas de diferentes autores das ciências sociais. A teoria da ação comunicativa de Habermas (2019a), que se fundamenta na ação comunicativa para validação dos argumentos, os aportes da Fenomenologia de Schutz (1967), que permitem reconhecer a relevância das interpretações dos sujeitos, e os acenos do interacionismo simbólico de Mead (1990) destacam que as interpretações das pessoas não são individuais e mudam com as suas interações.

Freire contribui com a investigação comunicativa uma vez que, em sua obra “A Sombra desta mangueira”, descreve a perspectiva da dialogicidade como imprescindível na construção da curiosidade epistemológica, quando, por meio do diálogo, questiona-se situações que até então eram consideradas válidas e busca-se argumentos para refutar, afirmar ou superar tal situação.

Freire (2020a) aponta para a necessidade de um clima dialógico como potencializador da curiosidade e da reflexão epistemológicas:

⁹ “Entendimento é a busca de um acordo racional que tem por base o reconhecimento recíproco de pretensões de validade, as quais são contrafactuais, pois, mesmo quando na interação comunicativa ocorrer algum consenso enganoso, este último só poderá ser reconhecido e retificado por um consenso racional e uma condição de fala ideal”. (Mühl, 2020, p. 150).

a experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São elementos constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; sua preocupação por apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos do diálogo. (Freire, 2020a, p. 101).

Endossando a contribuição de Freire à MIC, o documento do CREA (1998) afirma:

o diálogo comporta uma postura crítica para a qual é fundamental a construção da curiosidade epistemológica. Quando, por meio do diálogo, põem-se em dúvida questões que até o momento considerávamos válidas, vemo-nos obrigados a utilizar processos dialógicos para compreender as interpretações dos outros e buscar argumentos para refutar, afirmar ou reformular a situação. Por meio deste processo chegamos a interpretações consensuadas. (CREA, 1998b, p. 57).

A MIC ancora-se na compreensão de que os processos de entendimento se amparam nas pretensões de validade que guiam e orientam a interlocução e a interpretação. Na Metodologia de Investigação Comunicativa, a visão do pesquisador não se sobrepõe ou anula a visão dos participantes, sua visão se sustenta ou é superada pelos melhores argumentos.

A MIC contribui para a superação de dualismos teóricos nas ciências sociais, tais como estrutura e indivíduo, sujeito e objeto, relativismo e universalismo, assumindo diferentes postulados.

Gómez *et al.* (2006) destacam os postulados, abaixo descritos, indispensáveis para a realização da pesquisa com o uso da MIC e que precisam ser utilizados em cada etapa da coleta de dados.

1. Universalidade da linguagem e da ação: a linguagem e a ação são capacidades universais comuns a todas as pessoas, todas têm a capacidade de linguagem e de realizar ações; portanto, deste ponto de vista, esta metodologia tem que utilizar métodos que reconheçam e façam valer a voz de todas as pessoas imbricadas na realidade que estamos estudando.
2. As pessoas como agentes sociais transformadores: todas as pessoas são capazes de interpretar o mundo que as rodeia e de atuar sobre ele. A MIC orienta-se para a transformação social e, para isso, entende que toda pessoa tem a capacidade de transformar a realidade que a rodeia e desta forma se abre para a possibilidade de superar as situações de exclusão e desigualdade social.

3. Racionalidade comunicativa: considera que todas as pessoas são capazes de ação e comunicação, tendo a linguagem como meio de diálogo. As pessoas atuam não apenas sozinhas por interesses próprios, mas também para se chegar a acordos.
4. Sentido comum: para se conhecer porque se realiza uma ação, deve-se levar em conta o sentido comum das pessoas sobre ela.
5. Sem hierarquia interpretativa: as interpretações das pessoas envolvidas no processo de investigação que se realiza têm a mesma validade que as interpretações dos investigadores, pois estas possuem conhecimento e experiência sobre a realidade.
6. Igual nível epistemológico: em consonância com o postulado anterior, entende-se que não existe um desnível epistemológico entre os investigadores e as pessoas investigadas. Todas as pessoas envolvidas na investigação têm a mesma capacidade de conhecer o fenômeno investigado durante o processo.
7. Conhecimento dialógico: neste postulado, compreende-se que o conhecimento é o resultado de um processo de que todos participam. Mediante o diálogo, compartilhamos interpretações, pontos de vista, argumentos que dão lugar à nossa concepção de realidade. Trata-se, portanto, de um processo intersubjetivo de criação do conhecimento

Estes postulados tornam-se indispensáveis para a consecução da pesquisa com a utilização da MIC. É necessário que haja uma organização comunicativa, pois esta assegura que os resultados emergiram da interpretação dual da realidade, e não apenas dos investigadores. Portanto, uma investigação de orientação comunicativa implica a participação das pessoas investigadas em todo o processo, com mecanismos que assegurem a participação durante a investigação. Gómez *et al.* (2006) destacam a importância da rigorosidade científica na metodologia de investigação comunicativa, a qual preconiza três aspectos, a saber:

Diálogo intersubjetivo: os critérios de verdade dessa metodologia baseiam-se na participação de todas as pessoas implicadas na investigação a partir de um diálogo intersubjetivo. É fundamental, para a construção de novos conhecimentos, que haja diálogo entre ciência e sociedade.

Pretensões de validade: é importante lembrar que a metodologia comunicativa de investigação segue rumo a um entendimento, ou seja, à construção de consenso sobre a questão investigada. A apreciação dos melhores argumentos é que garante escapar das pretensões de poder.

Compromisso: a garantia do rigor científico numa investigação comunicativa

O bairro Santa Mônica em Ponta Grossa/PR foi criado na década de 1990, como um dos primeiros bairros de grande porte da região leste da cidade. Atualmente o bairro encontra-se em processo de evolução e modernização. As figuras abaixo ilustram o território do bairro Santa Mônica.

Figura 1 – Fachada da Escola Social Marista Santa Mônica



Crédito: Osmar Mackeivicz

Figura 2 – Praça esportiva do bairro Santa Mônica



Crédito: Reginaldo de Jesus

Figura 3 – Casa de cultura do bairro Santa Mônica



Crédito: Reginaldo de Jesus

Figura 4 – Gruta Santa Mônica



Crédito: Reginaldo de Jesus

Figura 5 – Ginásio do bairro Santa Mônica



Crédito: Reginaldo de Jesus

Figura 6 – Vias do bairro Santa Mônica



Crédito: Reginaldo de Jesus

Figura 7 – Residências do bairro Santa Mônica



Crédito: Osmar Mackeivicz

Neste estudo, corrobora-se com o que afirma Minayo (1999) acerca da importância do trabalho de campo, o qual é parte essencial da pesquisa qualitativa que, a rigor, não poderia ser pensada sem ele. Ainda, o trabalho de campo proporciona uma relação de intersubjetividade, uma interação social entre o pesquisador e pesquisado, resultando em um produto novo, que confronta a realidade, as hipóteses e o referencial teórico, efetivando o processo de construção do conhecimento.

Esta pesquisa preocupa-se com as dimensões da ética e da integridade em pesquisa, de modo a observar o que preconiza a Declaração de Singapura sobre Integridade em Pesquisa (2010). A Declaração aponta quatro princípios e 14 responsabilidades. Os quatro princípios são:

- honestidade em todos os aspectos da pesquisa;
- responsabilidade na condução da pesquisa;
- respeito e imparcialidade dos profissionais no trabalho com outros;
- boa gestão da pesquisa em benefício de outros.

Endossando os princípios da integridade em pesquisa, o documento *The European Code of Conduct for Research Integrity* (ALLEA, 2017) *apud* Mainardes (2023) cita os seguintes princípios:

- confiabilidade em garantir a qualidade da pesquisa, refletida no design, na metodologia, na análise e na utilização de recursos;
- honestidade no desenvolvimento, na realização, na revisão, nos relatórios e na comunicação da pesquisa de forma transparente, justa, completa e imparcial;
- respeito pelos colegas, participantes da pesquisa, sociedade, ecossistemas, patrimônio e meio ambiente; e
- responsabilidade pela pesquisa desde a ideia inicial até a publicação, bem como responsabilidade por sua gestão e organização, para treinamento, supervisão e orientação e para seus impactos mais amplos (ALLEA, 2017 *apud* Mainardes, 2023, p. 237).

Nesse sentido, ressaltamos que foram seguidos todos os trâmites legais para realização de uma pesquisa. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética via Plataforma Brasil e aprovada no dia 05 de agosto do ano de 2022. Todos os participantes da pesquisa tiveram conhecimento acerca do objetivo e do objeto de estudo, sendo informados dos riscos e benefícios.

Os dados advindos do questionário contribuem inicialmente para o mapeamento de aspectos e informações que foram aprofundadas nas entrevistas

comunicativas e no grupo de discussão. Os dados revelaram que o perfil dos participantes é diverso, de modo que 53% dos respondentes são do sexo feminino e 47% do sexo masculino, sendo que 50% são solteiros, 37% casados e 13% que possuem outro estado civil não revelado. Dos respondentes da pesquisa, 82% estudaram no Marista Escola Social Santa Mônica entre os anos de 1998 e 2015. Desses participantes, 47% têm filhos, sendo que 53% dos filhos não estudam/estudaram no Marista Escola Social Santa Mônica. Além disso, os dados revelam que educação Marista impactou a vida pessoal dos participantes que estudaram no Marista Escola Social Santa Mônica em 90%, e 91% dos participantes reconhecem que a educação Marista contribui positivamente para a transformação da comunidade, sendo que 3% afirmam que contribui parcialmente e outros 6% desconhecem essa transformação.

Na produção dos dados das entrevistas comunicativas e do grupo de discussão comunicativo, bem como na análise, no que se refere aos participantes desta pesquisa, a fim de preservar a identidade, utilizamos letras e códigos. Para as falas dos participantes da entrevista comunicativa, utilizou-se o seguinte código: ECP1, ECP2, ECP3, ECP4, ECP5 e ECP6. Por exemplo: ECP1 para entrevista comunicativa, participante 1. Para as falas dos participantes do grupo de discussão comunicativo, utilizar-se-á o seguinte código: GDCP1, GDCP2, GDCP3, GDCP4, GDCP5 e GDCP6. Por exemplo: GDCP1 para grupo de discussão comunicativo, participante 1.

Após estabelecermos o campo da pesquisa e definirmos os participantes, e tendo clareza de nosso objeto de estudo, a proposta educativa Marista, apresentamos as técnicas qualitativas de orientação comunicativa para a produção dos dados.

2.3 TÉCNICAS QUALITATIVAS DE ORIENTAÇÃO COMUNICATIVA

A partir da definição do objeto e do problema da pesquisa, é possível apontar as técnicas qualitativas que possibilitam a investigação acerca do objeto de estudo. Estas técnicas são de orientação comunicativa, pois reconhecem o mundo das ações, as interpretações, os significados, e o diálogo entre as pessoas investigadas e o investigador. Compreende-se que os significados e as interpretações das situações vividas se elaboram a partir das interações com as pessoas do entorno. A MIC, seguindo seus postulados, opta que as pessoas podem se expressar, falar o que

pensam sem falsear a realidade. Isso é possível devido à interação constante entre o investigador e as pessoas investigadas, as quais conhecem os objetivos do estudo e participam de todo processo.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, utilizamos as seguintes técnicas qualitativas de orientação comunicativa: questionário com pessoas da comunidade, grupo de discussão comunicativo, análise documental dos documentos maristas e entrevistas comunicativas.

Para a consecução desta pesquisa, utilizamos questionários (Apêndice B), grupo de discussão comunicativo (Apêndice A), entrevistas comunicativas (Apêndice C) e análise documental dos documentos norteadores da educação Marista. O desenho da pesquisa ficou organizado da seguinte forma, como vemos no quadro 3.

Quadro 3 - Quadro de coerência e organização da pesquisa

(continua)

Objeto de pesquisa da tese: A Proposta Educativa Marista.			
QUESTÃO CENTRAL DE PESQUISA	OBJETIVO GERAL	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	
Considerando que o Projeto Educativo do Brasil Marista afirma que as Escolas Sociais Maristas são espaçotempo para formação integral e que objetiva a formação de sujeitos críticos e transformadores, e entendendo que a função social da escola é formar cidadãos participativos e agentes de transformação social, perguntamos: quais as percepções das pessoas acerca dos impactos da proposta educativa Marista?	Analisar as percepções das pessoas acerca da proposta educativa Marista, a fim de evidenciar se a formação que se materializa nas práticas forma cidadãos participativos e agentes de transformação.	- Questionário, com pessoas da comunidade, a fim de identificar os participantes da pesquisa e mapear aspectos da comunidade. - Grupo de discussão comunicativo com as pessoas da comunidade para debater aspectos da proposta educativa Marista e seus impactos na formação das pessoas.	
QUESTÕES NORTEADORAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	- Entrevistas comunicativas com professores do Marista Escola Social Santa Mônica para aprofundar aspectos da proposta educativa Marista e seu impacto na vida das	
- Quais os princípios e concepções dos documentos da Instituição Marista? - Como a proposta Educativa Marista se materializa nas práticas do Marista Escola Social Santa Mônica?	Identificar nos documentos da Instituição Marista os princípios e concepções que fundamentam a proposta educativa.		

Quadro 3 - Quadro de coerência e organização da pesquisa

(conclusão)

- Quais as percepções da comunidade acerca da proposta educativa Marista?	Caracterizar como a proposta educativa Marista se materializa nas práticas do Marista Escola Social Santa Mônica.	pessoas e da comunidade. - Análise documental dos documentos maristas acerca dos princípios e concepções que fundamentam a proposta educativa Marista.
	Identificar as percepções acerca da proposta educativa Marista na formação das pessoas da comunidade do bairro Santa Mônica.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A elaboração deste quadro foi realizada a partir da necessidade de mapear os principais elementos constituintes desta tese. Houve várias elaborações até que se atingisse a coerência interna entre todos os elementos aqui expressos.

2.3.1 Questionários

Com o objetivo de termos elementos plausíveis e que evidenciem as percepções acerca da proposta educativa Marista, em nosso estudo, utilizamos o questionário com pessoas que vivem na comunidade. O questionário possui perguntas abertas e fechadas, e foi aplicado de maneira digital/*on-line* com as pessoas que se enquadram nos critérios de nossa pesquisa.

A intencionalidade dos questionários foi caracterizar os participantes da pesquisa e obter informações acerca das percepções das pessoas em relação à proposta educativa Marista. Gil (2008) define o questionário como:

técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2008, p. 121).

Nesta pesquisa de doutorado, o questionário contribui para mapear algumas questões e posicionamentos que posteriormente foram aprofundados no grupo de

discussão comunicativo e nas entrevistas comunicativas. Os dados dos questionários trouxeram elementos, os quais possibilitaram o aprofundamento nas entrevistas comunicativas e no grupo de discussão comunicativo.

Ao final do questionário, o participante poderia manifestar seu interesse em continuar contribuindo com a pesquisa participando das próximas etapas (grupo de discussão comunicativo e entrevista comunicativa). Caso a resposta fosse positiva, o participante era convidado a deixar um contato (telefone ou e-mail) para posterior comunicação. Dos participantes que responderam ao questionário, dois participaram da entrevista comunicativa e três participaram do grupo de discussão comunicativo.

Os questionários foram aplicados de forma *on-line* pelo pesquisador entre os meses de outubro de 2022 a junho de 2023, tendo 33 respondentes e 11 que acessaram e não aceitaram responder.

2.3.2 Grupo de Discussão Comunicativo

Em outra etapa de nossa pesquisa que objetiva analisar as percepções das pessoas acerca da proposta educativa Marista, a fim de evidenciar se a formação que se materializa nas práticas forma cidadãos participativos e agentes de transformação, utilizou-se do grupo de discussão comunicativo com as pessoas que residem na comunidade.

Para Gómez *et al.* (2006), o grupo de discussão comunicativo surge para confrontar a subjetividade individual com a grupal, e pretende confrontar diferentes perspectivas, pontos de vista e experiências. Portanto, o grupo de discussão comunicativo caracteriza-se como espaço de diálogo permanente entre as pessoas acerca de temáticas diversas.

Gómez *et al.* (2006) advertem acerca do grupo de discussão comunicativo.

Se trata de levar a cabo uma conversação cuidadosamente planejada, pensada para obter informações sobre um determinado tema em um ambiente permissivo e não diretivo. O grupo compõe-se de um número de seis a oito pessoas, guiado por um moderador, em um ambiente confortável e satisfatório para as pessoas. O grupo de discussão comunicativo supõe um diálogo igualitário entre as pessoas participantes e com o moderador. Através do diálogo se constrói uma interpretação coletiva do tema de estudo. (Gómez *et al.*, 2006, p 81-83, tradução do autor).

Uma das características desta técnica qualitativa de orientação comunicativa

é a de que o grupo não é criado especificamente para atender as demandas da pesquisa ou do pesquisador, mas é o pesquisador que se insere em um grupo já existente e que habitualmente se encontra para discutir várias temáticas. Desse modo, o grupo de discussão é uma interpretação coletiva da realidade. O grupo de discussão comunicativo é o espaço para discussão e diálogo entre iguais, no qual as pretensões de validade baseiam-se nas relações e não no poder.

O grupo de discussão comunicativo foi realizado no dia 20/07/2024 nas dependências da associação de moradores do bairro Santa Mônica com duração de 70 minutos, tendo a participação de 6 (seis) pessoas. As questões discutidas e aprofundadas emergiram dos questionários e foram validadas pelos participantes antes da realização do grupo de discussão comunicativo. Cada participante do grupo de discussão comunicativo recebeu uma identificação simbólica, por exemplo, GDCP1 (participante 1) e assim sucessivamente.

Os participantes assinaram os termos legais de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados para participação na pesquisa e estavam cientes da gravação do diálogo em formato de áudio.

Após a realização do grupo, o pesquisador transcreveu as discussões e enviou todas as transcrições aos participantes via e-mail, *Teams* ou *WhatsApp* para validação das informações coletadas. Após a validação por parte dos participantes, iniciou-se a análise dos dados. No quadro 4 abaixo, apresenta-se os dados dos participantes do grupo de discussão comunicativo.

Quadro 4 - Dados dos participantes do grupo de discussão comunicativo

Nome	Idade	Sexo	Ocupação	Tempo de residência no bairro
João	46 anos	Masculino	Comerciante	18 anos
Andréia	51 anos	Feminino	Engenheira elétrica	33 anos
Tiago	39 anos	Masculino	Professor	12 anos
Guilherme	41 anos	Masculino	Professor	8 anos
Mariana	54 anos	Feminino	Autônoma	36 anos
Nice	45 anos	Feminino	Funcionária público	22 anos

Fonte: O autor, 2024.

2.3.3 Entrevista comunicativa

A entrevista comunicativa se diferencia de outros tipos de entrevista, pois envolve encontros com o sujeito social, no local de seu cotidiano para dialogar sobre aspectos deste cotidiano. As análises e compreensões são construídas de forma conjunta, envolvem o pesquisador e o participante. Parte-se de questões norteadoras relacionadas ao mundo da vida dos sujeitos, comprometendo-se com a compreensão dos temas investigados. A transcrição da entrevista é validada pela pessoa entrevistada e a análise dos dados é sempre discutida com ela.

A entrevista comunicativa não é apenas uma conversa para que o sujeito pesquisador consiga algo do sujeito entrevistado, mas um diálogo no qual ambos assumem o compromisso com o problema que se quer conhecer.

Os estudos do CREA (1998) acerca da entrevista comunicativa afirmam:

pensamos que um processo desta natureza não é apenas um momento de conversação em que uma pessoa – o entrevistador – consegue alguma coisa de outra – o entrevistado –, senão que se produz uma relação na qual ambos chegam a se comprometer com um problema que se quer conhecer e que produz um efeito nos dois implicados. (CREA, 1998, p. 76).

Na entrevista comunicativa, as análises e compreensões vão sendo construídas conjuntamente pelo pesquisador e pelo participante, que sabe do tema e das intenções da investigação desde seu início. Nesta pesquisa, as entrevistas comunicativas foram realizadas com professores da Escola Social Marista Santa Mônica que tenham cinco anos ou mais de docência na Instituição.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 08 e 10 de julho de 2024, e tiveram uma duração média de 17 minutos, tendo a participação de 6 (seis) professores. No quadro 5 abaixo, apresenta-se os dados dos participantes das entrevistas.

Quadro 5 - Dados dos participantes das entrevistas com os professores

(continua)

Participante	Anos de atuação no Marista	Tempo de formação	Área de formação	Área de atuação
ECP1	13 anos.	20 anos.	Ciências biológicas	Projetos com ensino médio e fundamental.

(conclusão)

ECP2	10 anos.	11 anos.	Química	Ensino médio.
ECP3	13 anos.	17 anos.	Magistério e Pedagogia	Fundamental anos iniciais.
ECP4	8 anos.	11 anos.	História	Articuladora da área de ciências humanas.
ECP5	7 anos.	7 anos.	Artes Visuais	Projetos com ensino médio e fundamental.
ECP6	6 anos.	7 anos.	Artes Visuais	Ensino médio.

Fonte: O autor, 2024.

Do mesmo modo, os participantes assinaram os termos legais de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados para participação na pesquisa, e estavam cientes de que o diálogo seria gravado em áudio.

Após a realização das entrevistas, o pesquisador realizou as transcrições e enviou aos participantes via *Teams* para validação. Após a validação, iniciou-se a análise dos dados.

2.3.4 Análise Documental

Para realizar as articulações entre os dados coletados nos questionários, no grupo de discussão comunicativo e nas entrevistas comunicativas, realizou-se a análise documental dos documentos institucionais que orientam a prática educativa Marista. Esses documentos são de acesso público e estão disponíveis na internet para consulta e leitura.

Lüdke e André (1986) ressaltam a importância da análise documental, afirmando que esta busca identificar informações factuais nos documentos, a partir de questões ou hipóteses de interesses previamente definidas. Moreira (2005) pontua que a análise documental:

consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. (Moreira, 2005, p. 272).

Preconiza-se a importância de a análise documental ser utilizada com outra fonte de produção de dados que, nesta pesquisa, consiste em questionário, grupo de

discussão comunicativo e entrevistas comunicativas.

A análise dos dados foi realizada a partir dos postulados da teoria da metodologia de investigação comunicativa (Gómez *et al.*, 2006), a qual preconiza que representantes dos grupos investigados validem a interpretação dos resultados e das análises conclusivas. Flecha (2004) ressalta que essa investigação identifica as barreiras e a maneira de superá-las, de forma que se possa garantir a utilidade social do estudo realizado.

2.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A análise das informações é o ponto central do processo investigativo. Este processo constitui-se a partir de um conjunto de procedimentos que procuram responder aos objetivos da pesquisa. Gómez *et al.* (2006) destacam que não existe uma única forma para a análise das informações, pois pode ocorrer uma variação de acordo com a orientação epistemológica da pesquisa, não existe um procedimento único que seja capaz de unir as perspectivas qualitativas e quantitativas de pesquisa.

A presente pesquisa fundamenta-se em uma análise qualitativa, tendo as teorias interpretativas (Clifford; Marcus, 2016), como sustento para as análises, na qual examinam-se as informações a partir dos objetivos da pesquisa.

Desse modo, a análise das informações nesta pesquisa se organiza a partir de duas dimensões: a exclusora e a transformadora, e nos tipos de manifestação de linguagem.

Toda análise está condicionada a estas duas dimensões, exclusoras e transformadoras. Gómez *et al.* (2006) ressaltam que não se pode confundir essas dimensões com categorias, subcategorias, características ou atributos com os quais se pretende analisar a investigação, pois qualquer uma destas pode dar lugar tanto a dimensões exclusoras quanto transformadoras.

No que diz respeito ao processo de análise dos dados, buscam-se os dois tipos de dimensões que sempre estão presentes na realidade: dimensões exclusoras, que significam as barreiras que impedem a efetivação de maior igualdade social, e as dimensões transformadoras, que mostram as formas de superar as barreiras, assim como os tipos de manifestação do discurso, que dizem respeito às interpretações e interações nas quais se baseia a informação coletada. As dimensões exclusoras e transformadoras condicionam a análise numa investigação comunicativa-crítica. Nas

palavras de Gómez *et al.* (2006):

as dimensões exclusoras são aquelas barreiras que algumas pessoas ou coletivos encontram e que lhes impede de incorporar-se a uma prática ou benefício social como, por exemplo, o mercado de trabalho, o sistema educativo etc. Se não existem tais barreiras, essas práticas ou benefícios sociais estariam à disposição das pessoas ou coletivos excluídos. As dimensões transformadoras são as que contribuem para superar as barreiras que impedem a incorporação das pessoas e/ou coletivos excluídos às práticas ou benefícios sociais. (Gómez *et.al.* p. 96).

Essas dimensões encontram-se presentes na análise da MIC e compõem o primeiro passo para a concretização de ações superadoras dos obstáculos encontrados na realidade estudada, não só porque geram uma tomada de consciência sobre as barreiras que se colocam na prática cotidiana, mas porque, ao indicar os obstáculos que se apresentam a uma determinada prática, em conjunto com o/a investigador/a, a pessoa participante consegue visualizar, ainda que implicitamente, as ações que poderiam resolver aquele problema e pode, imediatamente, articular um plano de ação que se oriente nessa perspectiva. Nesse sentido, afirma-se que o objetivo maior de uma investigação como essa é a busca de formas de transformar a realidade para superar as desigualdades sociais.

Para Gómez *et al.* (2006), assim como nas dimensões exclusoras e transformadoras, os tipos de manifestação do discurso oferecidos pelas pessoas participantes constituem um nível de análise próprio da investigação comunicativa. Podem ser interpretações espontâneas, ou seja, uma descrição não reflexiva da realidade, geralmente apresentada numa primeira manifestação sobre determinado tema; interpretações reflexivas, que significam uma descrição racional e argumentada sobre a realidade; e interações, isto é, relações interpessoais que se estabelecem entre as pessoas, a partir das quais seus comportamentos se influenciam e se modificam.

Tendo em vista as considerações apresentadas, há alguns elementos que compõem a análise qualitativa dos dados: transcrição, codificação, agrupamento, e a descrição e interpretação. Em um primeiro momento, transcrevem-se as gravações, e cada transcrição é identificada com uma referência, por exemplo: Grupo de Discussão Comunicativo (GDC). Na sequência, o investigador determina as unidades de análise, que podem ser parágrafos, frases, palavras, anotando ao lado de cada uma delas um código que seja correspondente. Em seguida, realiza o agrupamento das unidades de

análises codificadas, conforme o quadro ou matriz de análise.

Gómez *et.al.* (2006) destacam que os dados coletados admitem diferentes níveis de análise, indo do básico até um bastante amplo. Num nível básico de análise, parte-se de uma categoria para cruzá-la com as dimensões transformadora e exclusora. Um exemplo de nível básico de análise (categorias e dimensões) segue abaixo, a título de conhecimento na figura 8.

Figura 8 - Nível básico de análise

	<u>Sistema</u>	<u>Mundo da vida</u>
<u>Dimensões exclutoras/obstáculos</u>	1	2
<u>Dimensões transformadoras</u>	3	4

Fonte: Gómez *et al.* (2006, p. 103).

Em um nível mais amplo de análise, poderiam ser incluídas, além das categorias e das dimensões exclusora e transformadora, subcategorias, se existirem características vinculadas a essas categorias, e subcategorias de estudo, assim como os tipos de manifestação do discurso, também apontados anteriormente.

Apresenta-se a seguir exemplo de nível amplo de análise: categorias, subcategorias, características, dimensões exclutoras e transformadoras, e tipos de manifestação do discurso:

Figura 9 - Nível amplo de análise

	<u>Sistema</u>			<u>Mundo da vida</u>		
	Centro Educativo	Administração Educativa Gênero (a)	Cultura	Família	Adolescentes Origem étnica (b)	Cultura
Interpretações Espontâneas Exclutoras	1	2	3	4	5	6
Interpretações Reflexivas Exclutoras	7	8	9	10	11	12
Interações Exclutoras	13	14	15	16	17	18
Interpretações Espontâneas Transformadoras	19	20	21	22	23	24
Interpretações Reflexivas Transformadoras	25	26	28	29	30	31
Interações Transformadoras	31	32	33	34	35	36

Fonte: Gómez *et al.* (2006, p. 104).

Após ter sido feita essa análise, seja num nível básico ou mais amplo, inicia-

se a descrição e a interpretação da informação, ou seja, a construção das interpretações que o/a investigador/a realiza sobre a informação selecionada, relacionando-a com as teorias sociais e educativas, os objetivos e hipóteses da pesquisa.

A interpretação do investigador/a, necessariamente, foi apresentada às pessoas participantes da investigação. Nesta apresentação, levam-se aos participantes: a) os quadros elaborados por temáticas, nos quais se destacam as falas diretamente, b) os quadros-síntese, com o apontamento de quais elementos transformadores e excludores se apresentaram, na perspectiva do/a investigador/a, e c) as primeiras interpretações construídas pelo/a investigador/a.

Tudo é analisado e consensuado intersubjetivamente para a elaboração da análise final. A intenção é a de que ambos (investigador/a e participante) possam apresentar seus argumentos sobre cada temática e chegar a um consenso de interpretação daquela realidade estudada.

Por fim, integram-se os resultados obtidos através das diferentes técnicas e se elabora um relatório final com o objetivo de difundir os resultados. Na perspectiva da MIC, é importante difundir os resultados não só para o âmbito da comunidade científica, mas também para a comunidade, no caso desta pesquisa. Desse modo, mostra-se o caráter social de uma pesquisa desta natureza.

Para a análise dos dados, utilizou-se o nível básico de análise da MIC, que se caracteriza pela indicação de categorias/temas e as dimensões básicas: transformadora e excludora. Mesmo com a utilização do nível básico de análise nesta pesquisa, foram elaborados quadros a partir das temáticas elucidadas destacando a fala dos participantes. Nestes quadros, apontaram-se as dimensões excludoras e transformadoras na perspectiva do investigador e foram realizadas as primeiras interpretações. Após a realização deste processo, os participantes receberam por e-mail, *Teams* ou *WhatsApp* os dados analisados pelo investigador, para que pudessem fazer a leitura e suas considerações acerca do relatório. Por fim, os participantes da pesquisa (entrevistados e participantes do grupo de discussão) foram convidados para um encontro presencial, com o objetivo de dialogar e validar o relatório final da pesquisa. Este encontro realizou-se no dia dezoito de dezembro de 2024 às dezenove horas, tendo a participação de doze pessoas.

CAPÍTULO 3 – PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DA PROPOSTA EDUCATIVA MARISTA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

*“Para bem educar, é preciso antes de tudo amar e amar
a todos igualmente.”*

Champagnat

Com o objetivo de identificar, nos documentos maristas, os princípios e as concepções que fundamentam a proposta educativa Marista, realiza-se a análise dos documentos institucionais que orientam a proposta educativa Marista. Para isso, analisam-se dois documentos centrais, a saber:

- a) O Projeto Educativo do Brasil Marista - PEBM (2010);

Os aspectos a serem analisados no PEBM dizem respeito ao contexto em que foi escrito, suas finalidades, seus princípios e suas dimensões.

- b) As Matrizes Curriculares de Educação básica do Brasil Marista (2021);

Os aspectos a serem analisados nas Matrizes Curriculares são:

- a) Concepção de currículo;
- b) Concepção de metodologias de ensino e aprendizagem;
- c) Concepção de aprendizagem;
- d) Concepção de competências e suas categorias;
- e) Concepção de avaliação e suas categorias;
- f) Por fim, discute-se a concepção de criança, adolescente e jovem.

3.1 CONTEXTO E CONCEPÇÕES DO PROJETO EDUCATIVO DO BRASIL MARISTA

A construção e a efetivação do Projeto Educativo do Brasil Marista contemplam os apelos do 21º Capítulo Geral¹⁰ – Corações Novos para um Mundo Novo. O documento final da Assembleia enfatiza de maneira particular o direito à educação: uma educação evangelizadora, uma educação comprometida com a solidariedade e a transformação social, atenta às culturas e ao respeito ao meio ambiente, uma educação sem discriminação, criadora de espaços para aqueles que

¹⁰ O Capítulo Geral é uma assembleia representativa de todo o Instituto Marista. Expressa a participação de todos os Irmãos na vida e na missão do Instituto, bem como sua corresponsabilidade no governo. O Capítulo exerce a autoridade suprema e extraordinária.

dela carecem. O PEBM (2010) aponta quatro necessidades emergentes: 1 - uma educação crítica com uma nova pedagogia; 2 - atualização das escolas maristas na área de tecnologia da informação e comunicação; 3 - inserção nos projetos educativos de temas relativos à questão ambiental e à paz; e 4 - abertura para trabalhar com crianças, adolescentes, jovens e adultos de diferentes contextos e novos arranjos familiares.

O PEBM estrutura-se a partir de um processo reflexivo, dialógico e dinâmico. Constitui-se em um locus coletivo gerador de políticas e práticas educativas e de empoderamento dos sujeitos sociais envolvidos. Desse modo, pretende subsidiar a comunidade educativa no alinhamento de conceitos, intencionalidades e demais aspectos presentes nas escolas maristas, de modo a garantir os princípios e valores institucionais na ação pedagógico-pastoral.

O PEBM apresenta uma proposta para orientar os processos educativos, a estrutura organizacional e a gestão das escolas, fundamentando-se nos documentos do Instituto Marista, nos Estatutos das Mantenedoras e na legislação relativa à Educação Básica brasileira.

Suas dimensões política, pedagógica e pastoral advêm do compromisso sociopolítico e das intencionalidades pedagógicas relativas a uma educação de qualidade, intercultural e evangelizadora para crianças, adolescentes, jovens e adultos no contexto contemporâneo. Dessa forma, o PEBM afirma-se como um ideário em construção, permeado pelos contextos extra e intraescolares e pelas subjetividades que circulam nos espaçotempos da escola. O PEBM é, ao mesmo tempo, orientador de políticas e práticas educacionais e instrumento didático-pedagógico, pois se constitui num artefato de formação dos sujeitos da educação Marista.

O PEBM (2010) expressa que a educação

é um processo cultural, social e político por meio do qual se articulam macro e micropolíticas e se produzem conhecimentos, saberes, valores e relações de poder. Tal processo é desencadeado pela consciência da incompletude e potencialidade do ser humano e de suas exigências constitutivas, que tornam a educação irreduzível a qualquer concepção cientificista ou mercadológica. Nessa perspectiva, a educação é um processo essencial, corresponsável por constituir, interativa e culturalmente, as condições da criação e da circulação de saberes, de valores, de motivações e de sensibilidades. (UMBRASIL, 2010, p. 51).

A educação Marista assume uma concepção de educação em uma

perspectiva integral, de modo a formar agentes de transformação social e a encorajar para que assumam suas responsabilidades pelo futuro da humanidade. (UMBRASIL, 2010).

O PEBM (2010) é um documento que se destina a toda educação Básica do Brasil Marista e tem por finalidade:

estabelecer e consolidar a Rede Marista de Educação Básica, garantindo a unidade e a identidade das políticas institucionais maristas nas Mantenedoras e suas mantidas; balizar a ação de pertença de cada escola e dos sujeitos ao Projeto; colaborar na defesa, promoção e garantia do direito fundamental de crianças, adolescentes, jovens e adultos a uma educação de qualidade; enfatizar a educação evangelizadora comprometida com as práticas solidárias e com a defesa da vida, atenta às culturas e à consciência planetária; subsidiar a avaliação da fecundidade evangélica e do compromisso da Rede Marista de Educação Básica com a construção da 'civilização do amor'; orientar o processo decisório na gestão institucional da missão educativa marista; explicitar o compromisso marista com as infâncias, adolescências e juventudes; dar a conhecer à comunidade interna e à comunidade externa a identidade institucional marista; subsidiar a construção dos projetos educativos das Províncias Maristas do Brasil, e de suas escolas, servindo-lhes de referencial; instigar, incentivar e desafiar para o necessário, o novo, apontando para o inédito viável no processo educativo. (UMBRASIL, 2010, p. 15-16).

O PEBM (2010), após apresentar as finalidades com que surge, destaca os princípios pelos quais se orienta:

educação de qualidade como direito fundamental; Ética cristã e busca do sentido da vida; Solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura da paz; Educação integral e a construção das subjetividades. Infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta: um compromisso com as subjetividades e culturas; Multiculturalidade e processo de significação; Corresponsabilidade dos sujeitos da educação; Protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento no mundo; Cidadania planetária como compromisso ético-político; Processo educativo de qualidade com acesso, inclusão e permanência; Currículo em movimento. (UMBRASIL, 2010, p. 16-17).

Para cumprir suas finalidades e materializar seus princípios, o Projeto Educativo do Brasil Marista (2010) estrutura-se em quatro dimensões complementares e interdependentes, a saber: dimensão contextual, dimensão conceitual, dimensão operacional e dimensão avaliativa.

Essas dimensões são aprofundadas e discutidas, distinguindo-se a natureza e as características de cada uma e os temas relevantes que lhes são próprios. No entanto, apesar das especificidades, o PEBM destaca que elas não podem ser

compreendidas senão em seu conjunto integrado de proposições e intrínseca interdependência, de modo a garantir a organicidade, a dinâmica e a complexidade do Projeto Educativo do Brasil Marista. Com o intuito de exemplificar, apresenta-se a figura 10 com as dimensões e os respectivos tópicos discutidos em cada dimensão do PEBM.

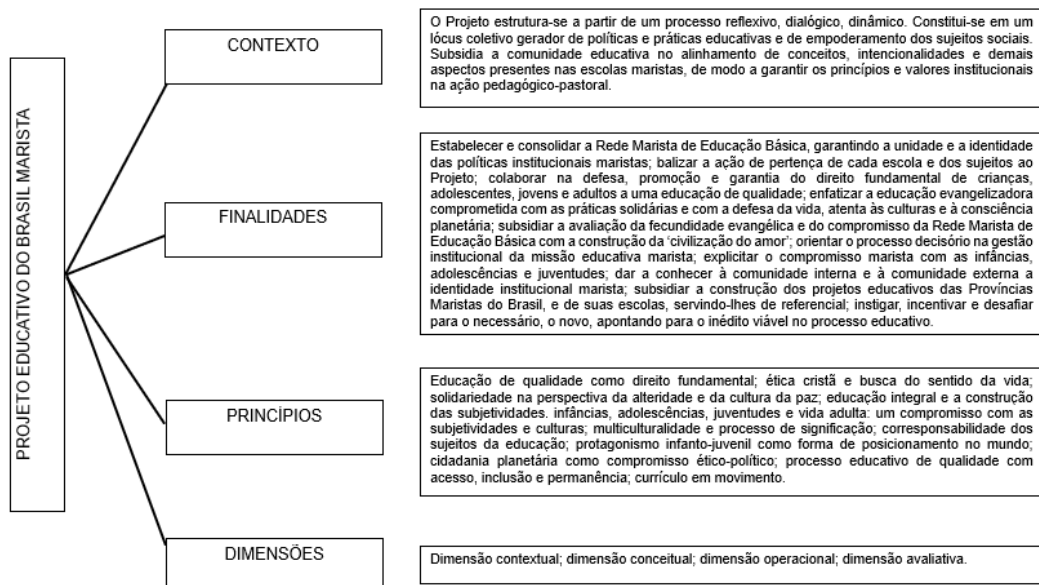
Figura 10 - Dimensões do PEBM



Fonte: UMBRASIL (2010, p. 20).

Em síntese, O Projeto Educativo do Brasil Marista, expressa-se na figura 11:

Figura 11 – Síntese do Projeto Educativo do Brasil Marista



Fonte: O autor 2025.

O PEBM (2010) tem seu desdobramento nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista (2021), as quais serão analisadas na sequência desta tese.

3.2 CONCEPÇÕES EXPRESSAS NAS MATRIZES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO BRASIL MARISTA

3.2.1 A constituição das Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

As Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista¹¹ organizam-se em quatro volumes e estão em sua 4ª edição. Cada volume corresponde a uma área do conhecimento: Linguagens e códigos (volume 1), Ciências Humanas (volume 2), Ciências da Natureza (volume 3) e Matemática (volume 4). A figura 12 apresenta a capa de cada volume.

Figura 12 - Capa das Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista



Fonte: Elaborado pelo autor.

A primeira edição das Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista foi escrita entre 2010 e 2012, por 15 professores¹², de cada Província do Brasil

¹¹ Os quatro volumes encontram-se disponíveis neste link: <https://umbrasil.org.br/portfolio/matrizes-curriculares-de-educacao-basica-do-brasil-marista-4a-edicao/>

¹² A seleção obedeceu ao critério de melhor desempenho no curso organizado pela UMBRASIL e realizado em parceria com a PUCRS, via EAD, sobre os fundamentos das Matrizes Curriculares.

Marista, sendo três professores por componente curricular. Após a escrita do texto pelos professores, este foi submetido à leitura crítica de especialistas nas respectivas áreas.

A segunda edição das Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista foi atualizada entre os anos de 2015 e 2017, após o lançamento da 2ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que preconiza os direitos da aprendizagem, as competências e as habilidades mínimas a serem trabalhadas na Educação Básica Nacional. Nesse mesmo tempo, foram construídas as Matrizes Curriculares da Educação Infantil¹³. Esse processo contou com o envolvimento direto de sessenta e oito consultores, entre professores internos do Brasil Marista e assessores externos.

A terceira edição e atualização das Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista se deu ao longo do ano de 2018, após o lançamento da 4ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no final do ano de 2017. Em 2018, iniciou-se o processo efetivo de atualização da nova Matriz, ao que se refere às competências das áreas de conhecimento, aos componentes curriculares, aos conteúdos nucleares, bem como à inserção das habilidades em todos os anos do Ensino Fundamental. Esse processo foi desenvolvido com o apoio de onze professores internos e de especialistas das três Províncias do Brasil Marista.

A quarta edição foi atualizada no ano de 2020, para atender aos novos direcionamentos da reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017, BNCC e novas Diretrizes Curriculares Nacionais), e para responder aos desafios de educar as Juventudes neste início de século XXI. A proposta de uma arquitetura curricular com foco na Formação Geral Básica (FGB) e nos Itinerários Formativos – ancorados em noções como protagonismo juvenil, projetos de vida e formação integral – levou o Brasil Marista a produzir um novo documento curricular que reposiciona estratégias educativas nesta etapa da educação básica, o Ensino Médio¹⁴.

As Matrizes Curriculares são um referencial político-pedagógico institucional, estratégico para organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das intencionalidades da proposta educativa do Brasil Marista. As Matrizes, organizadas

¹³ O documento completo está disponível em: <https://umbrasil.org.br/portfolio/matriz-curricular-da-educacao-infantil-para-o-brasil-marista/>

¹⁴ O documento completo está disponível em: <https://umbrasil.org.br/portfolio/ensino-medio-do-brasil-marista-perspectivas-e-possibilidades-de-arranjos-curriculares/>

por áreas de conhecimento, contemplam concepções, princípios, pressupostos e procedimentos que orientam as ações coletivas e individuais, nas unidades educativas do Brasil Marista. (UMBRASIL, 2021).

As Matrizes Curriculares emanam a partir do Projeto Educativo do Brasil Marista e se constituem, portanto, em uma teia curricular que sugere interconexão entre áreas, conhecimentos, saberes, valores, linguagens, tecnologias, discursos e competências a serem construídos no percurso formativo de cada aprendiz, em cada unidade educativa da rede de escolas do Brasil Marista. (UMBRASIL, 2021).

A educação Marista se define como espaço-tempo¹⁵ privilegiado de socialização, desenvolvimento de novos valores culturais e construção de conhecimentos. A educação Marista assume como missão tornar Jesus Cristo conhecido e amado, e formar cidadãos, éticos, justos e solidários para a transformação da sociedade, por meio de processos educacionais fundamentados nos valores do Evangelho, do jeito Marista de educar e na vivência, defesa e garantia de direitos que proporcionam a dignidade da vida humana. A educação Marista apresenta-se com a principal tarefa de articular fé, cultura e vida, e formar sujeitos para o compromisso de cultivar suas capacidades e potencialidades, para ter uma melhor vida e assim compreender os conhecimentos como produção coletiva da humanidade a serviço do bem comum.

O PEBM (2010) ressalta que:

a Matriz Curricular, na prática pedagógica do Brasil Marista, não é uma simples organização do que deve ser ensinado, mas um convite à problematização dos currículos praticados e das concepções sobre as quais se assentam os campos disciplinares e as tendências metodológicas, bem como os objetos de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas, a gestão da aula e do conhecimento e os instrumentos de avaliação desse processo. (UMBRASIL, 2010, p. 89-90).

A construção das matrizes curriculares expressa as possibilidades de problematização acerca do que se concebe como educação enquanto possibilidade de transformação social.

As Matrizes Curriculares do Brasil Marista contemplam os fundamentos legais que regulamentam o sistema educativo nacional e a especificidade dos sistemas

¹⁵ “A escola é compreendida como espaço-tempo, pois se materializa num tempo e lugar localizados, precisos, específicos, numa história e geografia cotidianas, nas quais nos formamos como sujeitos da educação.” (UMBRASIL, 2010, p. 53).

locais de educação. Portanto, trata-se de um conjunto de pressupostos que permitem organizar o conteúdo e a dinâmica das Matrizes Curriculares do Brasil Marista constituídas de finalidades, concepções, metodologias e eixos estruturantes por áreas de conhecimento.

3.2.2 Concepções de Currículo nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

A Proposta Educativa Marista concebe o currículo como lugar do encontro de culturas, no qual os sujeitos das aprendizagens encontram sentidos e significados para suas vidas, não somente nos conhecimentos do currículo prescrito estabelecido a partir de conhecimentos determinados, mas também em um currículo narrativo, o qual considera a história dos sujeitos, que se estabelece no cotidiano e em todos os possíveis contextos da comunidade educativa.

A concepção de currículo é expressa como opção identitária, que promove o respeito à diversidade e a promoção da dignidade humana, ou seja, é uma opção não hegemônica, mas interdisciplinar, contextualizada, significativa e emancipadora.

O PEBM (2010) concebe o currículo

como um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da Instituição, suas intencionalidades, os contextos, os valores, as redes de conhecimentos e saberes, as aprendizagens e os sujeitos da educação/aula/escola. (UMBRASIL, 2010, p. 59).

Ao conceber o currículo como articulador e aberto, entende-se que este é construído coletivamente pelos sujeitos que compõem o processo educativo. As Matrizes Curriculares assumem uma perspectiva que valoriza as falas dos sujeitos endossando as relações dialógicas que se estabelecem no mundo da vida. Embora as intencionalidades devam ser claras no currículo, este não se constitui como absoluto, mas expressa a síntese das decisões dos sujeitos da educação. Essa intenção educativa, expressa nas Matrizes Curriculares, 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, 2021).

A concepção de currículo exposta nas Matrizes Curriculares, que valoriza os contextos, os conhecimentos e as linguagens, propõe-se a favorecer uma reflexão crítica e possibilitar aos sujeitos problematizarem e desnaturalizarem formas socialmente validadas da relação professor e estudante.

As escolas Maristas buscam proporcionar uma visão sistêmica e integral do sujeito. Desse modo, o currículo configura-se como integrado¹⁶ e interdisciplinar¹⁷, com intenção de romper com a centralidade dos conteúdos e das disciplinas, avançando para a dimensão da complexidade das relações que existem entre as áreas do conhecimento científico, acadêmico, cultural, político e social nos contextos contemporâneos. Nesta perspectiva, as Matrizes Curriculares compreendem os sujeitos como agentes problematizadores da produção do conhecimento.

Infere-se, a partir desta discussão acerca da concepção de currículo, que se faz necessário reconhecer os saberes que fazem parte da realidade da escola, dos sujeitos e das subjetividades presentes nos espaços escolares maristas. Nesse sentido, Oliveira (2003) afirma:

precisamos, ao mesmo tempo, ‘desaprender’ os saberes que aprendemos a partir das teorias sociais da modernidade e buscar tecer novas formas de entendimento dos processos de criação das ações e de suas múltiplas formas de manifestação. Precisamos, para isso, lançar mão de uma outra perspectiva epistemológica, que supere as dicotomias hierarquizantes e reduções ordenadoras que caracterizam o pensamento moderno e que levaram à desqualificação dos conhecimentos não-científicos, dos fazeres que deles derivam e dos sujeitos que deles se servem, reforçando e legitimando processos de exclusão social. (Oliveira, 2003, p. 53).

O currículo que é pensado e construído de modo coletivo valorizando a participação dos sujeitos é um currículo que assume uma intencionalidade, a desnaturalização dos processos. Essa concepção de currículo compreende a subjetividade e a riqueza da realidade, dos seus coletivos e de sua história. Nesse sentido, “o direito ao saber de si não é um reduzir o foco do conhecimento do universal,

¹⁶ “É uma possibilidade para viabilizar o diálogo entre os códigos da pós-modernidade e da modernidade, visto que reconhece a contribuição e o valor do conhecimento específico organizado nas ciências e em componentes curriculares, mas questiona a autossuficiência e o isolamento de cada um. Por isso, provoca o estabelecimento de nexos intra e interdisciplinares entre conteúdos, métodos, conceitos, significados, discursos e linguagens dos componentes curriculares”(UMBRASIL, 2010, p. 81).

¹⁷ “A abordagem interdisciplinar reúne diferentes componentes curriculares num contexto mais coletivo no tratamento dos fenômenos a serem estudados ou ainda, das situações-problema em destaque. É uma abordagem que exige compromisso do/da professor/professora com a intercomunicação, ampliação e ressignificação de conteúdo, conceitos, terminologias.” (UMBRASIL, 2010, p. 85)

do social e suas múltiplas determinações para narrativas da vida particular, mas reconhecer as narrativas particulares de suas vidas na história universal”. (Arroyo, 2013, p. 281).

Nesse sentido, corrobora-se com a ideia de que o currículo precisa ser pensado para e com os sujeitos, reconhecendo a presença e o protagonismo de cada um nesse processo. Assim, o currículo torna-se um espaço de relações dialógicas capaz de produzir conhecimentos.

3.2.3 Metodologias de Ensino e de Aprendizagem nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

Nas escolas Maristas, o ensinar e o aprender são dinâmicas integradas de um mesmo processo, ou seja, não se compreende o ensino desconectado da aprendizagem. Desse modo, as metodologias propostas, em interação com os contextos e os sujeitos do processo educativo, compreendem opções relativas a princípios e estratégias que viabilizem a consecução das metas educativas intencionadas. Os encaminhamentos metodológicos da prática curricular constituem ainda itinerários disciplinares e interdisciplinares desenvolvidos em diferentes *espaçotempos*, integrando ações de ensino e de aprendizagem.

As Matrizes Curriculares para o Brasil Marista (2021) destacam que a problematização é uma estratégia de ensino e aprendizagem, pois

indaga os conhecimentos, os contextos e os significados que são atribuídos a um objeto ou fenômeno. O propósito da problematização está na construção de novas possibilidades interpretativas, atuando como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo, nas práticas didáticas. (UMBRASIL, 2021, p. 15).

No PEBM (2010), são enfatizadas estratégias metodológicas que se fundamentam no princípio da interdisciplinaridade, da contextualização, da problematização na construção coletiva e significativa de conhecimentos. O documento destaca três possibilidades metodológicas para a concretização das intencionalidades educativas: *Sequências didáticas*, *Trabalho com projetos* e os *Projetos de Intervenção Social*.

A sequência didática compreende o planejamento, o desenvolvimento e a

avaliação das atividades entre si, e garante a organicidade do processo de ensino e aprendizagem.

A sequência didática é uma estratégia que favorece a interdisciplinaridade, visto que os objetos de estudo estabelecem interfaces com os diversos contextos, situações, componentes curriculares etc. Ela permite levar em conta, ao mesmo tempo e de maneira integrada, os conteúdos de ensino, os objetivos de aprendizagem e a necessidade de variar os suportes, as atividades, os exercícios e as dominantes das aulas. (UMBRASIL, 2021, p. 14).

O trabalho com projetos tem a pesquisa como princípio científico e pedagógico e a interdisciplinaridade e a contextualização como princípio metodológico. As atividades são organizadas, com intuito de ressituar as concepções e as práticas educativas na escola, buscando compreender e construir respostas possíveis diante das diversas faces do conhecimento e das mudanças sociais. (UMBRASIL, 2021).

Os projetos de intervenção social compreendem atividades desenvolvidas ao longo do processo curricular e articulam questões da sala de aula com questões políticas, sociais e ambientais.

Dessa forma, o fundamento da ação pedagógica fortalece, na comunidade educativa, o protagonismo cidadão, a mobilização e formação dos atores locais e de lideranças comunitárias capazes de conduzir as questões sociais e incentivar a participação efetiva nos espaços de discussão e formulação de políticas públicas. Os projetos de intervenção devem ser planejados de modo a formar o coração solidário e a consciência crítica, a construir conhecimentos articulados às questões políticas, sociais e ambientais, e a desenvolver competências e metodologias de participação, intervenção e mobilização política e social. (UMBRASIL, 2010, p. 84-85).

A sequência didática, o trabalho com projetos e os projetos de intervenção social são estratégias que potencializam os processos de ensino e aprendizagem individual e coletiva nas escolas Maristas.

Dessa forma, depreende-se que o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que confirma como inquietação a curiosidade, com inconclusão em permanente movimento da história. (Freire, 2021).

Infere-se, a partir destas discussões, a importância da integração metodológica, que favoreça estratégias de aprofundamento e problematização, enfatizando a interação entre os sujeitos, os contextos e os saberes. Nesse sentido, a perspectiva freiriana contribui, pois valoriza a problematização e as indagações dos estudantes, superando a perspectiva da transmissão-assimilação de conhecimentos.

Assim sendo, as metodologias de ensino e aprendizagem adquirem uma perspectiva dialógica.

3.2.4 Aprendizagem nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

Desenvolver as capacidades metacognitivas é uma das finalidades das aprendizagens. A aprendizagem diz respeito àquilo que tem significado e possibilita melhores condições de vida pessoal e social.

Nesse sentido, as Matrizes Curriculares destacam

a decisão sobre o que aprender, condiciona o que ensinar. Essa decisão precisa ser planejada, advém das intencionalidades definidas nas matrizes curriculares e significadas pelos sujeitos da educação, do ensino e da aprendizagem. O fundamental no planejamento das aprendizagens implica tomar decisões sobre estratégias, materiais, espaços e tempos que possam abranger e favorecer a diversidade de situações/objetos e os diferentes estilos de ensinar e de aprender. (UMBRASIL, 2021, p. 14).

A relação entre ensino e aprendizagem é fundamental para a formação de sujeitos capazes de transformar a realidade que os cerca. O ato de aprender é um processo de construção contínua de conhecimentos, o qual possibilita a formação integral dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, baseado nas relações dialógicas, mediadas pela linguagem.

O PEBM (2010) ressalta que a aprendizagem é um processo intra e intersubjetivo que produz saberes, artefatos, fazeres e identidades e se fundamenta numa visão de pessoa como sujeito ativo em complexas interações, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida. Nesse sentido, a aprendizagem é mais do que aquisição de determinados conteúdos socialmente construídos e organizados em componentes curriculares, é uma construção coletiva do conhecimento.

As aprendizagens se efetivam num movimento dialético na aprendizagem de conceitos, ideias, valores, atitudes, habilidades, procedimentos, destrezas, que, por sua vez, permitem a significação, compreensão e intervenção em contextos diversos. Nesse movimento se processa a problematização, a busca, a análise, a discussão, a pesquisa, o processamento e a ponderação sobre a pertinência ética das aprendizagens construídas e em construção. (UMBRASIL, 2021, p. 15).

Desse modo, a aprendizagem é um percurso alicerçado em intencionalidades,

as quais possibilitam aos sujeitos conferirem significados aos acontecimentos e às experiências de seu cotidiano, intervindo para a transformação dos contextos.

O ato de aprender configura-se como construção contínua de conhecimentos, considerando o processo no qual são produzidos. É um movimento dinâmico de reconstrução do objeto de conhecimento pelo sujeito e de modificação do sujeito pelo objeto, com base em estratégias próprias de conhecer. Nesse processo, interagem dimensões formadoras, valores, culturas, saberes e conhecimentos.

A aprendizagem é compreendida para além da aquisição de determinados conhecimentos conceituais organizados nos componentes curriculares, é sobretudo a criação, a invenção de outros conhecimentos necessários para entender a realidade, o mundo da vida.

Nesse sentido, Freire (2014) ressalta a importância de valorizar os diferentes saberes, uma vez que eles contribuem com a reflexão contínua do exercício docente. Assim, o ensino não se resume em transferir conhecimentos, mas em criar possibilidades para a produção de conhecimentos. A relação entre ensino e aprendizagem é intrínseca, de modo que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. O ensinar inexiste sem o aprender e vice-versa.

3.2.5 Competências e suas Categorias nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

O PEBM (2010) destaca que as competências se caracterizam como capacidades estratégicas de aplicação do conhecimento em situações complexas, constituídas de recursos cognitivos, afetivos, sociais, psicomotores internos e instrumentos e artefatos externos, articulam saberes disciplinares diversos, exigem apropriação sólida e ampla de saberes, que possam ser utilizados face a diferentes situações e contextos.

Nessa perspectiva, o PEBM (2010) define as competências como a capacidade de mobilizar diversos recursos, noções, conhecimentos, informações e procedimentos que possibilitam a resolução de problemas complexos. Desse modo, são definidas quatro competências: as acadêmicas, as ético-estéticas, as tecnológicas e as políticas, as quais são compreendidas em sua dimensão dinâmica e interdisciplinar.

Acerca das competências, as Matrizes Curriculares (2021) definem:

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. *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. *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. *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. (UMBRASIL, 2021, p. 19).

O desenvolvimento das competências se dá no processo de transposição didática da construção, da investigação, da sistematização e comunicação dos saberes relacionados às intencionalidades das aprendizagens.

Eyng (2003) destaca que as competências são entendidas como processo de construção contínua e que se caracterizam como um potencial dinâmico e subjetivo que possibilita a ação competente, na qual são mobilizados, integrados e atualizados experiências e conhecimentos do agente.

Nesse sentido, as competências adquirem um caráter dialético-hermenêutico, que se caracteriza pela subjetividade e pela autonomia dos sujeitos. Desse modo, Eyng (2003) afirma:

ao mobilizar as competências, movimento no qual o sujeito articula suas capacidades, o sujeito atua como hermenêuta num processo em que realiza análise interpretativa e explicativa, tanto do contexto no qual atua como de suas condições de atuar. Na ação, ao tornar objetivo esse potencial subjetivo, o sujeito se engaja em um contínuo processo hermenêutico. Na ação em que mobiliza suas competências o sujeito estará também as atualizando num contínuo processo dialético. (Eyng, 2003, p. 107).

3.2.6 Avaliação e suas Categorias nas Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista

O planejamento inclui e define a avaliação, ao mesmo tempo que os processos avaliativos subsidiam o planejamento. Desse modo, a avaliação define-se a partir das intencionalidades assumidas pelas Matrizes Curriculares, em consonância com as estratégias de ensino e aprendizagem, coerentes com as competências que se almejam potencializar. As Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista apontam para a avaliação emancipatória que “vincula-se à práxis, ao planejamento que supõe a projeção de futuro, com vistas ao desenvolvimento de ações estratégicas que efetivem as intencionalidades pedagógicas pretendidas, na busca da qualidade social” (Eyng, 2015, p. 140). Portanto, é fundamental atentar-se às trajetórias de ensino e de aprendizagem e às relações que estão sendo estabelecidas no processo avaliativo disciplinar e interdisciplinar.

As Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista concebem que a avaliação é prática pedagógica e de gestão, que tem como finalidade o diagnóstico e o acompanhamento contínuo e reflexivo do desenvolvimento do currículo e do processo de ensino e de aprendizagem. Nessa direção, a ação de avaliar consiste num processo que deve ser sistemático, compartilhado e demanda assertividade, organização, sensibilidade e criticidade.

No que se refere à avaliação, as Matrizes Curriculares (2021) destacam que:

o processo de avaliação contempla as modalidades *diagnóstica* que consiste em recolher informações que melhor permitam situar os objetos, os sujeitos e os contextos de aprendizagens, a avaliação *formativa* que consiste em manter o olhar atento sobre o desenvolvimento do sujeito, na interação com o objeto no contexto da aprendizagem e tomar decisões sobre ajustes necessários, e a avaliação *somativa* que consiste em elaborar juízos, estabelecer uma apreciação sobre as aprendizagens constituídas, com base nos critérios definidos. (UMBRASIL, 2021, p. 21).

As Matrizes Curriculares de Educação Básica do Brasil Marista destacam a importância de diversas estratégias e instrumentos de avaliação com foco na aprendizagem, desse modo o planejamento pode contemplar: a autoavaliação docente e discente, as pautas de observação, diários de bordo, portfólios, relatórios, chave de leitura, construção de protótipos e modelos, provas, testes, produção em múltiplas linguagens (vídeos, textos orais, escritos, visuais, digitais), exercícios etc.

Assim, compreende-se que a avaliação precisa ser planejada, e no planejamento deve estar incluso como os resultados serão tratados e comunicados. A análise dos resultados é imprescindível, pois contribui para a ressignificação e aperfeiçoamento das práticas educativas.

A avaliação nesse sentido adquire uma perspectiva dialética, sendo pensada como uma prática social que se caracteriza por uma abordagem participativa e formativa. Brandalise (2010) destaca que a avaliação é uma construção permanente e inacabada, um movimento dialético, um processo infinito. A concepção de avaliação expressa nas Matrizes Curriculares do Brasil Marista endossa uma avaliação que se encontra integrada ao processo de ensino e, portanto, ao planejamento, desconsiderando a perspectiva da avaliação como sancionadora. Desse modo, a avaliação busca subsidiar o processo de ensino e de gestão da aprendizagem.

3.3 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, ADOLESCENTE E JOVEM

3.3.1 Concepção de Criança

Os referenciais do Marista Escola Social concebem a criança como um ator social portador da novidade, como possibilidade constante de construção, reinvenção e transformação da vida.

Os documentos maristas afirmam que a infância é uma construção social, ou seja, não há uma infância natural, universal, tampouco uma natureza definitiva da infância ou da criança esperando para ser descoberta nas asas da história. A infância varia em diferentes tempos e lugares, e há concepções contrastantes de infância e criança em qualquer sociedade e em qualquer tempo histórico.

Não se concebe a infância como homogênea e uniformizadora, concebe-se levando em conta as diferenças e as desigualdades sociais, as quais constituem e determinam a infância.

A infância se modifica ao longo da história ao mesmo tempo que permanece enquanto categoria, isso significa que existe mudança e continuidade ou uma permanência feita de mudança (Sarmiento, 2011). Portanto, a infância não é fenômeno natural e, sim, social, histórico, cultural.

A infância, por sofrer determinações sociais, históricas e culturais, é, essencialmente, heterogênea. Arroyo (2004) destaca que “a produção da infância não

é algo homogêneo, mas algo muito diversificado, e é isso que produz tantas infâncias, porque produzidas em contextos sociais, econômicos, culturais, políticos, discursivos completamente diferentes”.

O Marista Escola Social orienta-se na perspectiva de que as crianças vivem e constroem suas infâncias de forma situada e concreta, ou seja, uma concepção de infância social e historicamente construída. Didonet (2008, p. 11) afirma que as condições econômicas, os valores sociais, as crenças e práticas religiosas, os discursos teóricos, as concepções de mundo e de vida humana entram como elementos constitutivos, provocadores, indutores e construtivos do ser criança.

Os referenciais do Marista Escola Social concebem as crianças como atores sociais criativos, potentes, produtores de culturas, autônomos e solidários, que significam, criam, aprendem e ensinam na interação com seu contexto social, histórico e cultural.

3.3.2 Concepção de Adolescente e Jovem

Os referenciais do Marista Escola Social destacam que a adolescência e a juventude são construções sociais, marcadas por diferentes contextos e influenciadas por diversos fatores, sejam eles sociais, políticos, econômicos ou culturais.

Nesta perspectiva, Sousa e Moreira (2012) afirmam que adolescências e juventudes diversas são constituídas em espaços diversos, levando em consideração a inserção social desses sujeitos com suas respectivas condições de acesso a bens culturais e simbólicos. Dessa forma, a identidade do adolescente e do jovem é construída a partir da criação e recriação do contexto em que vivem e das relações sociais que o permeiam.

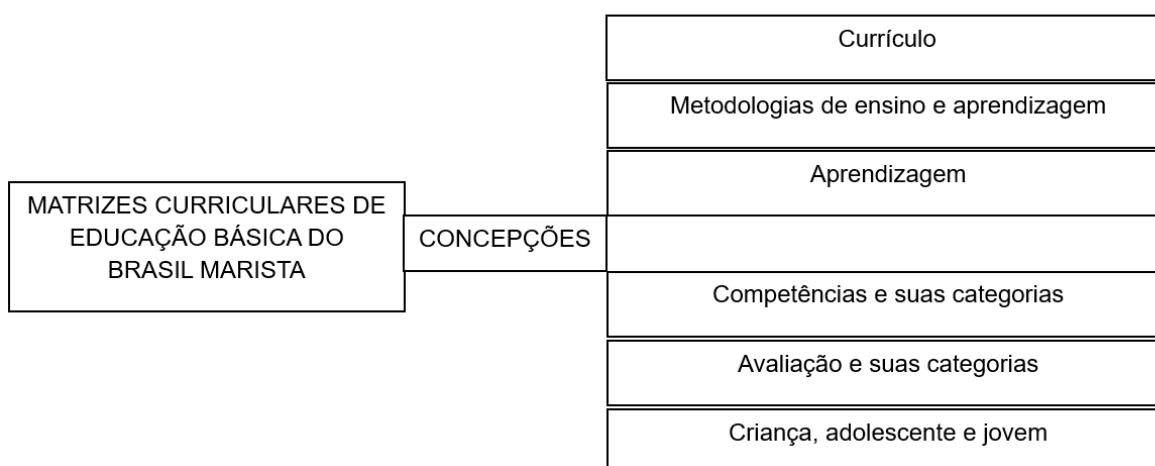
O Marista Escola Social defende que a construção da identidade do adolescente e do jovem é pessoal e social, e que se dá de modo interativo e dinâmico por meio de trocas entre os sujeitos e o meio em que se encontram inseridos.

O Marista Escola Social concebe os adolescentes e jovens como atores sociais dinâmicos da sociedade e com potencialidades para responder aos desafios impostos pelas inovações e rápidas transformações e atuar de forma crítica, criativa e solidária no mundo em que vivem. São vistos como sujeitos históricos com potencialidade de contribuir para o processo de construção de uma sociedade justa e solidária, o que pressupõe uma formação que promova a criação de espaços e de

mecanismos de escuta e participação.

Em síntese as Matrizes Curriculares da Educação Básica do Brasil Marista expressam-se na figura 13:

Figura 13 – Síntese das Matrizes Curriculares do Brasil Marista



Fonte: O autor, 2025.

As perspectivas aqui apresentadas revelam um caminho, uma meta, um objetivo ou, como afirma o PEBM, um ideário em construção, ideário este permeado por diversos contextos e subjetividades. Pensar em um projeto educativo e seus elementos é pensar em um caminho que possibilite sua materialização. Em nossa pesquisa, essa materialização se dá nas práticas do Marista Escola Social Santa Mônica.

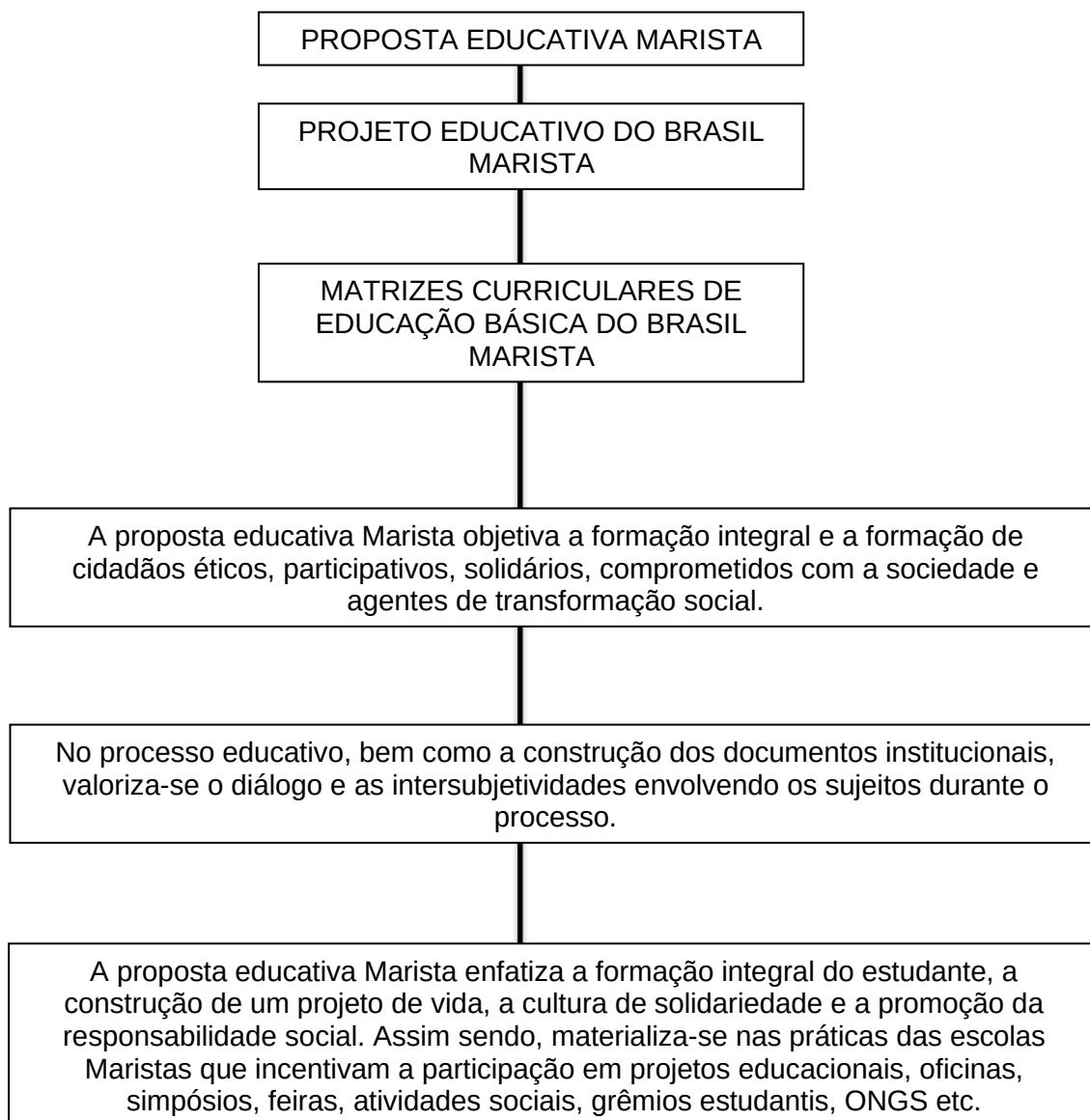
A pesquisa aponta que o campo educacional é um espaço contraditório, pois, ao mesmo tempo que compreende a educação como espaço de formação integral e de encorajamento das crianças, adolescentes e jovens a assumirem o papel de protagonistas na sociedade, também precisa responder às demandas advindas do contexto em que se encontra inserido, como resultados e entregas, características do contexto capitalista em que vivemos.

A construção dos documentos aqui analisados aponta para uma construção que valoriza as intersubjetividades e o diálogo, de modo que envolve vários sujeitos em sua construção. Esta perspectiva revela-se na concepção de currículo, o qual não apenas valoriza o que deve ser ensinado, mas problematiza o que preconiza o currículo, valorizando a complexidade das relações e da cultura.

A Figura 14 abaixo, sintetiza os aspectos principais da Proposta Educativa

Marista:

Figura 14 – Aspectos principais da Proposta Educativa Marista



Fonte: O autor, 2025.

CAPÍTULO 4 - PROPOSTA EDUCATIVA MARISTA: PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE

Esta pesquisa almeja analisar as percepções das pessoas acerca da proposta educativa Marista, a fim de evidenciar se a formação que se materializa nas práticas forma cidadãos participativos e agentes de transformação. Assim, analisaremos os dados advindos do grupo de discussão comunicativo realizado com pessoas da comunidade e das entrevistas comunicativas com os professores.

Este capítulo responde a dois objetivos desta pesquisa: caracterizar como a proposta Educativa Marista se materializa nas práticas do Marista Escola Social Santa Mônica e identificar as percepções acerca da proposta educativa Marista na formação das pessoas da comunidade do bairro Santa Mônica.

No que diz respeito ao processo de análise dos dados, buscamos duas dimensões que sempre estão presentes na realidade: dimensões exclusoras, que significam as barreiras que impedem a efetivação de maior igualdade social, e as dimensões transformadoras, que mostram as formas de superar as barreiras, assim como os tipos de manifestação do discurso, que dizem respeito às interpretações e interações nas quais se baseia a informação coletada.

As vozes dos participantes expressam uma relação entre a teoria e a prática, compreendidas em uma relação dialética, apontando para a práxis como uma ação intencional, capaz de enfrentar criticamente os desafios impostos pelo cotidiano. De outro modo, Freire (2020a) reforça a importância de que os sujeitos tenham vez e voz para que possam pronunciar-se no mundo e sobre ele. Avançando nas discussões, Adorno (2003), ao tratar do conceito de emancipação, destaca que esta encontra-se alicerçada em sua dimensão social do sujeito e não apenas individual.

Para a organização do texto, serão utilizados os seguintes eixos para análise¹⁸: projetos educacionais, função social da escola, inserção dos estudantes na comunidade, relação escola e família, e desafios enfrentados pelos estudantes fora da escola.

¹⁸ Os eixos de análise foram definidos a partir das falas dos participantes da pesquisa, estabelecendo-se assim os aspectos mais relevantes do diálogo do grupo de discussão.

4.1 PROJETOS EDUCACIONAIS

No primeiro eixo, “projetos educacionais¹⁹”, expresso no quadro 6, as dimensões transformadoras encontram-se alicerçadas no desenvolvimento da autonomia e do compromisso social, e como exclusora está o número limitado de estudantes que têm a possibilidade de participar dos projetos educacionais.

Quadro 6 - Projetos Educacionais

Dimensão Exclusora	Dimensão Transformadora
1. Número limitado de vagas para os estudantes.	1. Compromisso social; 2. Desenvolvimento da autonomia; 3. Potencialização da aprendizagem.

Fonte: O autor, 2024.

No que se refere ao eixo dos projetos educacionais, tendo em vista a dimensão exclusora, aponta-se a fala dos participantes:

“É frustrante ver que meu filho, e o filho de outras pessoas estão perdendo oportunidades por falta de vagas nos projetos da escola. Esses projetos são importantes para o crescimento deles. Participando de projetos eles ficam menos tempo na rua, correndo riscos.” (GDGP6).

“Moro no bairro e não consigo vaga para minha filha, pois não dão prioridade para as pessoas do bairro e sim pessoas com renda bem alta e de outros bairros e condomínios.” (GDGP2).

Os participantes da pesquisa apontam, em relação aos projetos educacionais, questões importantes que provocam uma análise aprofundada. Em 2024, segundo dados da campanha de matrículas e rematrículas²⁰ do Marista Escola Social Santa Mônica, o potencial de alunos para rematrículas era de 646 estudantes, sendo que foram realizadas 586 rematrículas em um percentual de 90,71% de fidelização. Entre matrículas e rematrículas a escola possui 728 alunos em três turnos de oferta educacional. Assim sendo, a escola recebeu 142 novas matrículas, as quais atendem aos critérios de bolsa social 100%, atingindo sua capacidade instalada que é de 730

¹⁹ Refere-se às atividades que são realizadas no contraturno escolar tais como: clube de ciências, clube de matemática, oficina de dança e teatro etc.

²⁰ Os dados completos estão disponíveis em: <https://maristaanalytics.com/dashboard/campanha-de-matriculas>

alunos.

Como o Marista Escola Social, faz parte das escolas Maristas, e a Instituição Marista é filantrópica, ou seja, sem fins lucrativos, tem a obrigação de oferecer bolsas sociais aos estudantes. A concessão das bolsas é realizada mediante a análise socioeconômica das famílias, na qual a renda bruta mensal não ultrapasse 1,5 salário-mínimo *per capita*.

O PEBM (2010) preconiza uma educação de qualidade, especialmente em territórios de vulnerabilidade social, com o objetivo de atender crianças e adolescentes, porém, as vozes dos participantes, em relação aos projetos, evidenciam que nem todos os estudantes que gostariam de participar conseguem devido à escassez das vagas. A escola teria condições de ampliar a oferta destes projetos? Existe a possibilidade de participantes que não sejam alunos da escola social?

No que se refere ao eixo dos projetos educacionais, tendo em vista a dimensão transformadora, ressalta-se a fala dos participantes do GDC e das ECP:

"Os projetos que a escola oferece vão muito além do conteúdo. Eles ajudam no desenvolvimento social das crianças, ensinam desde cedo a importância da colaboração, da responsabilidade e do respeito. Além disso, esses projetos incentivam a autonomia dos alunos, permitindo que eles explorem suas próprias habilidades, tomem decisões e aprendam com suas próprias experiências. Falo isso porque também trabalho em uma escola que possui alguns projetos de contraturno para as crianças, e é isso que percebo". (GDCP4).

"Nessa questão vou falar como pai, porque meus filhos estudaram no Marista e participaram dos projetos. Os projetos têm o poder de transformar. Quando os alunos se envolvem em projetos, eles não estão apenas decorando ou aprendendo novas informações, mas aplicando o que aprendem de maneira prática. Isso faz toda a diferença, pois eles são desafiados a pensar de forma crítica, resolver problemas reais e trabalhar em equipe, o que torna o aprendizado mais significativo. Algumas questões que eles me falavam nem eu conseguia resolver ou até mesmo ajudar." (GDCP3).

"As atividades práticas que elaboramos é para que eles tenham mais contato com o material, com o concreto. Então, é fazer, aprendendo. De certa forma, você antecipa o conteúdo, mas também faz alguns projetos aleatórios que não estão no contexto do planejamento de sala de aula. Para eles terem um pouco mais de aprendizado de trabalhar o material, ter a prática, a vivência, mexer, aprender a medir, por exemplo. Criar. Eu acho que esses projetos potencializam muito a educação como um todo." (ECP1 - Professor).

"Os projetos foram algo muito importante na nossa escola, pois percebemos grandes resultados em relação aos educandos, desenvolvimento em sala, pessoal e até a descoberta de grandes talentos." (ECP2 - Professor).

Os participantes da pesquisa evidenciam que os projetos educacionais contribuem para o compromisso social, a potencialização da aprendizagem dos jovens e o desenvolvimento da autonomia, sempre fundamentada no contexto em que se encontram inseridos. Em síntese expressam que o processo se caracteriza com intencionalidades, a qual assume uma visão de futuro voltado para a transformação social. Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, defende uma pedagogia para todos e que todos possam se emancipar, mediante uma luta libertadora, “que só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar a si e os opressores” (FREIRE, 2020, p.30). De outro lado, os dados apresentam as dificuldades em relação aos projetos educacionais que limita o acesso de um número maior de participantes.

Neste sentido, e conforme apontam os documentos que fundamentam a educação Marista, levanta-se questionamentos: os projetos contribuem na formação integral dos estudantes? Como esses projetos podem atingir um número maior de estudantes? É interesse da escola ampliar esses projetos?

4.2 FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

No segundo eixo, a “função social da escola”, apresentado no quadro 7, a dimensão transformadora é expressa na proposta educativa e nos valores da instituição e, como exclusora, a falta de uma maior inserção da escola na comunidade.

Quadro 7 - Função social da escola

Dimensão Exclusora	Dimensão Transformadora
1. Uma escola fechada em si; 2. Uma escola com poucos vínculos nas atividades da comunidade; 3. Uma escola pouco propositiva.	1. Escola com valores e princípios institucionais; 2. Escola com alta qualidade na proposta educativa; 3. Escola com formação integral; 4. Escola que promove uma educação emancipadora.

Fonte: O autor, 2024.

No que se refere à função social da escola, tendo em vista a dimensão

exclusora, os participantes da pesquisa destacam:

“Eu às vezes me preocupo com a escola muito fechada em si mesmo, acho que ela tem que se envolver em todas as atividades da comunidade. A escola para mim deve ser um espaço aberto, que promove a integração e o envolvimento tanto dos pais como da comunidade.” (GDGP2).

“Eu vejo que o Marista tem uma grande experiência e conhecimento e poderia propor novos projetos e atividades aqui no bairro. Isso ajudaria no desenvolvimento de todos que moram aqui”. (ECP5 - Professor).

As vozes dos participantes denotam uma visão crítica acerca do fechamento da escola em relação a comunidade e apontam para a defesa de uma perspectiva integrada e integradora, sendo um espaço aberto e capaz de interagir com o meio social em que se encontra inserida. Entende-se que a escola existe para além das salas de aula. No que se refere a instituição Marista, os participantes reconhecem as potencialidades, mas por outro lado indicam que a escola poderia liderar e propor projetos que envolvam a comunidade.

Para Freire (2020a), a função social da escola é contribuir para que o estudante desenvolva a capacidade crítica de ler o mundo, de forma a conseguir mudá-lo, entendendo que a educação transforma as pessoas e as pessoas transformam o mundo. Por outro lado, os participantes fazem uma denúncia no que se refere ao fechamento da escola em si, sem uma abertura propositiva em relação à comunidade. As vozes dos participantes questionam se a proposta do Projeto Educativo do Brasil Marista e as Matrizes Curriculares materializam-se nas práticas da escola, formando cidadãos éticos e solidários para a transformação da sociedade.

No que se refere ao eixo função social da escola, tendo em vista a dimensão transformadora, os participantes destacam:

“Eu entendo que a função da escola, a missão é além de alfabetizar, é transformar a vida de cada educando, e que eles acabem fazendo uma caminhada aqui na escola até o Ensino Médio, que eles tenham uma perspectiva de futuro, coloquem em prática tudo que aprendem no seu dia a dia, os valores, fazendo diferença na sua família e na comunidade em que estão inseridos”. (ECP1 - Professor).

“A função social é transformar vidas, impactar vidas, né? Então acredito que o Marista tem como função e ele exerce muito bem essa função, transformar a realidade dos meus educados. Então estamos aqui para escutá-los, acolhê-los e ensinar o conteúdo que já está programado no nosso currículo, mas também transformar vidas, encorajá-los para o futuro.” (ECP5 - Professor).

“Eu estudei no Marista, já faz tempo e sobre isso eu queria falar. A educação do Marista se destaca pelo compromisso com a formação integral e emancipadora dos alunos. Não é apenas preparar para o mercado de trabalho, mas de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos melhores, capazes de pensar criticamente e agir com responsabilidade. A proposta Marista vai além do ensino.” (GDGP1).

“Eu vejo a importância do Marista como referencial. Então, referencial de postura diante da sociedade, de apoio. Então, muito mais do que só estar aqui, deixar os seus filhos aqui para poder cumprir uma obrigação, enfim, um direito do educando e das famílias a educação. Mas ele traz aspectos muito mais amplos da relação com o território, da relação com a comunidade, do entendimento social. Então, realmente, aqui eu vejo como uma importância muito grande na vida e nesse espaço aqui da escola de Santa Mônica.” (ECP5 - Professor).

As vozes dos participantes da pesquisa apontam para um tensionamento em relação à função social da escola, pois, de um lado, identificam que a escola poderia ser mais aberta e envolver-se com a comunidade, de outro lado, apontam a escola como espaço de formação integral, baseada em valores e princípios, e como referência educativa. Entende-se, a partir de Freire (2020a), que o caminho para diminuir esse tensionamento é o diálogo como fundamento para uma educação libertadora e emancipadora, que valoriza as relações intersubjetivas advindas do mundo da vida, ou seja, uma educação fundamentada na racionalidade comunicativa. (Habermas, 2019a). Ainda acerca da função social da escola, o PEBM (2010) preconiza que seu papel é formar cidadãos participativos e agentes de transformação social, e que as Escolas sociais objetivam a formação integral dos estudantes.

Freire (2020) entende que a função social da escola é proporcionar espaços de conscientização, no qual as pessoas são capazes de compreender sua realidade, identificar estruturas opressivas e lutar para transformá-las. Esta abordagem em perspectiva dialógica implica em um processo educativo que valorize a comunicação entre os envolvidos no processo educativo.

Neste sentido os participantes, mesmo reconhecendo a escola como espaço de formação integral, questionam se a escola Marista tem cumprido com aquilo que ela se propõe, pois não reconhecem a participação da escola na comunidade. Assim sendo, questiona-se: o projeto educativo Marista que se materializa nas práticas está formando cidadãos participativos e agentes de transformação? A escola consegue identificar isso? Como a escola estabelece critérios para afirmar se contribui ou não no desenvolvimento da comunidade?

O pensamento Freiriano defende uma educação libertadora e que se

fundamente no diálogo, de modo a superar a dimensão reprodutiva do conhecimento, e de proporcionar aos estudantes a capacidade de realizar a leitura crítica do mundo. A função social da escola, nessa perspectiva, é promover uma educação problematizadora que incentive o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. De outro modo Habermas posiciona-se no sentido de que a função da escola é proporcionar um ambiente no qual os estudantes são capazes de dialogar, respeitar os diferentes pontos de vista e construir consensos.

4.3INSERÇÃO DOS ESTUDANTES NA COMUNIDADE

No terceiro eixo, “inserção dos estudantes na comunidade”, apresentado no quadro 8, a dimensão transformadora é expressa nas melhores condições de vida e a dimensão exclusora é expressa na falta de acesso para todos a uma escola de qualidade.

Quadro 8 - Inserção dos estudantes na comunidade

Dimensão Exclusora	Dimensão Transformadora
1. Acesso restrito para a comunidade estudar na escola; 2. Os estudantes não aproveitam a oportunidade de estudar na escola Marista.	1. Os estudantes têm melhores condições de vida; 2. Os estudantes se tornam cidadãos melhores; 3. A família adquire melhores condições econômicas.

Fonte: O autor, 2024.

No que se refere ao eixo inserção dos estudantes na comunidade, tendo em vista a dimensão exclusora, um participante do GDC afirma:

"É complicado porque, em uma escola social Marista, que tem o objetivo de oferecer uma educação transformadora, muitos alunos que realmente precisam não conseguem uma vaga. A gente sabe que essa é uma oportunidade única para muitas crianças e jovens que não têm tanto acesso. O mais triste é perceber que alguns alunos que estão na escola não estão aproveitando as oportunidades. Enquanto isso, muitos outros, que dariam tudo para estar ali, continuam esperando por uma vaga." (GDGP2).

O excerto acima revela as dificuldades encontradas pelas pessoas que buscam a Escola Social Marista para os seus filhos. A crítica encaminha-se na perspectiva de que uma escola que se propõe ao compromisso de promover a formação integral e a transformação social, poderia encontrar outros mecanismos para garantir maior acesso aos estudantes. Por outro lado, a fala reconhece que a educação da escola social Marista oportuniza novas possibilidades.

O PEBM (2010) preconiza que o estudante se posicione como protagonista, sendo capaz de assumir e conduzir processos individuais e coletivos. Desse modo, a fala dos participantes responsabiliza apenas o estudante por não aproveitar a oportunidade de estudar em uma escola Marista. Este é um posicionamento que não se pode admitir, pois nesta pesquisa já se evidenciou que o contexto e as condições sociais, culturais, econômicas das famílias e dos estudantes são diversas e precisam ser analisadas antes de qualquer posicionamento verticalizado e impositivo.

Ainda dialogando sobre o eixo inserção dos estudantes na comunidade, tendo em vista a dimensão transformadora, os participantes da pesquisa afirmam:

"Estudar na escola social Marista é uma oportunidade que pode transformar a vida de uma família. Além de oferecer uma educação de qualidade, que forma o aluno de maneira integral, a escola abre portas para o futuro. Com uma base educacional do Marista, os alunos têm mais chances de continuar seus estudos e, no longo prazo, conquistar melhores oportunidades de emprego. Isso reflete diretamente na condição econômica da família." (GDCP4).

"A partir do momento que a escola oferece uma boa educação, uma formação humana baseada em valores, auxiliar os educandos neste caminho para alcançarem seus objetivos, isso acaba refletindo na comunidade também. Porque os nossos educandos que estão sendo formados na nossa escola vão assim fazer diferença para a comunidade, colocando em prática tudo o que aprenderam, nas suas famílias, no seu jeito de ser no dia a dia, na profissão que escolherem." (ECP2 - Professor).

"Veja, posso falar até na transformação do território. Olhando para esse território, há seis anos, quando eu cheguei aqui, ele já estava muito diferente. A autonomia dessas crianças, a forma como encaram a vida, as perspectivas de vida, aqui a gente constrói muito isso, tudo o que eles podem almejar e ser no futuro deles. Então, a gente vê isso muito claramente nas conversas, rodas de conversas. (ECP6 - Professor).

"Que no futuro que escolherem também sejam agentes transformadores, passem os valores que aprenderam aqui na nossa escola e que eles percebam o quanto eles são importantes, e capazes de estarem aprendendo e evoluindo cada dia mais." (ECP2 - Professor).

Deste modo, os participantes expressam uma relação dialógica existente entre a escola e os estudantes, compreendendo o processo educativo como práxis, endossando a perspectiva de uma educação que supera a lógica reprodutivista e aponta para a transformação social. Freire (2021a) compreende a práxis como possibilidade de mudança, na qual homens e mulheres comprometem-se com a transformação estabelecendo uma relação autêntica entre ação e reflexão.

Apesar dos participantes reconhecerem que existe uma perspectiva de transformação a partir da educação e do mercado de trabalho os dados ministério do trabalho²¹ apontam que cerca de 17% da população brasileira é formada por jovens entre 14 e 24 anos, que somam 34 milhões de pessoas. Desse total, 14 milhões de jovens tinham uma ocupação no primeiro trimestre do ano de 2024. Dentre os jovens ocupados, 45% estavam na informalidade, o que corresponde a 6,3 milhões de indivíduos. Já os jovens que só estudam somam 11,6 milhões de pessoas e o número de desocupados nessa faixa etária chegou a 3,2 milhões em 2024. O estudo aponta que o número de jovens que nem trabalham e nem estudam ficou na casa dos 4,6 milhões.

O aumento do número desses jovens em diversos países, especialmente em contextos de crise econômica e desigualdade social, levanta preocupações sobre os desafios estruturais que impedem sua inserção educacional e profissional. Pesquisas revelam vários fatores que contribuem para o crescimento desta população de jovens. Dentre estes fatores destacam-se a desigualdade social, crises econômicas, deficiência no sistema educacional, fatores culturais e psicológicos dentre outros.

Os participantes da pesquisa reconhecem que os estudantes que frequentam a escola social Marista têm maiores possibilidades de inserção na vida da comunidade e no mercado de trabalho, porém como pontuado na dimensão exclusora nem todos conseguem ter acesso à educação Marista, e aqui levanta-se o questionamento de como a proposta educativa Marista se materializa nas práticas que envolvem a comunidade, ou seja, aqueles que indiretamente fazem parte da comunidade educativa.

²¹ <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Maio/pesquisa-aponta-crescimento-no-emprego-para-a-juventude-mas-jovens-mulheres-e-negros-seguem-com-dificuldades-de-insercao>

4.4RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

No quarto eixo, “relação escola e família”, expresso no quadro 9, a dimensão transformadora manifesta-se na participação das famílias e de uma escola aberta ao diálogo, de outro modo, a dimensão exclusora expressa-se no distanciamento da família em relação à escola.

A relação entre escola e família é fator determinante para o desenvolvimento educacional e social dos estudantes. Entende-se que a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos contribui para o desenvolvimento acadêmico e a redução da evasão escolar. Desse modo a educação caracteriza-se como processo compartilhado entre escola e família. Nesta pesquisa os participantes apontam elementos importantes acerca desta questão.

Quadro 9 - Relação escola e família

Dimensão Exclusora	Dimensão Transformadora
1. Distanciamento entre família e escola; 2. Negligência em relação à vida escolar dos filhos.	1. A escola é referência; 2. Diálogo entre família e escola; 3. Escola aberta e acolhedora; 4. Projetos educacionais aproximam a escola da família.

Fonte: O autor, 2024.

No que se refere ao eixo relação escola e família, tendo em vista a dimensão exclusora, os participantes da pesquisa destacam:

“Eu vejo que depois da pandemia essa relação entre escola e família mudou. Antes a relação entre nós e a escola parecia mais próxima, tinha um envolvimento maior dos pais.” (GDGP3).

“Como eu estava antes da pandemia e pós-pandemia, a gente sempre interagia muito com a comunidade para fazer presença significativa dentro da escola. Então, antes a gente tinha a rua cultural, a gente fazia as exposições a cada trimestre, às vezes acontecia na rua para chamar a comunidade. Então, depois da pandemia, a gente teve que repaginar.” (ECP4 - Professor).

“A correria do dia a dia, com o trabalho, e outros compromissos faz com que

os pais não consigam acompanhar o que acontece na escola. Muitas vezes os pais só percebem que algo não está bem quando as notas começam a cair.” (GDCP6)

O relatório dos estudos realizados pela UNESCO evidencia que a presença ativa do pais na escola fortalece, reduz a evasão escolar e fortalece a autoestima dos estudantes. De outro modo, aponta fatores que dificultam a participação dos pais no processo escolar dos filhos:

1. Falta de tempo;
2. Baixa escolaridade dos pais;
3. Dificuldades socioeconômicas;
4. Falta de comunicação entre escola e família.

No que se refere ao eixo relação escola e família, tendo em vista a dimensão transformadora, os participantes destacam:

“A escola aqui no bairro sempre foi uma referência importante para todos nós. Desde que foi inaugurada, ela não é apenas um lugar aonde as crianças vão para aprender, mas um ponto de encontro e de apoio para a comunidade.” (GDCP1).

“Então, depois da pandemia, eu vi que houve um afastamento, mas, ainda assim, a escola é referência. Não tem como negar que a escola é referência. Todo mundo conhece, entende, sabe do trabalho sério que a gente desenvolve aqui.” (ECP5 - Professor).

“Eu percebo que a família é bem participativa na nossa escola. E a nossa escola também utiliza várias estratégias para que aconteça esta participação.” (ECP2 - Professor).

“Temos as nossas Mostras Pedagógicas, que também servem para trazer um pouquinho a família para a escola, para ver todo o estudo, todo o material preparado, tudo que foi realizado durante o trimestre, os pais conseguem acompanhar e conseguem participar, então, ali da vida escolar.” (ECP3 - Professor).

“Quando mudei de bairro e comecei a morar aqui, logo percebi que o Marista é visto pelas pessoas como referência. Muitas pessoas que têm os filhos lá falam que é uma escola diferente, deve ser por isso que todo mundo quer ter os filhos lá (risos).” (GDCP6).

A relação entre família e escola é um dos temas que Freire defende, de modo que constituiu os chamados *Círculos de pais e professores* como uma forma de estabelecer e fortalecer a participação da família no espaço escolar. As vozes dos participantes da pesquisa evidenciam a necessidade de construir coletivamente o

conhecimento, expressando assim que a condição humana é, de acordo com Freire (2020a), incompleta, inacabada e inconclusa, portanto, somos capazes de aprender uns com os outros, de construir conhecimento coletivamente, de tomar consciência, de mudar, de transformar. Endossando essa perspectiva, Habermas (2019a) propõe a teoria da ação comunicativa, que pressupõe a interação das pessoas entre si, mediadas pela linguagem, em um espaço que inclui diversos atores e grupos sociais que objetivam a validação do melhor argumento.

Se por um lado tem-se a escola como referência e aberta ao diálogo, por outro questiona-se: quais as estratégias que a Escola Marista Santa Mônica dispõe para aproximar as famílias para que possam acompanhar e participar da vida escolar de seus filhos?

4.5 DESAFIOS ENFRENTADOS FORA DA ESCOLA PELOS ESTUDANTES

No último eixo, “desafios enfrentados fora da escola pelos estudantes”, expresso no quadro 10, a dimensão transformadora versa sobre a inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Por outro lado, a dimensão exclusora insere-se no contexto do abandono escolar, devido à necessidade de composição da renda familiar.

Quadro 10 - Desafios enfrentados fora da escola pelos estudantes

Dimensão Exclusora	Dimensão Transformadora
1. Necessidade de trabalhar; 2. Condições precárias de vida; 3. Dificuldade em conciliar trabalho e estudo; 4. Ocupação informal.	1. Inserção no mercado de trabalho; 2. Melhoria da renda familiar; 3. Capacidade de conciliar trabalho e estudo; 4. Melhores condições de vida social.

Fonte: O autor, 2024.

No que se refere ao eixo desafios enfrentados fora da escola pelos estudantes, tendo em vista a dimensão exclusora, os participantes da pesquisa

afirmam:

"É complicado. Eles chegam em casa cansados do trabalho e ainda tem que estudar para não ficar para trás na escola. Falo isso porque meu filho trabalha. Às vezes, parece que não tem tempo para nada. Queria que ele pudesse apenas se dedicar aos estudos, mas precisa trabalhar para ajudar em casa. Vejo que é difícil equilibrar as duas coisas sem me sentir cansado." (GDCP3).

"Eu sei que às vezes é cansativo equilibrar estudos e trabalho, mas acho que é essencial para o futuro dos jovens. Estudar prepara para novas oportunidades, mas trabalhar também é importante, porque é no trabalho que se ganha experiência, e se aprende a lidar com as responsabilidades. Acho que as duas coisas se complementam." (GDCP1).

"É muito comum aqui no bairro os jovens buscar uma ocupação informal, pedreiro, ajudante de pedreiro, jardineiro, vendedor, sabe.... tem muitos que fazem isso para ajudar na casa. A gente sabe que não tem nenhum direito, mas é importante essa ajuda financeira". (GDCP6).

"E muitos precisam trabalhar, eles precisam estar no estágio, eles precisam ir para o mercado de trabalho muito cedo para auxiliar na renda familiar. Então, acaba impactando no estudo, no dia a dia da escola. Muitos falam assim, mas eu trabalho, não tenho tempo para fazer, que tempo que eu vou estudar por conta do trabalho." (ECP3 - Professor).

As vozes dos participantes da pesquisa mostram a realidade dos estudantes que necessitam estudar e trabalhar. Dados do Datafolha (2024) apontam que 7 em cada 10 jovens do ensino médio trabalham ou tem interesse em trabalhar, sendo que 20% querem trabalhar para ter seu próprio dinheiro e ter independência financeira e 13% trabalham para ajudar a família. Quando perguntados se durante o ensino médio pretendem somente estudar ou estudar e trabalhar, 27% dizem ter interesse em somente estudar e 72% estudar e trabalhar. Destes que pretendem estudar e trabalhar, 63% têm 14 anos e 81% 16 anos, sendo que 69% são brancos e 80% pretos.

A pesquisa realizada em 2023 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Ministério da Educação (MEC) indicam que cerca de 3,6 milhões de jovens, entre 15 e 17 anos, encontram-se fora da escola, o que representa aproximadamente 20% da população nessa faixa etária. Esses dados refletem um desafio no acesso e permanência no ensino médio, que já foi amplamente discutido. Os fatores que contribuem com essa estatística são diversos, dentre eles as questões socioeconômicas, familiares, estruturais, culturais entre outros.

No que se refere à dimensão transformadora, no eixo desafios enfrentados fora da escola pelos estudantes, os participantes destacam:

"Eles têm muito medo de como que vai ser pós a escola, como que vai ser tanto no mercado de trabalho quanto no ensino superior. E aí a gente se sente realizada quando percebe, independente do caminho que eles seguem, que eles estão trilhando aquilo que eles escolheram e são pessoas que conseguiram sonhar e que conseguiram realizar os seus sonhos, saem felizes e eles sempre voltam e sempre agradecem." (ECP5 - Professor).

"Quando os jovens conseguem um emprego, isso não só contribui para o crescimento deles, mas também melhora a renda familiar. Muitos deles ajudam financeiramente suas famílias, o que eleva o padrão de vida coletiva. É importante que o mercado de trabalho valorize o potencial dos jovens, oferecendo pagamentos justos, para que eles possam, além de se sustentar, contribuir de forma significativa em casa." (GDC4).

Neste eixo, as vozes dos participantes expressam uma realidade comum aos jovens que residem na comunidade, a necessidade de inserir-se no mercado de trabalho, devido às condições sociais, culturais, financeiras e familiares. Por outro lado, tem-se uma preocupação, pois muitos jovens e adolescentes, para trabalhar, acabam sendo privados do direito de estudar. Entende-se com Freire a necessidade de uma educação que seja libertadora, de modo a superar essa relação oprimido-opressor. Desse modo, questiona-se: o papel da escola está contribuindo para esse processo de libertação e emancipação das pessoas da comunidade? Até que ponto não se reproduz um modelo verticalizado e opressor no processo educativo?

O PEBM (2010) assegura uma educação de qualidade como direito fundamental para as crianças e jovens e valoriza-os como sujeitos de direitos criando oportunidades de acesso aos *espaçotempos* sociais, culturais e educacionais.

O questionamento que se coloca é de como romper esse círculo vicioso que os jovens vivem e como a escola Marista potencializa essa mudança, de modo a garantir realmente o acesso a uma educação integral.

Segundo o PEBM (2010) a proposta educativa Marista fundamenta-se na formação integral do estudante, valorizando as dimensões cognitiva, afetiva, social e espiritual, objetivando a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social do espaço em que se encontram inseridos. Os dados desta pesquisa apontam para esta perspectiva e corroboram com o que Freire (2020) defende, de que a educação não muda o mundo, a educação muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo. As relações dialógicas e intersubjetivas ampliam as possibilidades de formar estudantes que sejam protagonistas capazes de posicionar-se no mundo da vida, que sejam corresponsáveis na construção das subjetividades, assumindo um

compromisso ético-político frente aos desafios da sociedade.

As vozes dos participantes da pesquisa levantam questionamentos acerca da materialização da proposta curricular no espaço escolar, pois questionam o fato da escola ser pouco propositiva e aberta à comunidade, e de outro lado as matrizes curriculares defendem uma proposta de que o currículo é aberto e capaz de articular os posicionamentos da instituição com a realidade em que ela se encontra inserida. Já que a proposta preconiza que o currículo seja pensado e construído de modo coletivo, questiona-se a existência em alguma instância da participação da comunidade, não com o intuito de reduzir a narrativas particulares, mas reconhecer as narrativas particulares. (ARROYO,2013).

A finalidade última do processo educativo é a aprendizagem dos estudantes, pois diz respeito àquilo que tem significado e que abre oportunidades para melhores condições de vida pessoal e social, isto é, a inserção e a transformação da comunidade.

As percepções das pessoas acerca da materialização da proposta educativa Marista expressam-se no quadro 11 abaixo:

Quadro 11 – Síntese das percepções das pessoas

PROJETOS EDUCACIONAIS	FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA	INSERÇÃO DOS ESTUDANTES NA COMUNIDADE	DESAFIOS ENFRENTADOS FORA DA ESCOLA PELOS ESTUDANTES
- Falta de vagas nos projetos; - Nem todos aproveitam a oportunidade; - Contribuem no desenvolvimento social; - Os projetos têm o poder de transformar;	- Escola fechada em si; - Escola pouco propositiva; - Fazer a diferença na comunidade; - Formação integral e emancipadora;	- Antes da pandemia a relação era mais próxima; - Os pais não conseguem acompanhar a vida escolar dos filhos; - A escola é referência para a comunidade; - A escola utiliza de estratégias para que as famílias se envolvam;	- Número pequeno de vagas; - Transformação da vida pessoal e da família; - Os estudantes são agentes transformadores;	- A necessidade de trabalhar para ajudar a família; - Trabalham na informalidade; - Valorização do potencial dos jovens; - Realização dos sonhos;

Fonte: O autor, 2025.

Os participantes da pesquisa reconhecem a importância fundamental da

escola para a sociedade, como um espaço que proporciona a formação integral dos estudantes, e reconhecem que o envolvimento das famílias, os projetos educacionais e o envolvimento dos alunos com a comunidade são fatores que potencializam a formação de jovens protagonistas e engajados na transformação social. Entretanto, um dos grandes desafios apontados pelos participantes da pesquisa é a falta de vagas nos projetos e no ensino regular, bem como a falta de uma abertura da escola para a comunidade.

Por fim, é essencial que a escola adote uma postura mais propositiva, ampliando seu diálogo com a comunidade e criando iniciativas que promovam a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes de modo integral

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo”.

(Paulo Freire)

“A emancipação é o objetivo último da razão”.

(Jürgen Habermas)

Inspirados nestas epígrafes de Freire e Habermas, apontamos que o esperar, as práticas dialógicas e as relações intersubjetivas conduzem ao objetivo último da razão humana, a emancipação. Mesmo com os tensionamentos advindos do mundo da vida, caminhamos consolidando relações dialógicas e construindo coletivamente conhecimentos.

A presente tese tem sua origem a partir das inquietações acerca da educação, enquanto possibilidade de posicionar-se com criticidade frente às realidades sociais, de assumir o protagonismo na construção de um projeto de vida emancipador e de lutar por transformações sociais coletivas.

A temática que norteou a produção desta tese refere-se às percepções da comunidade acerca da proposta educativa da escola social Marista, tendo como objeto de estudo a proposta educativa Marista, e o lócus de pesquisa a comunidade do Bairro Santa Mônica na cidade de Ponta Grossa/PR.

Acreditando no que preconiza o Projeto Educativo do Brasil Marista, de que as Escolas Sociais são *espaçotempo* para formação integral, o qual objetiva a formação de sujeitos críticos e transformadores, e compreendendo que a função social da escola é formar cidadãos participativos e agentes de transformação social, perguntamos como a proposta educativa Marista impacta na vida das pessoas e da comunidade. Esta é uma questão que desde o início esteve presente na construção desta tese, e mesmo não almejando com a pesquisa respondê-la ela permanece como provocação, pois buscou-se responder como a proposta educativa se materializa nas práticas e consequentemente na vida das pessoas.

Assim sendo, delineamos os objetivos da pesquisa: - Analisar as percepções

das pessoas acerca da proposta educativa Marista, a fim de evidenciar se a formação que se materializa nas práticas forma cidadãos participativos e agentes de transformação; - Identificar nos documentos da Instituição Marista os princípios e concepções que fundamentam a proposta educativa; - Caracterizar como a proposta Educativa Marista se materializa nas práticas do Marista Escola Social Santa Mônica; e - Identificar as percepções acerca da proposta educativa Marista na formação das pessoas da comunidade do bairro Santa Mônica.

Para desenvolver a pesquisa, utilizamos os postulados da Metodologia de Investigação Comunicativa (Gómez *et al.*, 2006), a qual considera a construção da pesquisa na articulação do pesquisador e participantes, efetivando o diálogo, as contribuições e a valorização das pessoas como agentes de transformação. Por isso, para a produção dos dados, optamos pelo uso de questionários com pessoas da comunidade, entrevistas comunicativas com 6 (seis) professores do Marista Escola Social Santa Mônica e grupo de discussão comunicativo com pessoas da comunidade, tendo a participação de 6 (seis) pessoas.

A análise das informações em nossa pesquisa se organiza a partir de duas dimensões: a exclusora e a transformadora. Toda análise está condicionada a estas duas dimensões, exclusoras e transformadoras. Gómez *et al.* (2006) ressaltam que não se pode confundir essas dimensões com categorias, subcategorias, características ou atributos com os quais se pretende analisar a investigação, pois qualquer uma destas pode dar lugar tanto a dimensões exclusoras quanto transformadoras.

No que diz respeito ao processo de análise dos dados, buscam-se os dois tipos de dimensões que sempre estão presentes na realidade: dimensões exclusoras, que significam as barreiras que impedem a efetivação de maior igualdade social, e as dimensões transformadoras, que mostram as formas de superar as barreiras.

Após a produção dos dados, as falas foram transcritas e enviadas para a validação dos participantes da pesquisa; após essa validação, realizamos as análises e enviamos novamente para validação dos participantes, assim esta pesquisa caracteriza-se e fundamenta-se nas relações dialógicas e no consenso intersubjetivo, de modo que investigador e participantes apresentam seus argumentos para se chegar ao consenso acerca do objeto de estudo. Aqui temos o cerne da Metodologia de Investigação Comunicativa, os consensos intersubjetivos e dialógicos nos tornam capazes de transformar a realidade. Por sua vez, entendemos que o diálogo é um

princípio organizador que precisa estar presente na prática, envolvendo pessoas, buscando consensos, realizando a tomada de decisões coletivas, valorizando os diferentes conhecimentos. O diálogo faz parte da natureza do ser humano e se faz pela palavra, envolve a escuta e a fala.

As vozes dos participantes da pesquisa anunciam a relação entre a teoria e a prática, ou seja, reconhecem que existe um projeto educativo Marista e um contexto em que este projeto se concretiza, a escola. Esta é uma relação dialética que aponta para uma práxis capaz de transformar e enfrentar os desafios do contexto e dos determinantes externos que impactam o dia a dia da escola.

Por fim, a tese apresenta cinco eixos, que emergiram e foram consensuados e validados pelos participantes, a saber: - projetos educacionais; - função social da escola; - inserção dos estudantes na comunidade; - relação escola e família; - e desafios enfrentados pelos estudantes fora da escola. Para cada eixo de análise, apontamos a dimensão exclusora e a transformadora a partir da fala dos participantes.

Os participantes expressam suas percepções acerca da proposta educativa Marista, contemplando a dimensão exclusora e a transformadora, enquanto dimensão exclusora os resultados evidenciam: o número reduzido de vagas, seja nos projetos ou no ensino regular, a preocupação de uma escola fechada em si mesma, não sendo propositiva nas questões que dizem respeito a comunidade e os desafios dos jovens que necessitam trabalhar para ajudar a família e por vezes isso reflete no desempenho escolar. Estes aspectos elucidados corroboram com a importância da relação escola e família ser próxima e dialógica favorecendo maior compreensão acerca da realidade.

As vozes dos participantes da pesquisa questionam o modelo de escola que temos atualmente, e levanta discussões sobre a necessidade de mudanças no sistema educativo e na vida das escolas, os quais tornam-se cada vez mais inócuos e ineficazes. A escola não pode ser compreendida desvinculada do contexto social em que se encontra. Na busca da compreensão desses desafios enfrentados pela escola na atualidade, argumenta-se que seu papel necessita orientar-se a partir de uma perspectiva dialógica.

Neste novo contexto a escola social Marista é desafiada a recriar-se e a superar o distanciamento entre a proposta educativa Marista anunciada nos documentos e a prática que se efetiva na escola. A não mudança reafirma o imobilismo e a impossibilidade de transformação.

De outro lado, as percepções dos participantes da pesquisa apontam enquanto

dimensão transformadora os seguintes resultados: o desenvolvimento social do estudante, a formação integral e emancipadora, a transformação da vida pessoal e familiar, a capacidade de fazer a diferença na comunidade e a valorização do potencial dos jovens.

Finalizando, defendemos a tese de que a educação fundamentada na dialogicidade e nas relações intersubjetivas impacta a vida das pessoas e possibilita transformações, na vida pessoal e na comunidade em que as pessoas se encontram inseridas, bem como em suas escolhas profissionais.

Nesta tese ressaltamos as contribuições de Freire e Habermas, os quais compreendem o ser humano como um ser de linguagem e de diálogo, sendo constitutivo da própria natureza humana.

Habermas (2005) é categórico em afirmar que os homens não apenas gostariam de agir de modo comunicativo, mas são obrigados a agir desta maneira, ou seja o agir comunicativo faz parte da natureza comunicativa do ser humano. Nesta tese a dimensão do agir comunicativo e as relações dialógicas permearam todas as discussões de modo que os participantes foram protagonistas deste processo junto com o pesquisador, caracterizando assim o posicionamento ontoepistemológico da pesquisa na produção do conhecimento. Isso significa afirmar que, por um lado a pesquisa preocupa-se com a dimensão ontológica, ou estudo do ser, que versa sobre o que realmente existe no mundo e sobre o qual os seres humanos produzem conhecimento. De outro lado, esta pesquisa preocupa-se com a dimensão epistemológica, que se refere àquilo que é possível conhecer cientificamente, e estabelece os critérios de verdade.

Os fundamentos teóricos definidos expressam o compromisso com a construção de uma tese que se compromete a valorizar as vozes, de modo que estas se tornam práxis, pois apontam as possibilidades de um projeto de mudança no qual homens e mulheres se comprometem com a transformação da realidade. As vozes dos participantes corroboram com a nova identidade dos sujeitos proposta por Habermas, a identidade de sujeitos comunicativos que por meio da linguagem buscam o entendimento, e isso expressa-se a partir das dimensões exclusoras e transformadoras aqui supracitadas nesta tese.

Ao nos propormos nesta tese a investigar as percepções das pessoas acerca da proposta educativa Marista, reafirmamos o compromisso de superar o agir instrumental e valorizar o agir comunicativo como fonte de integração social.

Antes de finalizarmos esta tese apontamos uma perspectiva, fundamentada no diálogo e na intersubjetividade como caminho para a superação dos tensionamentos elucidados nas vozes dos participantes. Este caminho se desenha a partir de alguns princípios, a partir da concepção de escola enquanto comunidade de aprendizagem (MELLO, 2014).

- Diálogo igualitário: pressupõe que as falas das pessoas sejam tomadas a partir dos argumentos e não pelas posições que ocupam, sejam eles jovens, professores ou membros da comunidade. No ambiente escolar o interesse comum é de que todos aprendam e que todas as pessoas sejam entendidas como fontes de conhecimento.

- Inteligência cultural: pressupõe e reconhece a inteligência como processo intersubjetivo, advindo das experiências da vida das pessoas e da comunidade. No contexto escolar isso significa valorizar os contextos de vida de todas as pessoas, e as compreendê-las como seres de relação e que estão em constante transformação, ou seja, formam-se na relação com as outras pessoas com quem interagem ao longo da vida e no mundo da vida.

- Criação de sentido: pressupõe a comunicação pessoa-pessoa. É necessário criar espaços propícios para convivência compartilhada e dialogada entre as pessoas da comunidade escolar. A escola deve ser espaço aberto para sonhar e projetar o futuro, e não engessada e fechada em si mesma.

- Solidariedade: pressupõe a compreensão de que as pessoas possuem uma identidade coletiva. A solidariedade mantém as pessoas conectadas ao mesmo mundo social, garantindo que todos tenham direitos iguais e deles possam usufruir. A escola é o espaço da garantia dos direitos, e do direito de ser diferente e exercer essa diferença no mundo.

Finalizo dizendo defendemos a tese, pois essa tese não é minha, mas é uma construção coletiva, dialógica e consensuada. Esta construção é compartilhada por todas as pessoas envolvidas. Cada fala, cada argumento foi ouvido e considerado como possibilidade coletiva de aprendizagem. Quiçá tenhamos outras teses que valorizem as vozes, e mais do que as vozes, valorizem as experiências e a vida das pessoas que se encontram em nossas comunidades, e que contribuem na transformação dos espaços em que vivem. Este é um passo dado, que venham outros. Obrigado, comunidade do Santa Mônica.

REFERÊNCIAS

- ALLEA. All European Academies. **ALLEA statement on Open Access publication under “Big Deals” and the new copyright rules**. Berlim: ALLEA, dez. 2022. Disponível em: <https://allea.org/wp-content/uploads/2022/12/ALLEA-Statement-Big-Deals-and-the-New-Copyright-Rules.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995
- ARROYO, M. **Currículo: territórios em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contexto e práticas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010.
- CENTRE ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRACTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA). **Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social**. DGICYT, Dirección General de Investigación Científica y técnica. Madrid, 1998.
- CLIFFORD, J.; MARCUS, G. **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Tradução de Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: Papeis Selvagens, EdUFRJ, 2016.
- DECLARAÇÃO de Singapura sobre integridade em pesquisa. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 53, n. 3, p. 1, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582010000300008>
- DEGRANDIS, F. **O que se aprende e o que se ensina?** Análise metodológica e epistemológica do processo de gestão em Colégio Marista. 2018. Tese (Doutorado em Teologia) – Faculdade EST/PPG, São Leopoldo/RS, 2018.
- DIDONET, V. A Educação Infantil na Educação Básica e o FUNDEB. *In*: LIMA, M. J. R.; DIDONET, V. (org.). **FUNDEB: Avanços na universalização da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2008, p. 1-30.
- DOHMS, K. P. **Bem-estar institucional em uma escola da Rede Marista**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2016.
- ETGES, A. G. **A pessoa do gestor e do educador leigo como estimuladores da proposta educativa marista no RS: do empenho original do fundador, Marcelino Champagnat aos desafios do século XXI**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2014.
- EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 133-155, jan./abr. 2015.
- EYNG, A. M. Planejamento, Gestão e Inovação na Educação Superior. *In*: ZAINKO,

M. A.; GISI, M. L. **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Florianópolis: Insular, 2003.

FLECHA, R. Investigar desde la igualdad de las diferencias. *In*: TOURAINE, A.; WIEVIORKA, M.; FLECHA, R. e otras colaboraciones. **Conocimiento e Identidad: voces de grupos culturales en la investigación social**. Barcelona: El Roure, 2004.

FREIRE, P. **À sombra desta Mangueira**. 13. ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz & Terra, 2021b.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 50. ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz & Terra, 2021a.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz & Terra, 2020b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz & Terra, 2020a.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia**. 14. ed. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz & Terra, 2021.

GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem: A construção da dialogicidade na sala de aula**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/wp-content/uploads/2012/04/TeseVG.pdf>.

GARCIA, B, Z. **Escola pública, ação dialógica e ação comunicativa: a radicalidade democrática em Paulo Freire e Jürgen Habermas**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLUFKE, C. E. C. **Metodologias ativas no ensino de história: sala de aula invertida aplicada no ensino médio na escola marista de Santa Maria – RS**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2019.

GÓMEZ, J; LATORRE, A; SÁNCHEZ, M; FLECHA, R. **Metodologia Comunicativa Crítica**. Barcelona: El Roure Editorial, 2006.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019a. vol. 1.

HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. Tradução Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019b. vol. 2.

HABERMAS, J. Sobre o poder das teorias: e sobre a sua impotência. *In*: HABERMAS, J. **Diagnósticos do tempo**: seis ensaios. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

HUSSERL, E. **A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental**. São Paulo: Forense Universitária, 2012.

LAMB, D. I. **A apropriação das competências estabelecidas nas matrizes curriculares do Brasil Marista para o componente curricular de ensino religioso por estudantes da educação básica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade EST/PPG, São Leopoldo/RS, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Política institucional de ética em pesquisa e integridade. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. v.3. Comissão de ética em pesquisa da ANPED. Rio de Janeiro, 2023. p. 234-256.

MEAD, G. H. **Espiritu, Persona y Sociedad**: desde el punto de vista del conductismo social. Buenos Aires: Paidós, 1973.

MELLO, R. R; BRAGA, F. M; GABASSA, V. Comunidades de aprendizagem: outra escola é possível. São Carlos: EduFscar, 2014.

MENTGES, M. J. **Autoformação do ser gestor marista preconizada à luz do projeto educativo do Brasil marista**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. *In*: DUARTE, J.; BARROS, A. (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

MÜHL, H. E. **Habermas e a Educação**: ação pedagógica como agir comunicativo. 2.ed. Curitiba: CRV, 2020.

NUNES, I. M. L. **Ideal Mariano e docência**: a identidade feminina da Proposta Educativa Marista. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

OLIVEIRA, I. B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, M. A. **A reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.

PAULA, L. C. **Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as)**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SARMENTO, M. J. A Reinvenção do Ofício de Criança e Aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHÜTZ, A. **A Fenomenologia do Mundo Social**. Evanston: Northwestern University Press, 1967.

SILVA, A. W. **A formação de bons cristãos e virtuosos cidadãos na princesa do sertão: o Colégio Marista Diocesano de Uberaba (1903-1916)**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2004.

SOUSA, M. DO C.; MOREIRA, M. I. C. Adolescência em Camadas Populares: Particularidade e Singularidade na Trama Escolar. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 7 n. 1, 68-75, 2012. Disponível em: < http://www.ufsj.edu.br/porta12repositorio/File/revistalapip/Volume7_n1/Souza_%26_Moreira.pdf > Acesso em: 17 maio 2023.

TEIXEIRA, E. F. B. **Pensando a Educação Marista com um Olhar Interdisciplinar**. **Educação**, vol. 27. n. 3, p. 617-639, set/dez. 2004. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/401>

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Matrizes curriculares de educação básica do Brasil Marista**. 4. ed. Curitiba: PUCPRESS, 2021.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a educação básica/União Marista do Brasil**. Brasília: UMBRASIL, 2010.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Relatório Social do Brasil Marista 2023**. Brasília: UMBRASIL, 2024.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO COMUNICATIVO

Objetivo a ser alcançado com o Grupo de Discussão Comunicativo: debater aspectos da proposta educativa Marista e seus impactos na formação das pessoas.

Público: Pessoas da comunidade.

Objetivo da pesquisa: Identificar as percepções acerca da proposta educativa Marista na formação das pessoas da comunidade do bairro Santa Mônica.

Aspectos principais para o Grupo de Discussão Comunicativo:

- Reconhecem que a educação Marista contribui na formação das pessoas da comunidade? Conseguem dar exemplos.
- Como é o envolvimento da Escola Social com as atividades da comunidade; em quais atividades? Em que momento?
- Como as pessoas percebem a Escola Social no bairro? É atuante?
- A escola é acessível aos membros da comunidade, inclusive para os que não tem vínculo com a escola? Comentem.
- As pessoas que estudam/estudaram na Escola Social têm maiores possibilidades na vida pessoal e profissional? Conseguem exemplificar?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Eu, Osmar Mackeivicz, doutorando da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) estou desenvolvendo a pesquisa intitulada **PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE SANTA MÔNICA ACERCA DA PROPOSTA EDUCATIVA DA ESCOLA SOCIAL MARISTA**, com o objetivo de analisar as percepções das pessoas acerca da proposta educativa Marista, a fim de evidenciar se a formação que se materializa nas práticas forma cidadãos participativos e agentes de transformação.

Como etapa inicial da pesquisa estou realizando um questionário, o qual VOCÊ está sendo convidado(a) a responder. A sua resposta é muito importante para que eu possa atingir os objetivos de minha pesquisa. Você tem uns minutinhos para contribuir? O questionário possui perguntas abertas e fechadas. Desde já agradeço.

1. Você está sendo convidado(a) para responder a um questionário inicial e convidado(a) para participar do grupo de discussão comunicativo. Seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Os dados coletados serão utilizados somente na pesquisa, **PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE SANTA MÔNICA ACERCA DA PROPOSTA EDUCATIVA DA ESCOLA SOCIAL MARISTA**. Sua participação é voluntária e você tem o direito de não aceitar e se recusar a participar a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. Sua identidade será preservada em todas as informações publicadas e escritas.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida.

- ☐ Eu aceito
- ☐ Eu não aceito

1. Idade

- ☐ Abaixo de 15 anos
- ☐ Entre 16 e 25 anos
- ☐ Entre 26 e 36 anos
- ☐ Entre 37 e 47 anos
- ☐ Entre 48 e 59 anos
- ☐ Acima de 60 anos

2. Escolaridade

- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Graduação completa
- ☐ Graduação incompleta
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Outro

3. Gênero

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro

4. Renda Familiar (Some a renda de todas as pessoas e divida pelo número de pessoas que moram em sua casa).

- ☐ Até um salário mínimo por pessoa - (R\$1.212)
- ☐ Até dois salários mínimos por pessoa - (R\$2.424)
- ☐ Entre três e quatro salários mínimos por pessoa - (R\$3.636 a R\$ 4.848)
- ☐ Mais de 4 salários mínimos por pessoa - (R\$ 4.849 ou mais)

5. Quantas pessoas moram na sua casa?

- ☐ Até 3 pessoas
- ☐ Entre 4 e 6 pessoas
- ☐ Entre 7 e 10 pessoas
- ☐ Acima de 11 pessoas

6. Estado civil

- ☐ Solteiro(a)
- ☐ Casado(a)
- ☐ Divorciado(a)
- ☐ Viúvo(a)
- ☐ Outro

7. Tem filhos

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Quantos filhos?

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ Mais de 5

9. Idade dos filhos

- ☐ Até 5 anos
- ☐ Entre 6 e 10 anos
- ☐ Entre 11 e 19 anos
- ☐ Entre 20 e 29 anos
- ☐ Entre 30 e 40 anos
- ☐ Acima de 41 anos

10. Seus filhos estudaram/estudam no Marista Escola Social Santa Mônica?

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Você estudou/estuda no Marista Santa Mônica?

- ☐ Sim, estudo.
- ☐ Sim, já estudei
- ☐ Não/nunca estudei

12. Em que ano seus filhos começaram a estudar no Marista Escola Social Santa Mônica?

- ☐ Entre 1998 e 2003
- ☐ Entre 2004 e 2009
- ☐ Entre 2010 e 2015
- ☐ Entre 2016 e 2022

13. Em que ano você começou a estudar no Marista Escola Social Santa Mônica?

- ☐ Entre 1998 e 2003
- ☐ Entre 2004 e 2009
- ☐ Entre 2010 e 2015
- ☐ Entre 2016 e 2022

14. Quantos anos seus filhos estudaram no Marista Escola Social Santa Mônica

- ☐ 1 ano
- ☐ 2 anos
- ☐ 3 anos
- ☐ 4 anos
- ☐ 5 anos
- ☐ 6 anos
- ☐ 7 anos
- ☐ 8 anos
- ☐ 9 anos
- ☐ 10 anos
- ☐ 11 anos
- ☐ 12 anos

15. Por que você procurou a Escola Marista para matricular seu filho(a)?

16. A educação Marista impactou a sua vida pessoal?

- ☐ Impactou positivamente
- ☐ Não impactou
- ☐ Impactou parcialmente
- ☐ Impactou negativamente

17. Você pode dar um exemplo de como a educação Marista impactou sua vida pessoal?

18. Você identifica que a educação Marista contribui para a transformação da comunidade?

- ☐ Contribui positivamente
- ☐ Não contribui
- ☐ Contribui parcialmente
- ☐ Desconheço

19. A minha pesquisa terá outros momentos. Você poderia continuar contribuindo com essa pesquisa?

- ☐ Sim
- ☐ Não

20. Deixa seu nome e número (Watts) de telefone/e-mail para contato (Ex: Alfredo, 42 9 9999 9999)

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS - PROFESSORES

Objetivo a ser alcançado com as entrevistas: aprofundar aspectos da proposta educativa Marista e seu impacto na vida das pessoas e da comunidade.

Público: Professores.

Objetivo da pesquisa: Caracterizar como a proposta Educativa Marista se materializa nas práticas do Marista Escola Social Santa Mônica;

- 1- Em seu modo de compreender, qual deve é função social do Marista?
- 2- Como a proposta educativa Marista acontece no dia a dia?
 - a. Quais as práticas de ensino? Aulas expositivas.. trabalhos em grupo etc..
 - b. Como é organizado o planejamento das aulas? Tem uma orientação a partir de um material didático...
 - c. Como é a avaliação?
 - d. Tem projetos? Quem participa? Qual a duração? Como acontece?
 - e. Consegue citar uma prática de ensino e aprendizagem que é realizada na escola?
- 3- No seu entendimento como a proposta Marista impacta na formação dos alunos?
- 4- Em seu modo de entender e compreender a proposta educativa Marista, como ela impacta a vida das pessoas da comunidade?
 - a. Consegue dar exemplos.
- 5- A escola realiza atividades com a comunidade? Quais?
 - a. Como é a adesão?
- 6- De que forma a sua prática contribui para a transformação da vida das pessoas e da comunidade?

**APÊNDICE D – CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PARA PESQUISAS QUE ENVOLVAM ADULTOS: GRUPO DE
DISCUSSÃO COMUNICATIVO E ENTREVISTAS**

PREZADO(A)

Eu, OSMAR MACKEIVICZ, portador do RG 8811281-4 doutorando da Universidade Estadual de Ponta Grossa, residente na Rua DAS ESMERALDAS, 353 Carambeí-PR, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado **“PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE SANTA MÔNICA ACERCA DA PROPOSTA EDUCATIVA DA ESCOLA SOCIAL MARISTA”**, com o objetivo de: analisar percepções das pessoas acerca da proposta educativa Marista, a fim de evidenciar se a formação que se materializa nas práticas forma cidadãos participativos e agentes de transformação. Como objetivos decorrentes: a) Identificar nos documentos da Instituição Marista os princípios e concepções que fundamentam a proposta educativa; b) Caracterizar como a proposta Educativa Marista se materializa nas práticas do Marista Escola Social Santa Mônica; c) Identificar as percepções acerca da proposta educativa Marista na formação das pessoas da comunidade do bairro Santa Mônica. Nesse trabalho de investigação tenho como orientadora SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

Você está sendo convidado(a) para responder a um questionário inicial e convidado(a) para participar do grupo de discussão comunicativo. Seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Os dados coletados serão utilizados somente na pesquisa, **“PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE SANTA MÔNICA ACERCA DA PROPOSTA EDUCATIVA DA ESCOLA SOCIAL MARISTA”**.

Somente participarão do grupo de discussão comunicativo aqueles que se disponibilizarem ao final do questionário dando aceite. O grupo de discussão comunicativo se realizará em dias e horários agendados, conforme suas possibilidades.

Riscos e benefícios: não há existência de riscos, tendo em vista que a pesquisa não é de natureza experimental, mas de caráter heurístico. Não haverá exposição da identidade dos participantes, tanto nas entrevistas quanto no grupo de discussão. Quanto aos benefícios você colaborará para se elucidar o impacto transformador da proposta educativa Marista na vida e no território.

Sua participação é voluntária e você tem o direito de não aceitar e se recusar a

participar a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. Sua identidade será preservada em todas as informações publicadas e escritas.

Informo que o(a) Sr.(a) tem garantia pleno de acesso e esclarecimento de possíveis dúvidas. Caso tenha alguma dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748- BLOCO M- Sala 100- Campus Universitário CEP:84030-900- Ponta Grossa-PR, e pelo telefone 42 3220-3108, horário de atendimento de segunda a sexta das 8h às 12h.

O(a) Sr.(a) tem o direito de ser mantido(a) informado(a) sobre os resultados da pesquisa, e caso seja solicitado darei todas as informações solicitadas.

Eu me comprometo em utilizar esses documentos somente para aprofundamento de pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos.

Abaixo está o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado dúvida. Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: osmarmackeivicz@yahoo.com.br ou pelo 99914- 0422.

Osmar Mackeivicz
RG 88112814

Prof. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo
ORIENTADORA

APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Mediante os termos que li ou que foram lidos para mim, acredito estar plenamente informado e consciente quanto ao que descreve o estudo: “**PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE SANTA MÔNICA ACERCA DA PROPOSTA EDUCATIVA DA ESCOLA SOCIAL MARISTA**”. Comuniquei ao doutorando Osmar Mackeivicz, a minha decisão de participar dessa pesquisa, livre e voluntariamente. Ficou claramente expresso e entendido quais são os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

E ainda, de que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e direitos de esclarecer minhas dúvidas a qualquer instante. Entendo que minha identidade permanecerá confidencial e que posso sair do estudo a qualquer momento, antes ou durante ele, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do entrevistado(a) e outro do pesquisador.

Assinatura do participante da pesquisa

RG _____

Fone: _____

Endereço: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE F – APRESENTAÇÃO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

MARISTA ESCOLA SOCIAL SANTA MÔNICA

Eu, OSMAR MACKEIVICZ, portador do RG 8811281-4 doutorando da Universidade Estadual de Ponta Grossa, residente na Rua DAS ESMERALDAS, 353 Carambeí-PR, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado **“PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE SANTA MÔNICA ACERCA DA PROPOSTA EDUCATIVA DA ESCOLA SOCIAL MARISTA”**, com o objetivo de: analisar percepções das pessoas acerca da proposta educativa Marista, a fim de evidenciar se a formação que se materializa nas práticas forma cidadãos participativos e agentes de transformação. Como objetivos decorrentes: a) Identificar nos documentos da Instituição Marista os princípios e concepções que fundamentam a proposta educativa; b) Caracterizar como a proposta Educativa Marista se materializa nas práticas do Marista Escola Social Santa Mônica; c) Identificar as percepções acerca da proposta educativa Marista na formação das pessoas da comunidade do bairro Santa Mônica. Nesse trabalho de investigação tenho como orientadora SIMONE REGINA MANOSSO CARTAXO, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

Assim sendo, venho por meio desta solicitar autorização para realizar essa pesquisa no Marista Escola Social Santa Mônica, localizada na cidade de Ponta Grossa/PR. A pesquisa inclui a participação de alguns professores, e a coleta de dados será por meio de entrevistas. A participação dos profissionais é gratuita e voluntária, tendo eles plena autonomia para decidir se querem ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Esclareço também que a recusa em participar não trará nenhum constrangimento ao profissional, de qualquer natureza e nenhum prejuízo na relação com o pesquisador e no seu local de trabalho.

Eu me comprometo em utilizar esses documentos somente para aprofundamento de pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos.

Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: osmarmackeivicz@yahoo.com.br ou pelo 42 9 9914- 0422.

Osmar Mackeivicz
RG 88112814

Prof. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo
ORIENTADORA

**APÊNDICE G - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA PESQUISA
MARISTA ESCOLA SOCIAL SANTA MÔNICA**

Eu, gestora do Marista Escola Social Santa Mônica, declaro que fui informada dos objetivos do projeto de pesquisa intitulado “**PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE SANTA MÔNICA ACERCA DA PROPOSTA EDUCATIVA DA ESCOLA SOCIAL MARISTA**”, de autoria de Osmar Mackeivicz, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR, dando-lhe consentimento para realizar a pesquisa.

Osmar Mackeivicz
RG 88112814

Daniela Aparecida Nascimento
DIRETORA

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ACERCA DA PROPOSTA EDUCATIVA DA ESCOLA SOCIAL MARISTA

Pesquisador: OSMAR MACKEVICZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60936022.6.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.566.151

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE ACERCA DA PROPOSTA EDUCATIVA DA ESCOLA SOCIAL MARISTA

Pesquisa qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as percepções das pessoas acerca da proposta educativa Marista, a fim de evidenciar se a formação que se materializa nas práticas forma cidadãos participativos e agentes de transformação.

Objetivo Secundário:

- a) Identificar nos documentos da Instituição Marista os princípios e concepções que fundamentam a proposta educativa;
- b) Caracterizar como a proposta educativa Marista se materializa nas práticas do Marista Escola Social Santa Mônica;
- c) Identificar os impactos da proposta educativa Marista na formação das pessoas da comunidade da Escola Social Marista Santa Mônica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvarararas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.566.151

Entendemos que a pesquisa não oferece riscos eminentes aos participantes, pois não é de caráter experimental, mas heurístico. Não haverá a exposição da identidade dos participantes seja durante a pesquisa ou posterior a ela. O único risco que pode haver é o desconforto dos participantes em responder a pesquisa.

Benefícios:

Proporcionar reflexões acerca dos impactos da proposta educativa Marista, bem como elucidar que a educação fundamentada na dialogicidade e nas relações intersubjetivas impacta a vida das pessoas e suscita transformações. Os benefícios se concretizarão em artigos científicos sobre o impacto da proposta educativa Marista.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto de tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR tem

por objetivo desvelar os impactos da proposta educativa Marista na vida das pessoas e da comunidade, a fim de confirmar se a formação que se

materializa nas práticas forma cidadãos participativos e agentes de transformação. Como objetivos decorrentes: Identificar nos documentos da

Instituição Marista os princípios e concepções que fundamentam a proposta educativa; Caracterizar como a proposta Educativa Marista se

materializa nas práticas do Marista Escola Social Santa Mônica; Identificar os impactos da proposta educativa Marista na formação das pessoas da

comunidade da Escola Social Marista Santa Mônica. O objeto de estudo desta tese é o impacto social da proposta educativa Marista. Os

participantes da pesquisa são as pessoas residentes no território do Marista Escola Social Santa Mônica e professores. A natureza desta pesquisa é

qualitativa e os procedimentos para coleta de dados são questionários, análise documental, grupos de discussão comunicativos e entrevistas

comunicativas. Para a consecução desta pesquisa utilizar-se-á dos postulados da metodologia comunicativa crítica (Gómez et al 2006). Para

discutir as relações dialógicas utilizar-se-á de Freire (2020a; 2020b; 2021a; 2021b; 2021c), e para discutir a teoria da ação comunicativa Habermas

(2019a; 2019b). Espera-se com essa pesquisa elucidar que a educação fundamentada na

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22	
Bairro: Uvaranas	CEP: 84.030-900
UF: PR	Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282	E-mail: proespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.566.151

dialogicidade e nas relações intersubjetivas impacta a vida das pessoas e suscita transformações

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1974159.pdf	05/07/2022 20:50:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	05/07/2022 19:49:31	OSMAR MACKEIVICZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_E_CARTA.pdf	05/07/2022 19:49:03	OSMAR MACKEIVICZ	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	05/07/2022 19:47:52	OSMAR MACKEIVICZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propesecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.595.151

PONTA GROSSA, 05 de Agosto de 2022

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** prorespsecretaria@uepg.br