



**Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Doutorado em Educação**

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM VALORES
NA PERSPECTIVA DA SOCIABILIDADE HUMANA
EM INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS CATÓLICAS**

**Autora: Olmira Bernadete Dassoler
Orientador: Prof. Dr. Geraldo Caliman**

Brasília - DF

2015

OLMIRA BERNADETE DASSOLER

**A GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM VALORES
NA PERSPECTIVA DA SOCIABILIDADE HUMANA
EM INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS CATÓLICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB) como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Doutor Geraldo Caliman

**Brasília
2015**



Tese de autoria de **OLMIRA BERNADETE DASSOLER**, intitulada **A GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM VALORES NA PERSPECTIVA DA SOCIABILIDADE HUMANA EM INSTITUIÇÕES CONFESSIONAIS CATÓLICAS**, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, área de concentração Política e Administração Educacional e linha de pesquisa Educação, Juventude e Sociedade, pelo Programa de **Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação** da Universidade Católica de Brasília, em 10 de fevereiro de 2015, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinada:

Prof. Dr. Geraldo Caliman
Presidente da Banca

Prof. Dr. Luiz Síveres
Examinador (a) Interno (a)

Profa. Dra. Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif
Examinador (a) Interno (a)

Prof. Dr. Nivaldo Luiz Pessinatti
Examinador (a) Externo (a)

Profa. Dra. Sirley Terezinha Filipak
Examinador (a) Externo (a)

Dedico

Ao DEUS UNO E TRINO que, com seu Espírito da sabedoria, me iluminou e acalentou a longa e árdua trajetória deste trabalho.

À Maria, a Mãe Aparecida, presença forte em minha vida.

Aos meus queridos e amados **PAIS** (*in memoriam*), **irmãos e irmãs** juntamente com suas distintas famílias, pelos exemplos de dignidade, incentivo, luta e perseverança.

À minha **CONGREGAÇÃO**, Irmãs Missionárias Servas do Espírito Santo, nas pessoas de Irmã Maria de Fátima Kapp e Irmã Agada Valeria Brand, por me possibilitarem a realização deste sonho.

A todos os **EDUCADORES** e **EDUCADORAS** que, pela educação e compromisso, constroem uma sociedade melhor e mais humana, por meio das relações de vida e esperança que estabelecem com seus educandos.

AGRADECIMENTOS

A escrita de uma tese nunca é um trabalho totalmente solitário. A participação das pessoas se dá sob diferentes modos, tais como, interlocuções, indicação de material bibliográfico, apoio, sugestões. O desenvolvimento desta pesquisa que possibilitou a obtenção do título de Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília – UCB, contou com o apoio, incentivo e colaboração de inúmeras pessoas, familiares, amigos e amigas. Por isso, desejo registrar o meu reconhecimento e agradecimento especiais a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho, a saber: irmãs e irmãos e suas famílias, Eunice e Valentim; Noêmia e Dirceu; Eduarda e Pedro Luiz; Anísia e Gilberto; Neusa e Anuar; Vânia e Valério; Lioneide e Juventino; Wilma e Hermínio e a todos os sobrinhos e sobrinhas que, pela sua jovialidade, expandem a beleza da vida, do conhecimento, na busca e realização de sonhos; às queridas amigas Professora Dra. Neuza de Fátima Brandellero Professora Esp. Ivone Brandellero; e, aos estimados amigos Pe. Boleslau Blij e Pe. Samuel Ferreira do Carmo, Missionários do Verbo Divino e irmãos de Congregação.

Aos exímios professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília – UCB: Dr. Afonso Celso Tanus Galvão; Dr. Luiz Síveres; Dr. Cândido Alberto da Costa Gomes; Dra. Clélia de Freitas Capanema (*in memoriam*); Dra. Jacira Câmara; Dra. Beatrice Laura Carnielli (*in memoriam*); Dra. Ranilce Mascarenhas Guimaraes Iosif; Dr. Geraldo Caliman; Dr. José Manoel Pires Alves; Dra. Maria Cândida Borges de Moraes; Dr. Bernhard Fichtner (Universität Siegen – Alemanha); PhD. Ali A. Adi (Universidade de Alberta - Canadá); Dra. Lynette Shultz (Universidade de Alberta – Canadá), sinceros agradecimentos e o meu reconhecimento;

Às *Irmãs de minha comunidade religiosa*, Colégio e Faculdade Sant’Ana, pela compreensão nas minhas ausências em viagens e orientações necessárias para o andamento do estudo, assim como pelas dificuldades encontradas, o meu agradecimento;

À Irmã *Maria Alúisia Iolanda Maria Rhoden*, Diretora Geral do Colégio e Faculdade Sant’Ana, especial agradecimento, pela compreensão e apoio em relação ao nosso estudo e pesquisa, mesmo diante das urgências educativas da instituição, local de trabalho;

Aos dedicados professores *Lúcio Mauro Braga Machado, Gilvan Stratch e Júlio César Stadler* do Colégio e Faculdade Sant'Ana, pelas suas presenças de apoio na construção da metodologia de pesquisa e detalhes técnicos, o meu reconhecimento;

À minha colega Professora Dra. *Irmã Eva de Lourdes Bueno* pelo incentivo, ajuda, ajustes e buscas de bibliografia que pudessem complementar a pesquisa;

À *Irmã Marlene Frinhani*, da Congregação das Carmelitas da Divina Providência e *Irmã Bernadette Marsaro*, da Congregação das Irmãs de Ingolstadt, minhas queridas colegas de trabalho junto à Rede Católica de Educação - RCE, religiosas com grande visão; pelo grande incentivo e partilha nos trabalhos desta pesquisa, gratidão e reconhecimento;

À *Irmã Maria Cleonice, Inês Bin*, pela valiosa ajuda na compilação dos dados quantitativos;

Profunda gratidão ao *Professor Me. Donizeti Pessi*, pela valiosa colaboração e ajuda na organização e partilha de textos complementares;

À querida professora *Esp. Elisabeth Rosa Araújo*, os meus sinceros agradecimentos, pela sua luminosidade na revisão do texto;

Ao meu orientador *Professor Doutor Geraldo Caliman*, homem competente que com sabedoria e dedicação me acompanhou durante estes quatro anos de orientações e estudos;

À querida colega Professora Dra. *Loni Elisete Manica*, pelo seu esmero e carinho no atendimento e orientações às minhas dúvidas e preocupações;

À estimada colega Professora Ma. *Maria Denise Maria Soares*, pela cumplicidade e empenho nos trabalhos em conjunto e na confecção de artigos e apresentações, obrigada;

Às sempre atentas secretárias *Joana Cordeiro do Nascimento e Erivana da Silva Florêncio*, pelo atendimento cordial neste tempo de mestrado e doutorado, muito obrigada;

À querida professora *Ma. Fahena Porto Horbatiuk* e seu esposo *Paulo Horbatiuk*, amigos de longa data, no setor educacional, na pastoral e evangelização, pelo interesse, sugestões e empréstimo de bibliografia que pudesse complementar os trabalhos, o meu agradecimento;

Ao professor *Me. Paulo Zaratini* do Colégio e Faculdade Sant'Ana de Ponta Grossa/PR, pela dedicação e disponibilidade na elaboração e ajuda referente aos dados quantitativos;

Às amigas: professora *Ma. Bruna Scheifer* e professora *Ma. Gislene Lössnitz Bida*, do Colégio e Faculdade Sant'Ana de Ponta Grossa/PR, pelas partilhas e discussões realizadas, pelas sábias recomendações durante a estruturação e elaboração da tese;

À professora *Dra. Cláudia Maris Túllio*, pelo interesse, apoio e acompanhamento que envolveu o desenvolvimento desta pesquisa, obrigada; e, pelas sugestões propostas no diálogo com a professora *Ma. Anália Maria de Fátima Costa*, o meu agradecimento.

À querida professora *Esp. Ana Maria Correia Giroto* e ao professor *Wanderley Costa Junior*, pela colaboração e participação, o meu reconhecimento;

Aos *gestores, coordenadores pedagógicos e professores* das instituições pesquisadas, pela generosa acolhida e acompanhamento, muito obrigada;

Aos professores e professoras da banca examinadora: *Dr. Geraldo Caliman; Dra. Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif; Dra. Sirley Terezinha Filipak; Dr. Luiz Síveres; Dr. Nivaldo Luiz Pessinatti*, muito obrigada pelo trabalho prestado com competência, profissionalismo e dedicação.

Neste momento, gostaria de deixar minha sincera gratidão e reconhecimento a todos os amigos, amigas e conhecidos do presente, passado e futuro, sem querer esquecer-nos de ninguém, o meu muitíssimo obrigada, pela contribuição e êxito deste estudo e pesquisa.

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano levado a efeito por homens e mulheres [...] sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história (DAYRELL, 1996).

RESUMO

DASSOLER, Olmira Bernadete. **A gestão da educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas.** 2015. 248 fls. Tese em Educação (Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação) - Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, 2015.

O presente estudo tem o propósito de aprofundar e discutir sobre a gestão educacional em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas. Intenciona, também, propiciar considerações sobre a prática educacional que se efetiva por meio de estratégias que favoreçam a expansão da instituição de ensino na sua função social. Como objetivo geral almejamos investigar como se concretiza a prática da gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana na opinião de gestores, docentes e discentes em instituições confessionais católicas, no segmento do ensino médio. No desenvolvimento metodológico adotamos a abordagem sob os enfoques qualitativos e quantitativos, de caráter exploratório, cujos dados nos vieram pela pesquisa de campo. Tais dados foram gerados por meio da análise documental, das entrevistas semiestruturadas realizadas com cada um dos gestores das instituições. Utilizamos, ainda, questionários dirigidos aos docentes e aos discentes das quatro escolas. Quanto ao método de análise e categorização dos dados, fomos amparados pela Análise de Conteúdo, segundo Bardin. Após detalharmos os procedimentos de análise dos instrumentos e a discussão dos dados gerados, procedemos à elaboração dos resultados da pesquisa, dimensão em que foram constatadas as evidências obtidas na amplitude das instituições selecionadas. Trabalhamos com a hipótese de que ao proporcionar uma gestão de educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana, a escola confessional católica, estará cumprindo com a sua missão em prol da formação do ser humano na sua integralidade. O suporte teórico contou com as contribuições de Bauman; Simmel; Gabriel Marcel; Izquierdo Moreno; López Quintás; Caliman; Freire; Pimenta; LDBEN n. 9.394/96; PCNs, Documentos Eclesiais e Projetos Político-Pedagógicos. O caminho percorrido desde a metodologia até a organização dos resultados nos permitiu a descoberta de um olhar humano e sociável que perpassa os ambientes escolares dos quais nos referimos. É possível afirmar que o benefício atribuído a este trabalho refere-se ao destaque às práticas educativas desenvolvidas no interior das instituições, constituídas de estímulo, envolvimento e participação da comunidade educativa. Os resultados indicaram a existência de uma conjugação de diversos fatores que contribuem para aprender, na prática, a ser solidário, honesto, admirar o belo, respeitar o diferente, solidarizar-se com o menos favorecido, enfim, incluindo valores e sociabilidade. Sob diferentes formas de sábias estratégias, percebemos a atuação dos gestores, docentes e discentes buscando construir ações de cidadania na convivência com os seus pares. Concluímos, assim, que a escola pode ser um laboratório de vivências e convivências no cultivo de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana na medida em que, no exercício de sua missão, preserve sua identidade e promova o ser humano na sua completude.

Palavras-chave: Valores. Sociabilidade Humana. Pedagogia Social. Gestão Educacional. Educação Católica.

ABSTRACT

This study aims to contribute and offer a reflection on the administration of education in values in the Catholic religious institutions, from the perspective of the human sociability. It also intends to provide considerations on educational practice that is effective through strategies that promote the expansion of the educational institution in its social function. As a general objective we aim to investigate how the practice of administration of an education in values operates in the perspective of human sociability in the opinion of administrators, teachers and students in Catholic religious institutions, in high school segment. In methodological development, we adopted the approach in the qualitative and quantitative approaches, in an exploratory feature, whose data came from the field research. These data were generated through documental analysis, from the semi-structured interviews with each of the managers of the four institutions. We also used questionnaires aimed to teachers and students of the four schools. As regards the method of analysis and categorization of the data, we were supported by content, according to Bardin. After detailing the procedures of analysis of the instruments and the discussion of the generated data, we proceeded to the preparation of the research results, the dimension in which the evidences obtained were found in the range of the selected institutions. We hypothesized that by providing management education in values in the perspective of human sociability, the Catholic confessional school will be fulfilling its mission to promote the formation of human beings in their entirety. The theoretical support included the contributions from Bauman; Simmel; Gabriel Marcel, Izquierdo Moreno; López Quintás; Caliman; Freire; Pimenta; LDBEN n. 9.394/96; NCPs, Ecclesiastical Documents and political-pedagogical projects. The journey from the methodology to the organization of the results allowed us to discover a human and sociable look that pervades the school environments to which we refer. It can be argued that the benefit attributed to this work refers to the emphasis on educational practices developed in the institutions, consisting of encouragement, involvement and participation of the educational community. The results indicated the existence of a conjugation of several factors that contribute to learning, in practice, be supportive, honest, admire the beautiful, respect the different, to show solidarity with the least favored, finally, including values and sociability. Under different forms of wise strategies, we saw the performance of administrators, teachers and students seeking to build citizenship actions in living together with their peers. We concluded that the school may be a laboratory for experiences and relationships in the improvement of an education in values in the perspective of the human sociability to the extent that, in the exercise of its mission, it preserves its identity and promote the human being in its completeness.

Keywords: Values. Human Sociability. Social Pedagogy. Educational Administration. Catholic Education.

RESUMEN

Este estudio tiene como propósito profundizar y debatir sobre la gestión de la educación en valores desde la perspectiva de la sociabilidad humana en las instituciones religiosas católicas. Intenciona, también, propiciar consideraciones sobre la práctica educacional que se realiza por medio de estrategias que favorezcan la expansión de la institución de enseñanza en su función social. Como objetivo general anhelamos investigar cómo se concretiza la práctica de la gestión de una educación en valores en la perspectiva de la sociabilidad humana en la opinión de gestores, docentes y discentes en instituciones confessionais católicas, en el segmento de la enseñanza media. En el desarrollo metodológico adoptamos el abordaje bajo los enfoques cualitativos e cuantitativos, de carácter exploratório, cuyos datos nos vinieron por la investigación de campo. Tales datos fueron generados por medio del análisis documental, de las entrevistas semiestructuradas realizadas con cada uno de los gestores de las cuatro instituciones. Utilizamos aún, cuestionarios dirigidos a los docentes y a los discentes de las escuelas. Encuanto al método de análisis y categorización de los datos, fuimos amparados pela Análisis de Contenido, según Bardin. Después de los procedimientos de prueba, detallamos los instrumentos y la discusión de los datos generados, y se procedió a la elaboración de los resultados de búsqueda, dimensión en la que se encontraron las evidencias obtenidas en la amplitud de las instituciones seleccionadas. Trabajamos con la hipótesis de que al proporcionar una gestión de educación en valores en la perspectiva dela sociabilidad humana, la escuela confessional católica, estará cumpliendo com su misión en prol de la formación del ser humano en sua integralidad. Lo soporte teórico contó con las contribuciones de Bauman; Simmel; Gabriel Marcel; López Quintás; Izquierdo Moreno; Caliman; Freire; Pimenta; LDBEN n. 9.394/96; PCNs; Documentos Eclesiais y Proyectos Político-Pedagógicos. El camino recorrido desde la metodología hasta la organización de los resultados nos permitió el descubrimiento de un mirar humano y sociável que perpassa los ambientes escolares de los cuales nos referimos. Es posible afirmar que lo beneficio atribuído a este trabajo se refiere al destaque a las prácticas educativas desarrolladas en el interior de las instituciones, constituídas de estímulo, implicación y participación de la comunidad educativa. Los resultados indicaron la existência de una conjugación de diversos factores que contribuyen para aprender, en la práctica, a ser solidário, honesto, admirar el bello, respetar el diferente, solidarizarse com el menos favorecido, finalmente, incluyendo valores y sociabilidad. Bajo diferentes formas de sabias estrategias, percibimos la actuación de los gestores, docentes y discentes buscando construir acciones de ciudadanía en la convivência com sus pares. Llegamos a la conclusión de que la escuela puede ser una experiencia de laboratorio y convivencia en el desarrollo de una educación en valores desde la perspectiva de la sociabilidad humana en que, en el ejercicio de su misión, preserva su identidad y fomenta el ser humano en su integridad .

Palabras clave: Valores. Sociabilidad Humana. Pedagogía Social. Gestión Educacional. Educación Católica.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Áreas e linhas de pesquisa no Programa de Educação - UCB/DF | 32 |
| Figura2 – O caminho da revisão de literatura | 71 |
| Figura 3 – Etapas seguidas na elaboração e construção do <i>corpus</i> do trabalho | 128 |
| Figura 4 - Docentes participantes da pesquisa | 142 |
| Figura 5 - Representação da idade dos docentes envolvidos na pesquisa | 143 |
| Figura 6 - Representação do tempo de magistério dos docentes envolvidos na pesquisa | 144 |
| Figura 7 - Representação da área de atuação dos docentes pesquisados | 145 |
| Figura 8 - Os discentes do ensino médio participantes da pesquisa | 153 |
| Figura 9 - Representação do nível de ensino dos discentes envolvidos na pesquisa | 154 |
| Figura 10 – Questão evidenciada no topo da figura: de que modo o discente empregaria o dinheiro se tivesse ganhado na loteria? | 159 |
| Figura 11 – Os discentes respondem sobre o que consideram prioridade em suas vidas? ... | 160 |
| Figura 12 – Reações dos discentes quando ocorre uma situação de desentendimento | 162 |
| Figura 13 – Os discentes respondem sobre o que eles observam em seus colégios | 164 |
| Figura 14 – Respostas dos discentes a algumas vivências nos colégios onde estudam | 165 |
| Figura 15 – Os discentes assinalam o nível de acordo com relação a atitudes de vivências na comunidade educativa | 167 |
| Figura 16 – Os discentes respondem sobre ao que eles consideram importante na vida | 168 |
| Figura 17 – Os discentes respondem a questões relacionadas à própria vida de estudantes inseridos na sociedade | 169 |
| Figura 18 –O que os discentes percebem no colégio com relação à educação e à formação humana? | 170 |
| Figura 19 – Para os discentes, qual a tendência mais forte: a formação profissional ou a formação humana em valores? | 172 |
| Figura 20 – Para qual tendência, na visão dos discentes, o colégio acentua mais: a formação profissional ou a formação humana e em valores? | 174 |
| Figura 21 – Possíveis indicadores de desempenho institucional e educacional..... | 196 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Questões de pesquisa e respectivos objetivos | 50 |
| Quadro 2 – Valores humanos e cristãos – o que dizem os gestores?..... | 130 |
| Quadro 3 – Dimensões da sociabilidade humana na opinião dos gestores | 131 |
| Quadro 4 –Práticas de uma gestão da educação em valores no ensino médio | 132 |
| Quadro 5 – Práticas na perspectiva da sociabilidade humana sob a ótica dos gestores | 135 |
| Quadro 6 – Valores considerados significativos a serem desenvolvidos por meio do trabalho educativo | 136 |
| Quadro 7 – Contribuições que garantem uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas | 137 |
| Quadro 8 – Percepção dos gestores quanto aos valores do respeito às diferenças, do conhecimento, do diálogo, da cidadania, da solidariedade e da justiça no cotidiano das instituições de ensino | 138 |
| Quadro 9 - Sonhos e prioridades manifestadas pelos discentes por ocasião da pesquisa | 157 |
| Quadro 10 – Desafios expressos pelos docentes e discentes por ocasião da pesquisa | 157 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela1 - Possíveis categorias de análise | 57 |
| Tabela 2 – Instituições e número de participantes da pesquisa | 62 |
| Tabela3 – Instrumentos e participantes da pesquisa | 62 |
| Tabela4 – Confluências de valores educativos voltados para a sociabilidade humana a partir da literatura..... | 122 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|---|
| abr. | Abril |
| ago. | Agosto |
| Ap | Apocalipse |
| art. | Artigo |
| cap. | Capítulo |
| dez. | Dezembro |
| DF | Distrito Federal |
| Doc. | Documento |
| Dr. | Doutor |
| Dra. | Doutora |
| ed. | Edição |
| et al. | e outros (do latim <i>et alii</i>) |
| fev. | Fevereiro |
| Hb | Hebreus |
| in | Em |
| jan. | Janeiro |
| Jo | João |
| Jr. | Júnior |
| Jr | Jeremias |
| jul. | Julho |
| jun. | Junho |
| Lc | Lucas |
| mar. | Março |
| Me. | Mestre |
| Ma. | Mestra |
| Mt | Mateus |
| nov. | Novembro |
| Org. | Organizador, organizadora |
| out. | Outubro |
| Pe. | Padre |
| PhD | Pós-Doutorado (do latim <i>Philosophical Doctor</i>) |

| | |
|------------|------------------|
| PR | Paraná |
| rev. | revisão ampliada |
| rev. impr. | revisão impressa |
| s.d. | sem data |
| s.ed. | sem edição |
| s.p. | sem página |
| set. | Setembro |
| SP | São Paulo |
| v. | Volume |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| ABONG | Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais |
| AEC | Associação de Educação Católica |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| Cedhap | Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado |
| CELAM | Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano |
| CIEC | Coordenação Interamericana de Educação Católica |
| CNBB | Conferência Nacional dos Bispos do Brasil |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNE/CP | Conselho Nacional de Educação/Curso de Pedagogia |
| CO | Colômbia |
| Consed | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| DE | Documentos Eclesiais |
| DOU | Diário Oficial da União |
| FIDENE | Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas |
| ITF | Instituto Teológico Franciscano |
| LDB | Diretrizes e Bases da Educação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |
| MEC/SEF | Ministério de Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OIEC | Organização Internacional de Educação Católica |
| PCNEM | Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNH | Política Nacional de Humanização |
| PPPs | Projetos Político-Pedagógicos |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| PUC/PR | Pontifícia Universidade Católica do Paraná |

| | |
|--------|--|
| PUC/RJ | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| PUC/SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| RCE | Rede Católica de Educação |
| S.A. | Sociedade Anônima |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| UCB | Universidade Católica de Brasília |
| UEFS | Universidade Estadual de Feira de Santana |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UNISAL | Centro Universitário Salesiano |
| UNOESC | Universidade do Oeste de Santa Catarina |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 21 |
| CAPÍTULO 1 - A EDUCAÇÃO EM VALORES ENQUANTO OBJETO DE ESTUDO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS | 30 |
| 1.1 A EDUCAÇÃO, A SOCIABILIDADE E OS VALORES | 30 |
| 1.2 JUSTIFICATIVA | 37 |
| 1.2.1 A motivação inicial pela escolha do tema | 37 |
| 1.2.2 Bases de inquietações e espaços percorridos pela pesquisadora: contribuições, memórias e vivências na ótica da pesquisa | 40 |
| CAPÍTULO 2 - CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS | 49 |
| 2.1 PERSPECTIVAS DE DIÁLOGO E DE INTERAÇÃO | 49 |
| 2.1.1 Objetivo geral | 50 |
| 2.1.2 Objetivos específicos | 50 |
| 2.2 SUJEITOS: UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA | 60 |
| 2.2.1 Instituições objetos da pesquisa: um breve histórico | 63 |
| 2.2.2.1 Instituição A | 63 |
| 2.2.2.2 Instituição B | 63 |
| 2.2.2.3 Instituição C | 64 |
| 2.2.2.4 Instituição D | 65 |
| CAPÍTULO 3 - A ARTE DE CONVIVER E DE INTERAGIR DO SER HUMANO | 66 |
| 3.1 A EDUCAÇÃO, UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO | 66 |
| 3.2 A ESPERANÇA COMO VALOR E SOCIABILIDADE..... | 72 |
| 3.3 A SOCIABILIDADE HUMANA E OS VALORES QUE A CONSTROEM | 76 |
| 3.3.1 A educação e a sociabilidade em instituições confessionais católicas ou filantrópico-beneficentes | 87 |
| 3.3.2 A função social na gestão de uma instituição de ensino | 90 |
| 3.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO ESCOLAR | 94 |
| 3.4.1 Desafios contemporâneos da política e da gestão da educação na perspectiva da sociabilidade humana | 95 |
| 3.5 IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO E DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NUMA EDUCAÇÃO EM VALORES | 100 |
| 3.6 A SOCIABILIDADE HUMANA SOB O PONTO DE VISTA DA PEDAGOGIA SOCIAL | 106 |

| | |
|--|------------|
| 3.7 CONFLUÊNCIAS NA PRÁXIS DE UMA EDUCAÇÃO EM VALORES NA PERSPECTIVA DA SOCIABILIDADE HUMANA | 112 |
| 3.7.1 Valores significativos na revisão de literatura | 113 |
| 3.7.2 Os aparatos legais e a significância dos valores que os permeiam | 115 |
| 3.7.3 Os ensinamentos em valores a partir dos documentos eclesiais | 117 |
| 3.7.4 A escola, uma organização de aprendizado em valores inseridos nos projetos político-pedagógicos | 120 |
| CAPÍTULO 4 - A ESCOLA, UM ESPAÇO SOCIOCULTURAL | 126 |
| 4.1 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS | 126 |
| 4.1.1 Valores significativos, práticas e contribuições evocados nos posicionamentos dos gestores, na perspectiva da sociabilidade humana com base na coleta de dados | 129 |
| 4.1.1.1 Aprendizagem e aspirações | 139 |
| 4.1.2 Tecendo os sentidos atribuídos pelos docentes do ensino médio sobre a construção de valores na escola articulados à sociabilidade humana | 141 |
| 4.1.2.1 Olhar de educador | 151 |
| 4.1.3 Percepções dos discentes a partir da pesquisa | 152 |
| 4.1.3.1 Juventude, cidadania e convivência | 154 |
| 4.1.3.2 A sabedoria do jovem do ensino médio | 175 |
| 4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS | 176 |
| 4.2.1 Valores educativos e perspectivas didático-pedagógicas, do ponto de vista dos gestores, docentes e discentes do ensino médio, na dimensão da sociabilidade humana | 176 |
| CONCLUSÃO | 188 |
| REFERÊNCIAS | 202 |
| APÊNDICES | 221 |
| APÊNDICE A - CARTA DE ACEITE PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA | 222 |
| APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS GESTORES | 223 |
| APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ABERTO COM OS DOCENTES | 224 |
| APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SEMIABERTO COM OS DISCENTES | 227 |
| APÊNDICE E - CONCEITOS DE VALORES HUMANOS E CRISTÃOS ORIUNDOS DOS PROFESSORES | 233 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE F - O ENTENDIMENTO SOBRE SOCIABILIDADE HUMANA A PARTIR DOS PROFESSORES | 235 |
| APÊNDICE G - PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO EM VALORES NO ENSINO MÉDIO NA VISÃO DOS PROFESSORES | 236 |
| APÊNDICE H - SENTIDO DAS PRÁTICAS PRESENTES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM VALORES | 238 |
| APÊNDICE I - VALORES CONSIDERADOS SIGNIFICATIVOS NA EDUCAÇÃO | 240 |
| APÊNDICE J - CONTRIBUIÇÕES QUE GARANTEM UMA EDUCAÇÃO EM VALORES NO ENSINO MÉDIO | 242 |
| APÊNDICE K - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE EVIDENCIAM O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS, O CONHECIMENTO, O DIÁLOGO, A CIDADANIA, A SOLIDARIEDADE, A JUSTIÇA SOB A ÓTICA DOS DOCENTES | 244 |
| ANEXO | 246 |
| ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA | 247 |

INTRODUÇÃO

As exigências fomentadas pelo processo de globalização e pela revolução científico-tecnológica mudaram paradigmas de produção e de convivência. Nos últimos 30 anos, temos assistido a grandes mudanças tanto no campo socioeconômico e político, quanto no da cultura, da ciência e da informação. Este contexto alterou também o cotidiano de inúmeras pessoas que buscam se adaptar à emergência desses novos tempos, assim como na consideração de valores na vida do ser humano. É perceptível que a sociedade encontra-se em processo de mudanças profundas e constantes. Esta situação gera crises e angústias na vida pessoal, nas instituições e nos vários setores da sociedade. Neste cenário, se impõe a necessidade de que as informações e o conhecimento possam encontrar diferentes espaços para fluírem. Por certo, o conjunto dessas transformações adquire um poder de abrangência que acaba por atingir outros aspectos da vida social.

No campo específico da educação brasileira, a realidade que se apresenta é profundamente complexa, o que nos faz pensar sobre a teoria da complexidade, grande desafio contemporâneo, de acordo com as reflexões de Edgar Morin (2000), o qual sustenta o princípio do saber e do conhecimento em torno do ser humano. Constitui um tempo de expectativas, de perplexidade, em que novas configurações marcam a educação em geral, as políticas educacionais e as instituições de ensino. Este contexto é também portador de uma série de outros desafios para uma educação em valores humanos e cristãos, seja em sua dimensão formal e/ou socioeducativa da educação.

Os reflexos se fazem sentir igualmente nas instituições que se mobilizam e alteram suas características, suas políticas de oferta, diante da complexidade no processo de gerir-las numa sociedade de céleres mudanças. Por outro lado, as exigências provocadas pela era da globalização, pela revolução científica e tecnológica, redirecionaram também o dia a dia das pessoas inseridas nas instituições educacionais, no sentido de adaptação e adequação a esses novos tempos.

Tendo em vista tais circunstâncias, a nossa experiência e interesse, o presente trabalho surge como um desafio e uma necessidade no intuito de investigar como se concretiza a prática da gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas no segmento do ensino médio. Esta investigação foi constatada a partir da percepção dos próprios gestores, assim como dos docentes e discentes do ensino médio de instituições do sistema privado confessional católico de ensino, situadas nas regiões sul e sudeste, nos estados do Paraná, Santa Catarina, São Paulo e Rio de Janeiro.

Sob nosso olhar a proposta pretendeu ser inovadora, uma vez que no Brasil, os estudos voltados para esta área educacional, aliada à educação em valores direcionados à sociabilidade humana ainda são escassos e de pouca literatura, de acordo com Villas (2009).

Somos do parecer de que alternativas de expressões diversas se manifestam por meio do trabalho educativo, no caso, de um sistema privado de ensino confessional católico e, por meio de suas instituições. No entanto, e, na maioria das vezes, a própria instituição não se dá conta e não se lhe apresenta nítido e compreensível o modo como dimensionar uma educação em valores direcionada à sociabilidade humana. Dito de outra forma, as práticas educativas voltadas para essa dimensão e que deveriam permear as ações do contexto escolar carecem de um planejamento mais consistente. As propostas estão bem delineadas em seus planos de ação, em seus princípios filosóficos e pedagógicos, porém, na prática os encaminhamentos não se configuram tão decisivos.

Portanto, a pesquisa parte da seguinte problemática: como se concretiza a prática da gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas no segmento do ensino médio? Alcântara Jr. (2001; 2006), ao mencionar sobre a sociabilidade humana e esta, vista sob o ângulo do socialmente estabelecido, abarca aqueles significados gerados pelas interações entre os indivíduos que vão se estabelecendo no âmbito escolar. Ou seja, interação que surge a partir de determinados impulsos ou da busca de certas finalidades. Defendemos que a formação de seres humanos tem como horizonte uma educação integral fundada na formação cidadã que se complementa por uma educação em valores humanos e cristãos. Esta afirmação não desconsidera, em hipótese alguma, a educação não cristã ou outras denominações que expressam suas crenças na formação do ser humano sob diferentes enfoques e/ ou por diferentes caminhos.

Por sua vez, Silva (1999) afirma que gerir formas de vida humana, digna e comprometida, por meio de uma prática social e global, se traduz numa educação imbuída da sabedoria de viver juntos e com respeito às diferenças. Estes aspectos integram o que se pode deduzir de uma formação cidadã e empenhada com a transformação da sociedade. Libâneo (2010) assevera que o ensino e a educação de qualidade e de transformação, preveem o atendimento às diferenças sociais e culturais; igualmente, contribuem para a formação de uma cidadania crítica com a qual corrobora Guimarães Iosif ao expressar que:

A formação para a cidadania forma o homem global, ou melhor, o cidadão no mundo com sensibilidade para perceber os problemas sociais do seu tempo, com a capacidade humana, formal e política para intervir na perspectiva de mudança de um mundo melhor e mais justo para todos os grupos sociais (GUIMARÃES IOSIF, 2009, p. 168).

Ressaltamos, ainda, que a atuação da Igreja no campo da educação, sob o influxo do Concílio¹ Vaticano II, com a Declaração sobre a Educação Cristã da Juventude – *Gravissimum Educationis*², 1968 - aponta para a importância da educação na vida do ser humano, com reflexos no progresso social e mudanças para uma sociedade mais solidária. Desse modo, segundo orientações constitucionais da Igreja à escola confessional católica cabe-lhe a missão de cultivar as faculdades intelectuais, promover o sentido dos valores e preparar o ser humano para a vida profissional e social (DASSOLER, 2009).

De outro lado, o Documento de Paulo VI da Conferência de Medellín³ (1968) sinaliza para uma educação capaz de formar o ser humano para ser verdadeiro agente de mudança social. No sentido da transformação, há que se integrar toda uma escala de valores na visão da fé cristã como vocação que une o espiritual e o temporal, ou seja, o pessoal e o profissional. Essa dimensão é consoante à missão da escola católica, ao cultivar e preservar aquilo que lhe é peculiar: a educação em valores humanos e cristãos. Essa ideia se integra ao Documento de Puebla⁴ (1982, p. 325), quando afirma que a tarefa educativa se desenvolve por meio da transformação sociocultural. Por outro lado, o próprio ser humano “humaniza o seu mundo, produz cultura, transforma a sociedade e constrói a história” (DOCUMENTO DE APARECIDA, 2007, p. 150). Assim, humanizar e personalizar o ser humano absorvem os aspectos da sociabilidade humana e dos valores humanos e cristãos que se encontram nos interstícios das práticas educativas das instituições de ensino.

Parafraseando Victor Frankl (1946) o ser humano, por força de sua dimensão espiritual, pode encontrar sentido em cada situação da vida e lhe dar uma resposta adequada uma vez que se constitui numa necessidade fundamental de sua existência. Portanto, preencher o vazio existencial consiste na busca da felicidade, por meio de atitudes e comportamentos que se constroem e se reproduzem em vários âmbitos da vida. Dentre eles, evidenciamos o estudo, o trabalho, a relação com o outro, o sentir-se protagonista da história, o sensibilizar-se com a necessidade do outro, enfim, na expressão de valores que se vivenciam nesses ambientes educativos. A reflexão prossegue com Siegel,

¹ Conforme o Dicionário Aurélio, Concílio provém do latim *conciliu* e compreende a Assembleia dos Bispos Católicos para tratar de assuntos dogmáticos e doutrinários. O Concílio Vaticano II, XXI Concílio Ecumênico da Igreja Católica, foi convocado no dia 25 de Dezembro de 1961, por meio da bula papal "*Humanae salutis*", pelo Papa João XXIII.

² Declaração sobre a Educação Cristã promulgada pelo Papa Paulo VI e consta do Compêndio do Vaticano II.

³ II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano – CELAM de Medellín, Colômbia (1968), sob o tema: “A Igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio”.

⁴ Trata-se da Terceira Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano que teve lugar em Puebla de Los Angeles, México, tendo tema central-Evangelificação no presente e no futuro da América Latina, 1979.

Ser cidadão é perceber que fazemos parte do mundo. As escolhas e posturas diante da vida afetam não apenas a si mesmos, mas a vida de outras pessoas. Assim como as atitudes das outras pessoas também afetam as demais. Numa educação ética, é preciso resgatar e incorporar os valores de solidariedade, de fraternidade, de respeito às diferenças de crenças, culturas e conhecimentos, de respeito ao meio ambiente e aos direitos humanos (SIEGEL, 2005, p. 41).

Nessa discussão pressupomos que dentre os compromissos da escola confessional católica de ensino privado está o de conduzir as pessoas a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos por meio de diferentes aprendizagens. Aprendizagens voltadas para a construção da cidadania e dos valores humanos e cristãos que se propagam por meio do estudo, do trabalho e dos relacionamentos interpessoais que se estabelecem no âmbito escolar. De acordo com Dantas (2013), é a convivência em grupo que forma o caráter humano.

O desenvolvimento desta pesquisa é instigado pelo envolvimento e experiências vividas pela pesquisadora, enquanto aluna e professora em escolas do sistema privado de ensino confessional católico em todos os níveis de ensino, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, compreendendo os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Adicionamos ainda, o extenso trabalho exercido como educadora e pedagoga, em diferentes funções que realizamos sejam como professora e/ou na coordenação pedagógica, na orientação educacional e, por vários anos, na gestão de instituições de ensino privado confessional católico. A dinâmica de sala de aula, o trabalho de escuta, partilha e encaminhamentos da coordenação pedagógica junto aos professores; os encontros e diálogos promovidos na orientação com os alunos, sobretudo, o aprendizado obtido como gestora, nos proporcionou um respaldo teórico, técnico e empírico significativos, para aprofundarmos e analisarmos a questão de como se desenvolvem no âmbito educacional, dessas escolas, este tema de investigação.

Além disso, acrescentamos às discussões do tema, a inaudita experiência realizada no período de nove anos, na presidência da Associação de Educação Católica do Brasil (AEC), aliada ao incentivo e recomendação do orientador, assim como por meio do diálogo com diferentes pessoas, relacionado a um assunto ainda pouco explorado. As experiências em educação, em nível nacional, oportunizaram-nos contatos frequentes com escolas do ensino privado confessional católico, aditados também a encontros promovidos por educadores da assim chamada educação popular.

Essas experiências outorgaram-nos ampliada visão a respeito das muitas atividades educativas empreendidas nos espaços escolares e em outros ambientes educativos, não somente os formais como a família, por meio dos trabalhos socioeducativos da educação popular, entre outros.

Gohn (2006) descreve este ambiente não formal da educação como um processo de várias dimensões tais como a política dos direitos dos indivíduos, enquanto cidadãos; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, direcionados para a solução de problemas coletivos cotidianos. Segundo a autora, a capacitação dos indivíduos para o trabalho se dá por meio da aprendizagem de habilidades, assim como no desenvolvimento de potencialidades; de outro lado, a aprendizagem de conteúdos possibilita os indivíduos a fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se encontra à sua volta.

Assim, Gohn estabelece as diferenças entre a educação formal e a educação informal, quais sejam: a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcado; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização na família, no bairro, no clube, entre amigos. Vem carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. No entanto, a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida via processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos” (GOHN, 2006, p. 2). Segundo Caliman (2010), a educação não formal tem uma intencionalidade pedagógica, enquanto a informal se aproxima dos processos de socialização não necessariamente incluídos nos processos educativos (escolares ou não).

No decorrer do nosso texto acenamos, algumas vezes, sobre os espaços de educação dos quais o documento de Santo Domingo (1992) igualmente faz menção. Espaços educativos escolares ou não, formais ou não formais, são aspectos importantes para a educação, nos seus níveis mais diversos, ao mencionar que:

A educação cristã é a assimilação da cultura cristã. Seus níveis são bem diversos: escolares ou não escolares, formais ou não formais. A educação é um processo dinâmico que dura a vida toda da pessoa e dos povos. Recolhe a memória do passado, ensina a viver hoje e se projeta para o futuro (SANTO DOMINGO, 1992, n. 265b, p. 175).

Esta pesquisa se aperfeiçoa, ainda, pelas indagações a respeito do tema com o interesse de conhecê-lo melhor, no sentido de identificar em instituições confessionais católicas que trazem no seu bojo um ensino formal. Até que ponto podemos constatar, nesse

meio, práticas de uma educação que se preocupa com o desenvolvimento de ações e/ou projetos, voltados para os valores humanos e cristãos na perspectiva da sociabilidade humana nestas escolas, denominadas também de entidades filantrópicas⁵.

Ao indagarmos sobre diferentes valores que integram o percurso histórico das instituições de ensino, sobre o qual falaremos mais adiante, o Documento de Santo Domingo⁶ (1992, p. 164) interpela para a consciência dos valores humanos e cristãos que se contemplam numa educação cristã. E os menciona como sendo a dignidade do ser humano, os direitos invioláveis da vida, a solidariedade nos seus distintos níveis, a educação informal e extraescolar, adequada às diferentes culturas, entre outros.

Segundo Japiassu (1982), essa consciência se amplia na medida em que se constrói um saber novo, pois o conhecimento transcende os muros das escolas e universidades e se expande num trabalho coletivo, por meio de grupos, na elaboração de projetos, lugares de comunicação entre as pessoas engajadas na pesquisa. Os avanços na ciência e na técnica, as mudanças revolucionárias geraram esse novo tipo de conhecimento, em que o ser humano busca compreender a si mesmo e se situar existencialmente no mundo (EFKEN, 2002).

A temática sobre a sociabilidade humana e a educação em valores humanos e cristãos está presente em grande parte das pesquisas educacionais que tratam de questões relacionadas à escola e sob diferentes vieses. Assim, ao tempo em que trazemos para a discussão o tema da sociabilidade humana, num primeiro momento, definimo-la embasados em Pérez Serrano (2004) e Simmel (1983), como sendo a capacidade do ser humano viver, sobreviver e existir em coletividade e, nestes espaços, poder viver melhor, num segundo momento, sintetizamos uma definição a partir da literatura científica.

Segundo Nascimento (2000), a sociabilidade humana é a capacidade das pessoas manterem relacionamentos e de conviverem bem com seus semelhantes. A pedagoga social Pérez Serrano (2004) acentua que a educação social acontece por meio dos processos em que o sujeito se impregna de valores e atitudes. Desse modo e, segundo a autora citada, a socialização é uma aprendizagem cooperativa perpassada pelo aperfeiçoamento de atitudes de abertura, interesse por diferenças e respeito à diversidade. A nosso ver, este olhar envolve também o aspecto da inter-relação e do convívio com o semelhante, independentemente de credo, raça, etnia.

⁵ Entidade filantrópica, pessoa jurídica, sem intuito lucrativo, que se destina ao apoio dos mais carentes. Podem ser entidades filantrópicas as fundações, templos de qualquer culto, partidos políticos, entidades sindicais, associações, entidades culturais, entre outras.

⁶ Refere-se à Quarta Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizada em Santo Domingo, na República Dominicana, tendo como tema: “Nova evangelização, promoção humana, cultura cristã”, sob o lema: “Jesus Cristo ontem, hoje e sempre” (Hb 13,8).

Cabe aqui ressaltar que esta pesquisa refere-se à sociabilidade humana e à educação em valores humanos e cristãos, como fruto de opções que dão significado à vida humana. Não nos dedicaremos exatamente ao conceito de sociabilidade aplicado às comunidades virtuais que se apresentam também como formas de interação e de sociabilidade.

Com advento dos meios de comunicações e das novas tecnologias o tempo e o espaço se aproximam, não são mais barreiras para a comunicação e a aquisição de informações, fazendo surgir alternativas de relacionamentos e de sociabilidade. É possível verificar que nesse contexto social, de transformações constantes ao longo do tempo, modifica-se também o comportamento dos indivíduos na sua forma de viver em sociedade (ZABALZA, 2000).

Sob o ponto de vista de Caliman (2012, p. 189), o ser humano é um ser social porque tem necessidades básicas de viver em sociedade, o que significa consolidar suas condições de bem-estar por meio do cultivo de relações com as pessoas com as quais ele convive. A característica de sociabilidade humana nos remete ao aspecto da socialização. Deve-se a Durkheim (1988; 2007), a formulação do termo socialização como meio integrador, no qual regras sociais são transmitidas pelo processo de educação. Para ele, a educação é efetivamente um meio pelo qual a sociedade prepara as condições essenciais para a existência e convivência do ser humano. Em outro momento, percebemos que a educação assegura uma comunidade de ideias e sentimentos como condição para a sobrevivência (LUCENA, 2010).

Nesse sentido, Freire (1999, p. 27) diz que onde há vida, há o inacabado e a presença do ser humano não se faz no isolamento, isenta de influências. Assim, por mais individualista que seja uma pessoa, ela não suportaria viver numa ilha isolada dos seus semelhantes, pois somos seres de relação. Nesse aspecto do convívio social, Charlot (2007) focaliza a necessidade do aprender a viver com outros seres humanos. Aprende-se na relação com o outro e no viver em grupo, cuja interação se constrói com as experiências cotidianas que, em última instância, são expressões de um processo educativo de sociabilidade.

Por sua vez, Durand (2000) considera a sociabilidade como parte do processo de socialização, que é vivenciado por grupos, como um lugar privilegiado de escolhas, de construção de sentidos, de solidariedade e de construção da autonomia. O sociólogo Simmel (1983), ao realçar sobre o tema sociabilidade, relaciona-o de uma forma autônoma ou lúdica que contribui para estar com o outro com a finalidade própria da relação, ou seja, os laços que se criam entre os indivíduos têm uma razão em si mesmos. Na sociabilidade simmeliana, há uma liberdade de fazer relações por ser uma forma de convivência com o outro, liberada da seriedade e das obrigações da vida, que para os jovens, as formas de sociabilidade parecem responder às suas necessidades de autonomia, liberdade e trocas afetivas, assim:

O modo pelo qual os grupos se fazem e desfazem e o modo pelo qual a conversação, surgida por mero impulso e oportunidade, começa, se aprofunda, se frouxa e termina, numa “reunião social”, fornece uma miniatura do ideal societário que poderia ser chamado à liberdade de se prender (SIMMEL, 1983, p. 178).

O desafio a que nos propusemos envolveu práticas educativas de uma educação sensível aos valores humanos e cristãos na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas. Com esta pesquisa aspiramos provocar e buscar respostas para as indagações feitas sobre o como as instituições confessionais católicas realizam suas práticas educativas sob o viés já apontado. Para tanto, ao responder a tais questões, perguntamo-nos: até que ponto as instituições confessionais católicas efetivam a gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana no segmento do ensino médio? Para alcançarmos os objetivos estabelecidos e respondermos às questões que os alicerçaram, o estudo encontra-se dividido em três capítulos de *Desenvolvimento* e um quarto capítulo contempla a *Análise* com um olhar sobre os *Resultados da Pesquisa*.

O **Capítulo 1** contém as possibilidades e os desafios com a apresentação do problema da pesquisa, a justificativa inicial pela escolha do tema, as inquietações e o percurso histórico, por nós vividos, realizados e sua contribuição para a pesquisa.

O **Capítulo 2** prevê os caminhos teóricos metodológicos, a saber, os objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa, tais como: o tipo de pesquisa, instrumentos de coleta, análise de dados, a amostra da população e a metodologia que permeia o estudo. Utilizamos a análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011), para a interpretação dos dados provindos da pesquisa e, na sequência, especificamos os participantes e os instrumentos que contribuíram para o desenvolvimento da investigação.

O **Capítulo 3** perfaz a revisão da literatura nacional e estrangeira a respeito da temática, constituindo um suporte teórico advindo do estudo da pesquisa, com destaques à educação como processo de humanização. Vimos a necessidade de buscarmos suportes alicerçados na ciência e na história para situar o ser humano na sua dimensão social. Para a questão da gestão da educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana e da esperança na formação do ser humano, recorreremos a fundamentos mais acentuados em Bauman (1997; 2001; 2009; 2011), Simmel (1983; 2006), Gabriel Marcel (1951; 1964; 1987), Caliman (2008; 2009; 2010; 2012; 2013), Pérez Serrano (2004), Hämäläinen (2012), Petrie Eichsteller (2012), Baechler (1995), Freire (1987; 1993; 1999; 2000; 2203), Gurvitch (1986).

Da mesma forma, dedicamos um espaço para esclarecer o que são entidades confessionais católicas e/ou filantrópicas e beneficentes, sua relação com a sociabilidade

humana e a educação em valores; abordamos a questão da sociabilidade humana e da formação em valores na escola sob o ponto de vista de teóricos, já mencionados, assim como o papel social da gestão de uma instituição de ensino; e, finalmente, os valores na educação, fundamentados em Gabriel Marcel (1951), López Quintás (2003) e Izquierdo Moreno (2010). Além disso, discorreremos sobre políticas educacionais e gestão escolar aliadas às implicações do currículo e do projeto político-pedagógico (PPP), como sendo questões que permeiam o processo educativo das instituições e estão fundamentados em Lück (2002; 2006); Arroyo (1994; 2001) e Vasconcellos (2004; 2005; 2011).

Buscamos apontar as confluências que transpareceram a partir da literatura científica, nas perspectivas e definições da gestão de uma educação em valores voltada à sociabilidade humana, presentes na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação (LDBEN), nº 9.394 (BRASIL 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCNs, 1997), em Documentos Eclesiais⁷ (DE, 1968; 1992; 2007) e, por meio dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs, 2011-2013) das instituições confessionais católicas das regiões sul e sudeste do país, selecionando valores considerados significativos e recorrentes nos textos de trabalho.

O *Capítulo 4* contempla a apresentação dos dados que foram gerados com o desenvolvimento da pesquisa. Os dados são organizados, por meio de análise, interpretação e descrição assentando os resultados da pesquisa. Por último, apresentamos as considerações finais com um olhar sobre a realidade encontrada indicando perspectivas de aplicação a partir dos resultados.

Assim, o nosso intuito foi o de ampliar perspectivas didático-pedagógicas de uma educação em valores nas comunidades educativas das instituições confessionais católicas direcionadas à sociabilidade humana, a fim de que estas assegurem ao ser humano, valores que enalteçam a convivência com o outro. Por outro lado, intencionamos que a interação com gestores, docentes e discentes, favoreceu também a busca de possibilidades, maior aprofundamento do tema, abrindo caminhos para novas pesquisas, a fim de proporcionar à instituição educativa a busca prazerosa do conhecimento e de uma agradável convivência social.

⁷ Documentos sobre educação, procedentes dos organismos da Igreja Confessional Católica.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO EM VALORES ENQUANTO OBJETO DE ESTUDO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

O capítulo visa situar o objeto de estudo e os delineamentos da pesquisa, o desenvolvimento do problema, assim como a apresentação da justificativa, seja na escolha do tema, assim como as justificativas pessoais que corroboraram para a realização da pesquisa. Insere, ainda, uma explicitação sobre a conjugação da área de concentração e da linha de pesquisa, com base em alguns teóricos que contribuíram para o aprofundamento do trabalho. Eleger um problema de pesquisa é buscar possibilidades para soluções possíveis. No intuito de construir caminhos é que nos propusemos realizar este trabalho, abordando de primeira mão e trazendo presente aspectos da educação e da esperança como valor e sociabilidade.

1.1 A EDUCAÇÃO, A SOCIABILIDADE E OS VALORES

Num mundo onde se convive com dramas éticos, com a manifestação da exclusão social e a violência, a educação tem o seu papel sociocultural de preparar os indivíduos para vida e o trabalho em sociedade, no desenvolvimento de valores (MARCHESI, 2005; CALIMAN, 2008). Com efeito, temos consciência de que os valores manifestos pela atual sociedade de consumo, como competitividade, individualismo, hedonismo contrapõem-se aos fins da educação preconizados pela escola em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs, 2001-2013), tais como solidariedade, paz, respeito à diversidade e espiritualidade, valores que integram a formação cidadã, comprometida com a transformação. Marchesi (2005) é quem afirma não ser possível discutir cidadania sem o exercício voltado a atitudes de respeito, de escuta e de diálogo.

Na expressão de Boff (2003, p. 37), “a ética considera concepções de fundo acerca da vida, do universo, do ser humano, e estabelece princípios e valores que orientam pessoas e sociedades”. Ainda, segundo Moser⁸ (2000).

O ethos pode ser melhor compreendido na medida em que ele vem associado com a "virtude", ou seja, com o vigor de um povo ou de uma pessoa. Convém não esquecer que virtude nada tem a ver com pieguismo: na sua radicalidade ela remete para vis, que significa exatamente força, vigor, dinamismo. A virtude não é um apêndice,

⁸ Trata-se de um artigo intitulado “Ética, Educação e Valores” escrito por Frei Antônio Moser, atualmente Diretor Presidente da Editora Vozes, professor de Teologia Moral e Bioética no Instituto Teológico Franciscano (ITF) em Petrópolis/RJ.

acréscimo ocasional. É algo de constitutivo, que emerge da dialética de um "ser" e um "vir-a-ser".

Assim, consideramos valor ético o que é bom para o indivíduo e para a sociedade, enquanto o valor moral constitui o conjunto de normas e princípios que norteiam o comportamento do indivíduo no seu grupo social. Existencialmente, *ethos* significa a teia de relações entre o meio físico e as pessoas de uma comunidade. Ao representar pessoas que se reúnem, implica também organização da casa (*ethos*), isto é, estabelecimento de critérios, valores e princípios que possam orientá-las, no sentido da interação social que pressupõe reciprocidade e interdependência entre os agentes sociais (KÜNG, 2001).

Ademais, construir cidadania na amplitude dos valores é criar novas ideias, desenvolver conceitos, gerir conflitos e confrontar opiniões, buscar autonomia. Neste sentido, os valores contribuem para estabelecer relações alicerçadas na reciprocidade, na participação, no respeito ao diferente, na solidariedade, por meio dos quais o indivíduo conquista sua autonomia e se constrói como ser participativo. No plano coletivo percebe-se que a construção de valores requer ações humanitárias, respeitosas e solidárias conjugadas a atitudes políticas. Semelhantes atitudes se refletem no contexto escolar quando, por exemplo, há valorização do estudo, nas ações solidárias em favor do necessitado, no desenvolvimento do aspecto cidadão que se manifesta no respeito ao diferente e ao bem comum, entre outros.

Nesta perspectiva, tal construção liberta e transforma, criticamente, realidades diferentes e fundamenta-se na utopia de que somente pela educação que alimenta os sonhos, em sua concretude, torna-se possível pensar diferente e cultivar a esperança de uma sociedade melhor. Como diz Paulo Freire em sua terceira carta pedagógica (2001, p. 67): “Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”. Portanto, pode-se pensar a escola sob diferentes perspectivas, ou seja, como espaço de conhecimento, de socialização e também de transformação social. E complementa o educador brasileiro, “é impossível viver historicamente sem ter um sonho. Ninguém sonha só. Meu sonho precisa do seu, e o seu precisa do meu para deixar de ser ilusão e se concretizar” (FREIRE, 2003, p. 94).

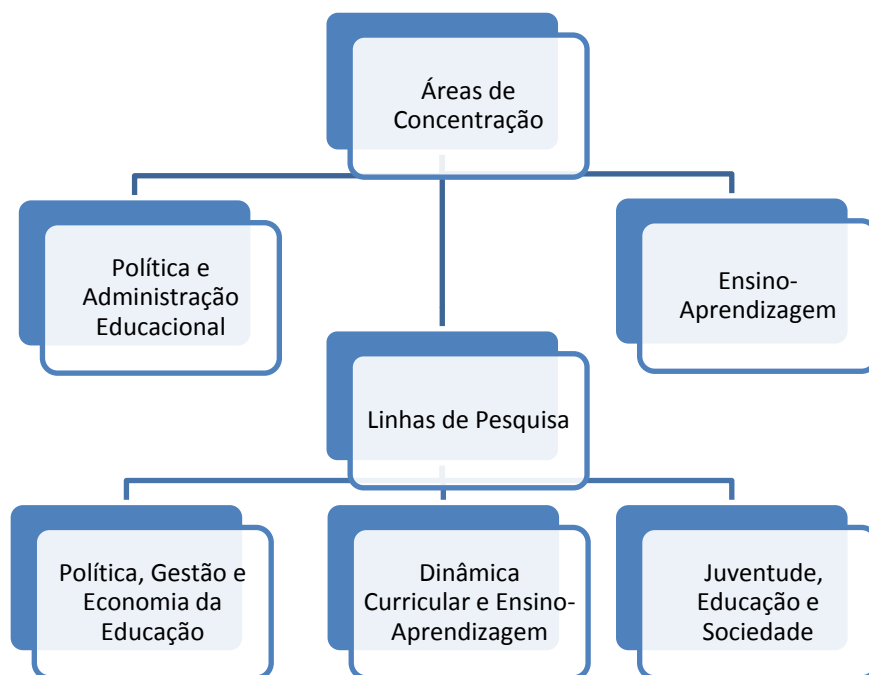
Estas considerações nos ajudam a compreender que desenhar o problema de pesquisa, formular um problema científico não é tarefa fácil. O problema desta pesquisa se delinea, mediante a conjunção com a área de pesquisa denominada “Política e Administração Educacional” com foco na linha de pesquisa vinculada à Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília (UCB), a qual também trabalha na interface desta área de concentração. Tal conjunção responde à necessidade de maior

aprofundamento, obtenção de conhecimento, seja na área da gestão, como na da educação em valores humanos e cristãos voltados à sociabilidade humana.

Considerando a experiência adquirida no período de muitos anos em escolas privadas confessionais católicas, caracterizadas juridicamente como filantrópicas e beneficentes, passamos a focalizar a dimensão social da educação mais que a gestão das instituições. Desse modo, conjugamos o estudo de uma gestão mais voltada para a educação em valores direcionados à sociabilidade humana, integrando a área de pesquisa “Política e Administração Educacional” com a linha de pesquisa “Educação, Juventude e Sociedade”, adentrando por caminhos ainda não tão conhecidos por meio da pesquisa e estudo.

Assim, buscamos identificar na literatura e na percepção de gestores, docentes e discentes do ensino médio, em instituições situadas nas regiões sul e sudeste do país o aprofundamento desta pesquisa. Para melhor compreensão desta conjugação da área de concentração e linha de pesquisa, exemplificamos no gráfico a seguir:

Figura 1 – Áreas e linhas de pesquisa no Programa de Educação - UCB/DF



Fonte: Elaborado pela própria autora em 27/04/2014.

Em nosso trabalho contemplamos, então, a área de concentração “Política e Administração Educacional” com maior acento, porém, na linha de pesquisa “Educação, Juventude e Sociedade”. O interesse surge, justamente, a partir da preocupação em conhecer

e verificar melhor como acontece a relação dessas entidades, denominadas filantrópicas/benéficas com a dimensão social da educação.

Além do mais, os estudos e a participação em seminários voltados à Pedagogia Social, ciência centenária na Europa e teoricamente em desenvolvimento no Brasil, abriram horizontes de compreensão, fazendo perceber a importância de investigar, por meio desse estudo, práticas intencionais voltadas à educação social de alunos/cidadãos; uma educação que se quer comprometida com a transformação responsável da sociedade humana. Neste sentido, perguntamo-nos: até que ponto se concretiza a prática da gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana nessas instituições de ensino no segmento do ensino médio?

Propusemo-nos a analisar a literatura científica, documentos eclesiais (DE, 1968, 1992, 2007), projetos político-pedagógicos (PPPs, 2011-2013) das instituições a serem pesquisadas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDBEN, 1996), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCNs, 1997), para neles identificar quais os valores sugeridos a uma educação voltada para a dimensão social. Sabemos que a dimensão social está estreitamente relacionada à sociabilidade e aos valores, por meio dos quais o ser humano se capacita para a convivência em sociedade. Desenvolvendo-a, pela socialização e, em nosso caso, frisamos uma visão humanística cristã⁹. Assim, diante das indagações que perpassam a pesquisa, buscamos suporte em diferentes teóricos, tais como, Simmel (1983; 1992); Gabriel Marcel (1951; 1964; 1987), Bauman (1997; 2006; 2011); Gurvitch (1986); Baechler (1995); Hämäläinen (2012); López Quintás (2003); Izquierdo Moreno (2010), entre outros, para o aprofundamento do nosso estudo.

Pela trajetória e experiências ao longo do nosso fazer educação em instituições confessionais católicas, percebemos que em seu interior se encontram princípios que traduzem toda uma filosofia de valores humanos e cristãos. Estes se norteiam, por meio de seus projetos político-pedagógicos e são apoiados pelos aparatos legais do país. No entanto, as pessoas que dinamizam tais práticas educativas no contexto escolar (gestores, docentes e discentes), nem sempre as desenvolvem com a clareza que lhes são devidas. A questão emerge pelo entendimento de como tais práticas são viabilizadas, na compreensão de uma educação em valores e até que ponto estas se fundamentam na perspectivada sociabilidade humana, mantendo-se o foco que assegure a identidade de uma instituição confessional católica, na contemporaneidade.

⁹Constitui uma filosofia voltada para a auto-realização do ser humano dentro da estrutura dos princípios cristãos.

Assim, a partir desse contexto de diferentes olhares, explicitamos e trazemos para o palco de discussões o problema que aqui se especifica: *até que ponto se concretiza a prática da gestão¹⁰ da educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas?*

É evidente que a missão fundamental da escola é educar. Educar é ajudar o ser humano a ser (MORIN, 2003). Mas, como ajudá-lo a ser uma pessoa de fé na vivência de valores na perspectiva da sociabilidade humana? Para isso, nos valem das contribuições do pedagogo Izquierdo Moreno ao afirmar que

[...] a vocação educadora surge atualmente com mais beleza e ao mesmo tempo com mais incerteza, pois a sociedade prefere homens-coisas a homens-pessoas; [...] ao invés de cidadãos decididos, os quais e, segundo a filosofia e os valores humanos e cristãos, a pessoa constitui o valor principal de toda ação educativa (IZQUIERDO MORENO, 2010, p. 17).

Nessa dimensão, o ser humano necessita das outras pessoas para sua realização pessoal, o sucesso que o preenche verdadeiramente é o de compreender-se como ser integrado, capaz de encarar as dificuldades, imbuído do espírito de serviço e de ajuda aos demais. Assim, “o valor de um ser humano não é determinado por aquilo que ele possui nem pelas coisas que ele faz, mas é diretamente expressado pelo que ele é” (IZQUIERDO MORENO, 2010, p. 112).

O mundo em que vivemos é complexo, plural e de mutações constantes nos diferentes campos da tecnologia, política, economia, educação. As instituições de ensino, inseridas neste contexto, não estão imunes a estas circunstâncias. Ao mesmo tempo, dialogam e realizam sua missão em contato com o mundo laical, diferente do cristão e do humano ao qual nos referimos. Por outro lado, as normas legais do estado e do país nem sempre permitem que ações se realizem, o que para as instituições confessionais católicas seriam óbvias e evidentes por contemplarem suas convicções e princípios.

Embora habitemos condicionados pela cultura que assimilamos e tendo consciência de que, do ponto de vista social, os valores podem ser considerados uma conquista histórica que os seres humanos vão deduzindo por meio de suas experiências e das relações interpessoais. Entendemos também que os sistemas educacionais vigentes influem, por vezes, de modo inexorável sobre as pessoas. No entanto, o esforço de muitos, contribui para a formação de uma educação que contemple os valores da pessoa. Cabe à escola encontrar caminhos de

¹⁰ Em nosso trabalho, o termo gestão é aplicado de modo amplo aos gestores, assim como aos docentes e discentes que, no seu dia a dia, necessitam organizar e gerir o seu tempo, trabalho e estudo (LÜCK, 2006).

acordo com as necessidades e circunstâncias que surgem com a finalidade de garantir sua missão de educar o ser humano em sua dignidade (IZQUIERDO MORENO, 2010).

Face ao exposto, buscamos identificar a partir da ciência, esses valores na perspectiva da sociabilidade humana. E, mesmo não sendo uma linguagem comum a esse mundo que aí existe, tampouco é específica a uma linguagem ou ação religiosa, inclusive para aquele que não acredita, ela se insere dentro de um quadro teórico da pedagogia social porque esta leva a uma educação social do indivíduo. Afirma, uma vez mais o autor que “os valores refletem a personalização do indivíduo e são a expressão do legado cultural, moral, afetivo, social e espiritual conferido pela família, pela escola, pelos pares, pelas instituições e pela sociedade em que nos coube viver” (IZQUIERDO MORENO, 2010, p. 117).

Desse modo, nos perguntamos quais os valores que podemos identificar na revisão de literatura científica, nos aparatos legais, documentos eclesiais (DE) e nos projetos político-pedagógicos (PPPs) das instituições na perspectiva da sociabilidade humana? Quais práticas são desenvolvidas nas instituições, tendo em vista a gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana e quais são considerados importantes para que sejam compreensíveis e perceptíveis nessa dimensão social? É possível encontrar outros caminhos que melhorem essa busca?

Tais questionamentos contribuem para ampliar o entendimento e a dimensão do problema para se perceber qual o olhar do próprio gestor, dos docentes e discentes do ensino médio, a respeito desse tema. Além disso, poderemos verificar o modo como são expressas no cotidiano escolar as práticas educativas¹¹ na vivência desses valores humanos e cristãos. Para responder às indagações, a pesquisa abrangeu instituições confessionais do sistema privado de ensino católico, no segmento do ensino médio situadas nas regiões sul e sudeste do Brasil. Na intenção de obtermos respostas às questões formuladas, propomo-nos a investigar nas instituições, a opinião dos gestores, dos docentes e discentes.

De acordo com Abrantes (2003), as redes e a vivência da sociabilidade exercem um papel fundamental para a compreensão do modo como o jovem se coloca diante do mundo e no seu contexto escolar. Tal compreensão contribui com elementos fundamentais nas memórias, práticas e ações imbuídas das experiências que, no seu interior, se realizam em termos de sociabilidade humana. Para esse autor, as experiências do indivíduo, ao longo da vida, contribuem para o processo de socialização, ou seja, para a construção de disposições internas que orientam a participação na vida social. Sobre isso detalharemos mais adiante.

¹¹ Práticas educativas, ações e/ou projetos, nesta pesquisa, são considerados similares.

O envolvimento e o interesse por esse tema da sociabilidade humana e educação em valores, nos trazem a convicção de que ao lado de questões curriculares e estruturais mais ou menos ocultas, os cotidianos escolares e as disposições dos agentes são também construídos pelas interações geradas por diferentes grupos que vivem processos voltados ao desenvolvimento da sociabilidade humana (ABRANTES, 2011). Na opinião de Abrantes, para a maioria das pessoas, a experiência escolar é algo intimamente vivido em relação e na interação com pessoas.

O aspecto da sociabilidade capacita o ser humano para a convivência em sociedade, desenvolvendo-a, por meio da socialização¹². Constitui uma forma de realização do indivíduo como cidadão na sociedade em que vive, pois é própria da natureza humana a necessidade de estar e participar de grupos sociais. Essa participação envolve a sociabilidade humana por meio da identificação e da predisposição de cada pessoa ao se inserir no grupo e, juntos, estabelecerem limites que proporcionem o respeito aos direitos de cada indivíduo e o desenvolvimento da sociabilidade humana.

Ao longo da história, o conceito de sociabilidade encontrou-se com frequência em disputa por diferentes correntes de pensamento no debate travado por meio das ciências sociais. O sociólogo francês Baechler (1995), afirma que para se falar de sociabilidade é preciso considerar as relações que são desenvolvidas pelos indivíduos ou grupos. Na percepção desse autor, a sociabilidade possui a forma espontânea, isto é, aquela voltada para as redes de parentesco, vizinhança e de classe. E compreende também as expressões organizadas de sociabilidade humana ou modos deliberados, em que os espaços sociais são definidos onde os grupos se encontram por opção e sentem prazer em serem sociáveis uns com os outros.

Em virtude do exposto, consideramos relevante aprofundar este assunto, buscando na literatura científica e nos demais documentos, já aduzidos, resultados e elementos que possibilitem e confirmem as características de uma educação em valores humanos e cristãos. Valores que perpassam os diferentes cenários dessas instituições voltados para a dimensão da sociabilidade humana. Esperamos ainda, que seja possível revelar aos gestores, docentes e discentes a importância desse trabalho que busca formar a pessoa para o atendimento aos

¹² Tanto em Simmel como em Elias (1986), o mundo social é tido por conjunto de relações, um todo relacional, isto é, relações em processo. É por isso que socialização (*Vergesellschaftung*) é interação, e se compreende que as formas de interação são as formas de socialização (SIMMEL, 1992, p. 58). O que significa que cada relação, por mais insignificante que pareça ser, contribui para a organização de vida em sociedade, e a sociedade constitui o conjunto dessas interações.

desafios da sociedade em constantes transformações, uma vez que o tema é sugestivo pela importância que vem adquirindo no mundo atual.

1.2 JUSTIFICATIVA

Os aspectos que englobam a justificativa discorrem sobre pontos que se referem à escolha do tema aliado às motivações pessoais, às inquietações relacionadas à educação e aos contributos que a trajetória de vida trouxe para os delineamentos da pesquisa. Os itens que seguem se apropriam do por que da escolha da temática e o desenvolvimento do trabalho de investigação.

1.2.1 A motivação inicial pela escolha do tema

O interesse pelo tema da pesquisa surgiu da experiência do trabalho e do envolvimento com a educação, durante mais de trinta anos, em escolas de ensino confessional católico, da vivência como membro de uma congregação religiosa católica. Contamos também com as observações no dia a dia escolar e com a necessidade de um ensino atual nessas instituições confessionais católicas, voltado para uma educação em valores. Portanto, é a partir de inquietações relacionadas aos objetivos e aos fins da educação que emerge o interesse em investigarmos sobre a educação em valores humanos e cristãos na perspectiva da sociabilidade humana na opinião de gestores, docentes e discentes no segmento do ensino médio.

De acordo com Izquierdo Moreno (2010), valores humanos correspondem ao que faz o homem ser mais autenticamente ser humano, aliados aos valores cristãos como princípios presentes na Bíblia Sagrada, na Palavra de Deus. Constituem referencial que inspiram e embasam o alicerce sobre os quais a educação é viabilizada nos colégios e pelos quais a congregação se orienta. Tais referenciais tendem a influenciar e nortear a conduta do ser humano no lar, no trabalho e na vida social (TADIN et al., 2005). Embora tenhamos definido distintamente o aspecto de valores humanos e cristãos, na prática, identificamos como sendo um conjunto de atitudes do ser humano que se expressam no cotidiano da vida em forma de ações e atitudes. Atitudes essas que dignificam e enobrecem a pessoa humana, assim como a própria sociedade.

Nesse horizonte, entendemos por valores humanos e cristãos, o conjunto de qualidades que são assumidas nos projetos político-pedagógicos (PPPs) das escolas confessionais católicas, no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas às quais englobam também a educação à sociabilidade humana. Valores que constituem fundamentos morais e espirituais da consciência humana e contribuem para o crescimento do ser humano nas diferentes dimensões da vida (VASCONCELOS, 2011). Nessa perspectiva e, de acordo com Izquierdo Moreno (2010, p. 119), “educar é ajudar no desenvolvimento e na afirmação do caráter próprio da humanidade e de cada indivíduo”.

Sabemos que as transformações que ocorrem na sociedade, também ocorrem nas instituições de ensino, exigindo-lhes um redimensionamento das ações que nelas são praticadas, por meio da educação. Caliman (2013, p. 12) ao apontar sobre os espaços da educação, assegura que “a educação é uma ação intencionalmente orientada para ajudar os indivíduos a adquirirem atitudes, conhecimentos e valores que os preparem para a vida”. Depreendemos que essa intencionalidade de ações e valores perpassa também os projetos político-pedagógicos das instituições confessionais católicas, no intuito de preparar as novas gerações¹³ para a vida e, assim, poderem contribuir para uma sociedade mais harmoniosa.

Tendo em vista o foco da pesquisa, consideramos oportuno e necessário conhecer e refletir sobre como ocorrem a educação orientada à sociabilidade humana e em valores humanos e cristãos, viabilizados por meio de ações desenvolvidas junto aos gestores, docentes e discentes, com o intuito de se verificar de que modo estas ações acontecem no cenário escolar.

E, concordamos com Saviani ao reforçar também o importante papel do gestor/diretor na projeção da função social de uma instituição de ensino, quando afirma que:

A escola é uma instituição de natureza educativa. Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor da escola é, antes de tudo, um educador; antes de ser administrador ele é um educador (SAVIANI, 1996, p. 208).

Destarte, tanto o gestor quanto o docente e o discente ao se empenharem para evidenciar possibilidades que perpassam o dia a dia escolar das instituições, encontrarão caminhos para garantir uma educação para os valores humanos e cristãos voltada à sociabilidade humana. Esse empenho vem fortalecer as relações interpessoais que se estabelecem nesse meio educativo. Pois, a educação constitui um processo pelo qual se

¹³ Crianças, adolescentes e jovens que adentram as instituições de ensino.

esculpe a personalidade humana, em que o ser humano deve tornar-se um mestre de si mesmo e alguém influente no seu meio ambiente, na sociedade. Porém, em tempos hodiernos nem sempre isso acontece, pois o que vemos é a desintegração das famílias, do mundo e a falta de cuidados com o planeta (GADOTTI, 2000). Assim, entendemos que as ações educativas das instituições de ensino voltadas para o ser humano, podem contribuir para o desenvolvimento desses valores, ao se ter em vista um mundo melhor e humanizado.

Martins (2002), afirma que as relações humanas se fortalecem na medida em que a questão social passa a ser uma questão de todos. Em outras palavras, pela solidariedade e identidade, os processos de gestão social e política avançam e se desenvolvem voltados para a promoção do ser humano, como cidadão.

Para Izquierdo Moreno,

[...] uma educação em valores que seja abrangente e integral, necessita também de programas e experiências que possibilitem a instrução daqueles valores que sejam de fato aceitos como tais dentro de uma determinada cultura (IZQUIERDO MORENO, 2010, p.115).

Desse modo, numa instituição de ensino os valores humanos e cristãos se expressam num espaço em que vive-se a diversidade. É nesse contexto que se atende jovens/educandos vindos de diferentes meios socioculturais, familiares, com experiências diversas, aprendizagens, conceitos, leituras e representações de mundo, de valores e de comportamentos distintos. Por isso, educandos e profissionais que atuam no meio escolar não são folhas em branco, mas são pessoas em processo de formação (GOERGEN, 2005) que buscam condições favoráveis ao seu crescimento pessoal e social. Segundo Zabazla (2000) são os valores que refletem a real sensibilidade em relação ao compromisso com uma educação de qualidade que favoreça a autonomia do ser humano.

Corroborar com essa ideia, o pensamento de Izquierdo Moreno:

Os valores dinamizam nossa ação e nossa vida. Dignificam e enobrecem a pessoa humana e a própria sociedade. Servem de apoio para organizar o “bem-ser” em uma sociedade que concentra toda sua atenção nos valores de “bem-estar” (IZQUIERDO MORENO, 2010, p. 117).

À vista disso, justifica-se esta tese, pela importância dada ao tema em tempos de mudanças na sociedade atual e por se encontrar no centro das discussões dos direitos humanos e, particularmente, do direito à educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana (SANTIAGO, 2007). Agregam-se, ainda, as necessidades de aprofundamento com respaldo

teórico, pelo qual nos motivamos a direcionar o nosso trabalho nessa linha de pesquisa ‘Educação, Juventude e Sociedade’, mantendo-nos, porém, na área de concentração da ‘Política e Administração Educacional’. Por essas razões entendemos que, em nosso trabalho, faremos menção a algumas questões referentes à gestão, ao currículo escolar e ao projeto político-pedagógico.

Assim, fica evidente que a educação em valores constitui uma prática constante e permanente na vida das pessoas. O desafio é criar um humanismo novo em uma época de muitas transformações sociais, em que a educação possa contribuir para se tornar um momento libertador para o ser humano em sua trajetória de vida inserida na sociedade. Na sequência trazemos as justificativas pessoais que contribuíram para alargar os espaços da pesquisa e as contribuições que nos vieram da história e memória de vida.

1.2.2 Bases de inquietações e espaços percorridos pela pesquisadora: contribuições, memórias e vivências na ótica da pesquisa

Oriunda da cidade gaúcha de Lajeado, Rio Grande do Sul, fazemos parte de uma população advinda da emigração italiana e alemã. A família mesclava atividades de comércio e agricultura e é composta por dez filhos constituindo cinco casais, sendo esta pesquisadora a filha mais velha, nascida em 1949. Desde a mais tenra idade convivemos e cuidamos dos irmãos mais novos, enquanto os pais se ocupavam com a dinâmica dos trabalhos. O início da história de vida foi marcado por dificuldades. Desde cedo, o senso de responsabilidade era forte na lida do cotidiano e nos afazeres necessários à manutenção da família. Os pais, mesmo residindo em cidade interiorana, sempre foram incentivadores dos filhos em relação aos estudos, embora ambos tivessem estudado apenas até a chamada 5ª série¹⁴.

Sempre acompanhamos a dedicação de nossos pais às atividades de comércio e agricultura. O pai se ocupava mais com os serviços burocráticos dos negócios, enquanto a mãe se dedicava ao atendimento do comércio e à lida da casa pela necessidade de acompanhar o crescimento e nascimento dos filhos que a cada dois anos aumentavam na família. Estas razões fizeram com que nossos pais ficassem atentos na busca de novos horizontes que pudessem suprir as necessidades financeiras e de estudos dos filhos com perspectivas profissionais.

¹⁴ Em janeiro de 2006, o Presidente da República sancionou a lei nº 11.274 que regulamentou o Ensino Fundamental de 9 anos. Portanto, atualmente, a 5ª série equivale ao 6º ano.

Assim sendo, o ano de 1962 marcou um momento histórico para a família. A promessa de novas terras, novos lugares e possibilidades de trabalho no Oeste Paranaense, fizeram os pais migrarem e aí estabelecerem residência. A atividade no comércio, sendo uma das perspectivas profissionais que sabiam manejar muito bem, por meio da competência adquirida com a sabedoria de vida e, informalmente, lhes abriu novos caminhos profissionais. Os pais sempre estiveram presentes no estudo dos nove filhos, pois o considerava necessidade premente da família. Todos conseguiram concluir o ensino médio, ensino técnico e ensino superior.

Nesse ínterim, surge em nós (pesquisadora) o desejo de seguir a vida religiosa. Adolescente, com 14 anos, iniciamos a caminhada de preparação, retomando os estudos no Educandário Sagrado Coração de Jesus em Quatro Pontes, no Paraná, por havê-los interrompido para ajudar a mãe nos afazeres da casa e do comércio. O curso ginásial foi precedido pelo exame de admissão com boas notas. Para a continuidade dos estudos, seguimos para Porto União, Santa Catarina, como juvenista¹⁵. Estudávamos no período da manhã e à tarde aliávamos as tarefas de estudo com diferentes trabalhos no próprio colégio. Desde cedo, já na família e agora no colégio, aprendemos muito com os trabalhos a nós delegados no monitoramento de alunos/colegas com dificuldades nos estudos e como auxiliar junto às turmas de catequese.

Referidas responsabilidades outorgaram-nos um respaldo em conhecimentos e, ao mesmo tempo, se tornaram incentivos à continuidade dos estudos que foram abrindo caminhos em vista das atividades futuras em termos de coordenações e direção das instituições de ensino que, posteriormente, fomos assumindo.

Neste sentido, muito contribuíram para o nosso trabalho em diferentes níveis da educação, a firmeza, a sabedoria, a clareza e organização do professor de matemática moderna ao ministrar suas aulas, a qual fora introduzida pelos trâmites legais do país, à época. As exigências e as cobranças feitas nas aulas de língua portuguesa facultaram-nos um importante arcabouço para os estudos futuros, assim como as aulas de ciências ministradas por exímia educadora. Concluímos o curso ginásial (assim denominado na época), em Ponta Grossa, Paraná, salientando os conteúdos de matemática, os quais reforçaram o embasamento feito pelos mestres anteriores, bem como a profundidade e extensão das aulas de história.

¹⁵ Termo usado quando do ingresso e preparação para a Vida Religiosa Consagrada.

Como postulante¹⁶, passamos a fazer parte de outra etapa da vida religiosa, o noviciado¹⁷, na comunidade da congregação religiosa católica. Ao professar os primeiros votos¹⁸ (1972), imediatamente fui convidada a fazer o magistério e o assumi como realização de um sonho a ser concretizado, uma vez que, os estudos anteriores nos proporcionaram aprendizagem e conhecimentos para o trabalho na educação. Consideramos ter sido fruto dos bons professores que tivemos e que deixaram marcas de dedicação, mestres da práxis educativa que nos recorda Freire (1999), um profissional que aspira ser um educador autor do seu processo de formação. O autor deixa claro que os saberes necessários à prática docente, estão ancorados na sua forte convicção de que a educação é um processo de humanização social e cultural.

Ao realizarmos o vestibular (1975), abriram-se as portas da academia para o curso de pedagogia, onde continuamos nos aperfeiçoando na vida acadêmica e profissional, no intuito de aliar teoria e prática, sob o impulso de novas perspectivas para o mundo da educação. Alguns teóricos de renome, ainda hoje, permearam o aprofundamento dos estudos que realizávamos, como por exemplo, o pedagogo, Johann Heinrich Pestalozzi (1827), a educadora italiana, Maria Montessori (1870), o filósofo e pedagogo, Demerval Saviani (1943), o norte-americano, William Kilpatrick (1965), a Professora Maria Teresa Nidelcoff (1982), o epistemólogo suíço, Jean Piaget (1986), o educador, patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1987), dentre outros.

Corre o ano de 1976 e com ele o envolvimento com a vida acadêmica. O Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena, habilitou-nos para as experiências que vinha realizando no cenário escolar de diferentes situações e contextos. Tendo em vista as transferências de locais que são proporcionadas aos membros que fazem parte das comunidades na vida religiosa, como foi o nosso caso, sem dúvida, mobilidade que constituiu inúmeros desafios, assim como assinala também uma enorme riqueza cultural e de aprendizagem. O tempo de graduação oportunizou-nos outra experiência ímpar. Foram quatro anos de intensos estudos realizados em período de férias durante os meses de janeiro, fevereiro e julho. Alegrias e dificuldades! Era dupla a exigência, o compromisso frente ao empenho e o máximo esforço por meio dos trabalhos, pesquisas e leituras, e, por outro lado, as atividades escolares absorviam-nos em tempo integral no decorrer do ano. Apesar dos sacrifícios, cansaços e, adentrando muitas

¹⁶ Termo que lembra as etapas necessárias para a Vida Religiosa.

¹⁷ Aprendizado a que se submetem os iniciantes à vida religiosa na preparação para professar os votos.

¹⁸ Promessas que são feitas como compromisso de fidelidade, para o estado de vida denominado Vida Religiosa Consagrada que ora iniciava.

noites de sono, foi-nos possível construir muitos diálogos e troca de saberes para a demanda educativa.

Já atuando como pedagoga, em 1985, um curso de especialização na área da Orientação Educacional, *lato sensu*, pela Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí/RS – FIDENE se concretiza. Nele as lições e a dedicação dos professores foram-nos valiosas para o trabalho educacional. Enfim, as atividades de coordenação pedagógica que exercíamos na educação infantil e ensino fundamental impulsionaram-nos a buscar também a Habilitação em Supervisão Escolar. Em janeiro de 1996, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR, a realização do curso de Gestão Colegiada das Escolas Católicas, muito contribuiu para viabilizar, de modo mais seguro, o trabalho na direção de várias escolas da congregação supracitada.

Em 2006, realizamos a prova para o mestrado em educação, magistral experiência, instigando-nos a nos defrontar proficuamente, com os diferentes desafios educacionais, por meio do processo de pesquisadora em um curso de mestrado pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Ao iniciar o mestrado em educação, na área de concentração em Política e Administração Educacional, passamos, então, a pesquisar o ambiente pedagógico e a gestão escolar em algumas instituições de ensino em Brasília, Distrito Federal. Somam-se aos conhecimentos o estudo das disciplinas do mestrado com destaque à metodologia científica, à gestão educacional e ao tema da complexidade e transdisciplinaridade em educação, às quais nos possibilitaram uma visão multidimensional da realidade e dos fenômenos educativos (MORAES, 2008).

A dissertação de mestrado traz como título: *A inter-relação entre a Gestão Administrativa e a Gestão Pedagógica na Escola Católica: o impacto sobre os resultados*. Foi um período em que muitas certezas se tornaram incertezas e se pôde, então, confirmar e assegurar com mais convicção os conceitos e as perspectivas da educação por meio da pesquisa, da intensidade de leituras e aprofundamento que o mesmo exigiu. Tendo concluído o mestrado em educação, reconhecemos que as urgências e perspectivas educacionais constituem apelos e inquietações constantes para a busca de novos conhecimentos numa sociedade em céleres mudanças.

Desse modo, prosseguimos os estudos preparando-nos para o processo seletivo ao doutorado em educação. Na ocasião foi-nos proposta pelos entrevistadores a mudança de linha de pesquisa de ‘Política, Gestão e Economia da Educação’ para a linha de pesquisa ‘Educação, Juventude e Sociedade’ vinculada à Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e

Sociedade, da Universidade Católica de Brasília (UCB), permanecendo, porém, na área da Política e Administração Educacional (vide figura 1, p. 32).

Essa integração da área de concentração (Política e Administração Educacional) e da linha de pesquisa, uma mais voltada à gestão e outra à dimensão social da educação (Educação, Juventude e Sociedade), exigiram-nos certo discernimento diante de um novo horizonte que se alargava. Vislumbramos, neste momento, um leque de novas possibilidades e desafios a serem desbravados, aos quais propusemo-nos a adaptar o objeto da pesquisa e buscando aprofundarmo-nos em temas não muito próximos às leituras que vínhamos realizando.

Nesse sentido, uma menção relevante às disciplinas do doutorado cabe às aulas de metodologia científica nas perspectivas filosófica e didática pelo respaldo e visão histórica abrangente das quais continuamos desfrutando.

Por outro lado, os conteúdos de Pedagogia Social, abriram-nos novas perspectivas no sentido de conhecer melhor a área da exclusão social e os processos educativos voltados ao empoderamento das pessoas excluídas, assim como os critérios que envolvem um novo profissional, denominado educador social. Referidas aulas ampliou o elenco de educadores voltados para a disciplina de Pedagogia Social, ciência que sistematiza as teorias, metodologias e práticas educativas que se desenvolvem na práxis da Educação Social. A disciplina de “Política educacional internacional, governança global e desenvolvimento social” abordou temas do aspecto contemporâneo e moderno das políticas de educação, pouco aprofundados no interior da área educacional e também por nós, pesquisadora. Por exemplo, a própria disciplina mencionada abre um leque de desdobramentos que, até então, eram desconhecidos e que possibilitaram um olhar mais amplo ao serem abordados aspectos da educação neste contexto global e social.

Atualmente, podemos registrar algumas conquistas, fruto de muito esforço, interesse e profícuo empenho, pois como diz Freire:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 32).

Com estas sábias palavras, Freire aponta para o educador que se faz e se forma permanentemente com a reflexão e a prática. Assim, a temática desta pesquisa sintoniza-se com contexto de vida e de formação: Mestre em educação na linha de pesquisa Política,

Gestão e Economia da Educação e na Área de Política e Administração Educacional; Pós-Graduada em Gestão Colegiada das Escolas Católicas; Especialista em Orientação Educacional com Habilitação em Supervisão Escolar, Pedagoga e MBA em gestão. Conquistas estas que, de acordo com (DEMO, 2002), se prolongam no aprender a aprender e apreender sempre de novo. Pois, a educação é um processo contínuo, constante e permanente, por meio do qual o ser humano atinge sua autonomia e crescimento e, passo a passo, vai sendo construído.

Ao significativo cabedal técnico, científico e cultural, agregaram-se muitos conhecimentos, por isso cantamos com Gonzaguinha¹⁹ “O que é o que é? [...] Viver! E cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”. Ser educador é isso!

Após acrescer as motivações da escolha do tema e justificativas ligadas a uma história de vida, torna-se necessário identificar os principais sinais desse percurso e os contributos para o objeto da pesquisa. Destacamos, assim, alguns pontos considerados relevantes e que marcaram, de certo modo, a trajetória pessoal na busca de conhecimentos, aprofundamento e pesquisa, a saber:

(1) o convívio e o envolvimento com uma família numerosa, seja do lado materno quanto paterno, proporcionaram-nos a ampliação das relações sociais com diferentes pessoas e diferentes gerações que formavam o grupo social de convivência na época;

(2) os espaços assumidos, desde a tenra idade, para estar à frente de situações que nos exigiram certa liderança na família como na comunidade em que residia, contribuíram para responsabilidades que se foram delineando e apontando caminhos, fortalecendo-nos para a vida adulta, juntamente com valores vivenciados no percurso da vida como, organização, respeito, diálogo, socialização e trabalho em conjunto, entre outros;

(3) a própria vida de estudante na época (ensino primário, curso ginásial e magistério) em instituições confessionais católicas, constituiu oportunidade para avançar nos estudos e agregando valores, por exemplo, de cidadania e solidariedade, no sentido de colaborar nas monitorias junto às turmas de alunos, colegas de classe. Estas experiências respondiam e alimentavam também o nosso ideal de educadora;

(4) a instigação que nos foi feita para a realização do vestibular, aliada aos exemplos de exímios professores, aos desafios que pudessem advir, proporcionou-nos o embasamento necessário para as exigências da vida acadêmica no ensino superior;

¹⁹Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior, mais conhecido como Gonzaguinha, nasceu no Rio de Janeiro em 22 de setembro de 1945. Faleceu em consequência de um acidente automobilístico em Renascença/Paraná, no dia 29 de abril de 1991. Foi cantor e compositor brasileiro. Disponível: <<http://letras.mus.br/gonzaguinha/463845/>>. Acesso em: 12 set. 2013.

(5) a oportunidade de ter sido professora, coordenadora pedagógica e gestora de escolas do ensino confessional católico privado conhecendo, assim, mais de perto os trâmites internos e externos que envolvem o processo educativo de tais instituições filantrópico-beneficentes, tanto em termos de dificuldades e desafios quanto de possibilidades, envolvendo o ensino de uma educação e vivência de valores;

(6) a abrangência sociointeracionista do tema, na perspectiva da sociabilidade humana e na vivência em valores humanos e cristãos, no interior do cenário escolar, assim como, os vários anos na presidência da Associação de Educação Católica do Brasil (AEC) constituiu um momento de busca, construção, envolvimento e de novas descobertas e conhecimentos junto aos gestores, docentes e discentes.

(7) a base, advinda da graduação, aos poucos foi sendo reforçada por leituras, relatos, discussão com colegas que lecionavam há mais tempo, aliados às experiências compartilhadas. Além disso, a consideração de que a escola deva contribuir para preparar o educando como sujeito de um processo em desenvolvimento para atuar na sociedade de maneira consciente, fazendo a diferença, na conquista de uma cultura intelectual e na formação de pessoas críticas, argumentativas e autônomas;

(8) as acirradas discussões e reflexões realizadas com o Conselho Editorial da Revista de Educação AEC (Associação de Educação Católica do Brasil), se constituíram numa contextura com diferentes abordagens e temáticas a respeito da educação, às quais fundamentaram nossas convicções em vista da pesquisa, além da atualização e inovação que as mesmas provocavam, salientando-se a relevância da formação continuada;

(9) as diversas possibilidades e a diversidade de conhecimento pedagógico, cultural e social adquiridos no decorrer de inúmeras viagens relacionadas à assembleias, seminários e encontros realizados com educadores de escolas da Organização Internacional de Educação Católica, OIEC e pela Coordenação Interamericana de Educação Católica, CIEC, em diferentes países do mundo, por exemplo, em Sri Lanka, sul da Ásia, em Köniswinter, na Alemanha, em Santiago de Compostela, na Espanha, em El Salvador, na América Latina, dentre outros;

(10) as inquietações que foram se somando no caminho e referenciadas às práticas educativas pouco instigantes e, por vezes, sem um planejamento norteador; e, tendo em vista posturas de educadores que, mesmo competentes e habilidosos, poderiam avançar e se comprometer mais em relação à gestão da educação em valores na dimensão da sociabilidade humana.

Podemos afirmar que tal compartilhamento endossa, ainda que de modo incipiente e ténue, nosso cabedal de motivações para o empreendimento a ser efetivado pelo nosso estudo. Igualmente, desafiaram-nos a empreendermos nossas buscas no sentido de estar contribuindo para uma educação mais comprometida na defesa e no desenvolvimento dos direitos e deveres do ser humano como cidadão.

Assegurar novos horizontes e agregar novas discussões do tema em questão; consideramos estar inovando no campo da educação, uma vez que toda abordagem teórica avaliza e torna-se objeto de novas buscas e possibilidades na esteira de teóricos afins, tendo em vista um assunto que demanda novas pesquisas.

Concomitante ao nosso trabalho de educadora e pedagoga, estes elementos foram se tornando um suporte e impulso para novas leituras e pesquisa, o que atualmente faz lembrar a expressão de Demo (2002), quando defende a ideia de que é preciso se educar pela pesquisa como uma atitude a ser alimentada cotidianamente. Postura, em que se é levado a ler criticamente a realidade para formar pessoas com a capacidade de expressar suas opiniões de forma organizada, ouvir ao outro com atenção, reconstruir alternativas bem fundadas e questionar as inúmeras informações. As questões de pesquisa partem do princípio de que sempre existirão diferentes caminhos a serem descobertos, percorridos e construídos no aspecto do educar.

A certeza de que o processo pode ser melhorado nos instiga para a busca de novos conhecimentos. Nessa caminhada, os muitos questionamentos assemelham-se a uma lanterna que guia o desbravador de espaços desconhecidos e vai clareando a jornada. Assim, a presente pesquisa visa buscar respostas ao problema: Como se concretiza a prática da gestão de uma educação em valores em instituições confessionais católicas na perspectiva da sociabilidade humana, na opinião de gestores, docentes e discentes, no segmento do ensino médio?

Desse modo, torna-se possível afirmar que o trabalho e a pesquisa, aqui evidenciados, acumulam saberes fornecendo possibilidades para enfrentar os desafios das mudanças que ocorrem na atualidade. Contribuirá para a formação de sujeitos capazes de compreender e atuar na sociedade, caracterizada por um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e com inúmeras informações a serem decifradas.

O estudo e a pesquisa, a seriedade e o compromisso com a educação nos fazem recordar a paráfrase de Sócrates (PLATÃO, 2008, p. 142), [...] só sei que nada sei [...], expressão de quem “julga conhecer algo quando não conhece”. Assim, por mais que se aprenda, por mais que se saiba o ser humano ainda tem muito a aprender no cotidiano da vida.

Hoje, como pesquisadora em e da educação, pela Universidade Católica de Brasília (UCB), mantemos e reforçamos o reconhecimento por todo esforço e consideração, ao realizar funções, as mais diversas, na área educacional. Constituem uma meta que se traduz na contínua revitalização da práxis e do labor educativos, por meio do estudo, para fundamentar conceitos, rever paradigmas e apontar para novas experiências educacionais, sem pretensões de se esgotarem as possibilidades para novas pesquisas.

CAPITULO 2

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o caminho metodológico seguido para se obter os dados necessários à pesquisa que estamos aprofundando. Contempla o objetivo geral e os objetivos específicos, assim como levanta a hipótese, o tipo de pesquisa, o método utilizado e o público que perfaz o objeto da pesquisa. Igualmente, traz presente alguns teóricos que contribuem para embasar o texto, tais como, Lakatos e Marconi (2003), Gil (1999; 2005), Bagno (1998), dentre outros.

2.1 PERSPECTIVAS DE DIÁLOGO E DE INTERAÇÃO

Tendo em vista a problemática proposta para o desenvolvimento do estudo, partimos da premissa de que, no interior do contexto escolar, as práticas educativas possibilitam uma convivência de amizade e de diálogo entre os diferentes grupos que o formam. Quando um educando ou mesmo um professor ou gestor mantém uma interação dialógica com seus colegas e/ou grupos de pessoas, entendemos que há aquisição mútua de conhecimento, assim como de aprendizagem (FAVERO; FRANCO, 2007). Partimos do princípio que o diálogo não é permuta ou simples troca, mas sim uma revelação de interlocutores, que ocorre entre os educadores, educandos e gestores dentro de uma comunidade educativa. Tais interações são essenciais e podem contribuir para uma maior geração de conhecimento e socialização no contexto escolar.

Cabe ressaltar que a investigação se desenvolveu no âmbito de instituições confessionais católicas e foram elaboradas questões que abrangessem o tema proposto. Tais questões foram direcionadas em forma de entrevista semiestruturada aos gestores, questionário aberto aplicado aos docentes e questionário semiaberto feito com os discentes. Para atender a abordagem de investigação, propusemo-nos em diálogo com os responsáveis das referidas instituições, aplicar os instrumentos que pudessem nos fornecer os dados que buscávamos para atender os propósitos da pesquisa.

Assim, com a intenção de responder às inquietações que emergem do estudo, foi elaborado o objetivo geral, juntamente com questões aliadas aos respectivos objetivos específicos, os quais pretendem estar em consonância e na perspectiva de serem respondidos para se atingir o objetivo geral.

2.1.1 Objetivo geral

Investigar como se concretiza a prática de uma gestão em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas, na opinião de gestores, docentes e discentes no segmento do ensino médio.

2.1.2 Objetivos específicos

(1) Identificar a partir do suporte teórico, quais os valores mais significativos na perspectiva da sociabilidade humana e verificá-los na opinião de gestores, docentes e discentes, sujeitos respondentes.

(2) Verificar quais as práticas pedagógicas que viabilizam uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana na opinião de gestores, docentes e discentes do ensino médio.

(3) Sugerir perspectivas para uma gestão da educação em valores provenientes da opinião de gestores, docentes e discentes do ensino médio.

Quadro 1 – Questões de pesquisa e respectivos objetivos

| Nº | QUESTÕES DE PESQUISA | OBJETIVOS ESPECÍFICOS |
|----|---|--|
| 1 | A partir do suporte teórico, quais são os valores mais significativos na opinião de gestores, docentes e discentes na perspectiva da sociabilidade humana? | Identificar a partir do suporte teórico, quais os valores mais significativos na perspectiva da sociabilidade humana e verificá-los na opinião de gestores, docentes e discentes, sujeitos respondentes; |
| 2 | Em que consistem as práticas pedagógicas que viabilizam uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana na opinião de gestores, docentes e discentes do ensino médio? | Verificar quais as práticas pedagógicas que viabilizam uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana na opinião de gestores, docentes e discentes do ensino médio; |
| 3 | A partir da análise realizada é possível identificar alternativas didático-pedagógicas que sinalizam uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana provenientes de gestores, docentes e discentes do ensino médio? | Sugerir perspectivas para uma educação em valores provenientes da opinião de gestores, docentes e discentes do ensino médio. |

Fonte: Elaborado pela autora em out. 2014.

A proposta desta pesquisa justifica-se por ser uma seara fértil e pouco estudada, ainda demanda estudo e aprofundamento. Ademais, nos dias atuais a educação está intimamente ligada ao estudo dos valores e da dimensão sociocultural. O tratamento dispensado à educação em valores, à sociabilidade humana e à diversidade sociocultural nas práticas escolares é considerado um dos fatores que exerce influência na vida e no sucesso dos estudantes, por isso desequilíbrios neste aspecto afetam negativamente o êxito de uma educação de equidade e na valorização do ser humano (CASASSUS, 2002).

Partimos da hipótese de que na instituição confessional católica, ao se proporcionar e tornar efetiva uma gestão de educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana, a escola estará cumprindo com a sua missão em prol da formação do ser humano na sua integralidade. Lakatos e Marconi (2003) mencionam que a hipótese responde ao problema proposto. Para Gil (2007) o conceito de hipótese é uma suposta resposta ao problema tornando a futura pesquisa possível de ser finalizada com credibilidade e segurança.

O caminho a ser percorrido nesse trabalho fará uso da pesquisa sob os enfoques qualitativos e quantitativos, de caráter exploratório. As técnicas de entrevista semiestruturada, questionário aberto voltado aos docentes e um questionário semiaberto, apresentando um misto de questões abertas e fechadas, direcionadas aos discentes, para a obtenção dos dados a serem coletados em campo. De acordo com Bagnó (1998), a metodologia traz o modo de obtenção de dados que sustentarão a pesquisa, como uma forma de compromisso, ou seja, parafraseando outro teórico, Cervo et al. (2007), contribuirá também para aumentar o conhecimento das pessoas sobre um determinado assunto a ser investigado, por meio da atividade de pesquisa e emprego de processo científico (PORTELA, 2004).

Os ambientes que foram pesquisados são instituições confessionais católicas de ensino privado de nível médio, das regiões sul e sudeste do Brasil, aqui denominadas de instituição A (no Paraná), instituição B (em Santa Catarina), instituição C (em São Paulo) e instituição D (no Rio de Janeiro), objetos desta pesquisa.

A escolha do público citado justifica-se pela facilidade de acesso da pesquisadora ao contexto a ser pesquisado; e, por pertencerem à congregação religiosa católica da qual fazemos parte, tanto da parte dos gestores ou lideranças educacionais, como também dos docentes e discentes do segmento do ensino médio, o que trará também uma contribuição para as escolas que compõem o universo da congregação no Brasil.

A entrevista semiestruturada foi organizada com sete (7) questões realizadas com os gestores (MARCONI; LAKATOS, 2004); os questionários abertos direcionados aos docentes constam também de sete (7) questões; o questionário semiaberto elaborado para os discentes

constam de 11 (onze) questões, a saber: entrevista semiestruturada com gestores (apêndice B, p. 223); questionário aberto com docentes (apêndice C, p. 224); questionário semiaberto com discentes (apêndice D, p. 227).

Em considerando os avanços e as céleres mudanças que vêm ocorrendo, torna-se compreensível o entendimento de que o ser humano está cada vez mais consciente do papel das ciências sociais na contemporaneidade. E mais, ao estabelecerem-se as relações humanas, a ciência se constitui num corpo de conhecimento elaborado sistematicamente, por meio de um processo histórico, a partir de critérios que legitimam as interações e os diálogos que vão se criando e se construindo nos contextos em que atuam (PIMENTEL, 2008).

Nesse envolvimento, a pesquisa científica é uma pesquisa realizada cuidadosamente e de modo organizado, intencionando proporcionar a evolução do conhecimento humano, de forma sistematizada e seguindo critérios rigorosos na sua execução. Segundo Kerlinger (2002, p. 18), ela é “sistemática, empírica, crítica e aplicada tanto em estudos quantitativos, qualitativos como aos mistos”. Portanto, o trabalho objetiva produzir ciência e acompanhar o modelo de tratamento da pesquisa científica. Pensamos na educação que se situa nas ciências humanas e serve-se de métodos de pesquisa oriundos de paradigmas das ciências sociais e contribui como instrumento na construção do conhecimento. Especificamente, no campo da educação, articulam-se os conhecimentos novos, práticas e políticas, com os saberes construídos historicamente, por meio de um processo sistematizado.

As contribuições teóricas à pesquisa de tipo qualitativo e tipo quantitativo do presente estudo de investigação estão consolidadas na realização de uma pesquisa no modelo misto, ou seja, qualitativo e quantitativo. A investigação que se pretende realizar é tratada no campo da pesquisa quantitativa e qualitativa respaldada em Hernández Sampieri; Fernández Collado e Baptista Lucio (2006). A escolha pelo tipo quantiqualitativo acontece pela possibilidade de se convergir e agregar profundidade ao estudo, uma vez que ambos são proveitosos.

A investigação quantitativa oferece possibilidade de generalizar os resultados de maneira mais ampla, concede controle sobre os fenômenos e um ponto de vista de contagem e magnitude em relação a eles. Os estudos quantitativos se associam aos estudos em que se empregam instrumentos de medição padronizados (HERNÁNDEZ SAMPIERI; HERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2006, p. 14-15).

A pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, aponta detalhes e experiências únicas. No enfoque qualitativo, nem sempre são necessários termos concretos e explícitos, nem ter ideias preconcebidas sobre o fenômeno a ser estudado, de acordo com Lüdke e André (1986).

Neste sentido, os enfoques quantitativos e qualitativos utilizam as teorias existentes, porém de maneira diferente, de acordo com o que expressam os autores:

[...] a mistura dos dois modelos potencializa o desenvolvimento do conhecimento, a construção de teorias e resolução de problemas. Ambos são empíricos, porque coletam dados do fenômeno que estudam. Tanto um quanto outro requer seriedade, profissionalismo e dedicação. Empregam procedimentos distintos e possíveis de utilizar com acerto (HERNÁNDEZ SAMPIERI; HERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2006, p. 14-15).

Aqui se recorda Castro acenando em sua obra *A prática da pesquisa*, sobre a natureza do processo científico e a respeito do que vem a ser pesquisa, ao demonstrar onde as ciências e as técnicas determinam os cursos da vida. Para este autor, o método impõe estratégias de rigor no uso da língua. E mais, declara que “as mentes treinadas no método científico são menos suscetíveis de serem levadas pelo apelo das paixões” (CASTRO, 2006, p. 4). Esta afirmação acentua, para o pesquisador, a necessidade do envolvimento com a realidade e o conhecimento do método científico, pois se corre o risco de não se chegar a uma resposta satisfatória, ao tornar prática uma decisão.

Para Denzin (2006) a pesquisa qualitativa é um campo de busca que compreende conceitos complexos e interconectados, com imagens múltiplas, motivo pelo qual o pesquisador qualitativo, muitas vezes é chamado de “*bricoleur*”, ou seja, transforma-se num perito na execução de diversas tarefas. Dito de outro modo, a pesquisa se torna para ele, um processo interativo e de diálogo, formado de sua história pessoal, gênero, classe social, raça, etnia e pelas pessoas que estão naquele campo de estudo.

A palavra qualitativa implica em enfatizar as qualidades das entidades, dos processos e significados que não são examinados e/ou medidos experiencialmente, em termos de quantidade, intensidade e frequência. Portanto, a pesquisa qualitativa preocupa-se com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Em contraposição, a pesquisa quantitativa enfatiza a medida e análise das relações casuais entre variáveis, não em processos. Assim, para Hernández Sampieri; Fernández Collado e Baptista Lucio (2006), a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, busca explicar o porquê das coisas, além de oferecer pontos favoráveis, entre eles, a flexibilidade.

Entende-se que tanto o enfoque qualitativo como o quantitativo, com suas diferenças, tem espaço no processo da pesquisa científica. Segundo Grinnell (1997), a vantagem desse modelo, chamado também de modelo misto, de fusão quantiqualitativa ou ainda

triangulação²⁰, consiste em apresentar um enfoque que enriquece a coleta de dados com sua análise, pela integração que se estabelece entre os aspectos qualitativos e quantitativos, no qual ambos se combinam durante o processo de pesquisa. Nesse modelo, o pesquisador tem a capacidade de fazer o percurso da síncrese para a síntese, pela mediação da análise, uma vez que esse é o caminho geral para a construção do conhecimento.

Portanto, dentre os conceitos propostos, define-se a presente pesquisa como exploratória, ao se utilizar a expressão de Duarte (2014), pela impossibilidade de realizar descrições precisas da situação e por se constituir um tema ainda pouco estudado e não tendo uma literatura avantajada; e, mais, para se descobrir as relações existentes entre os elementos componentes da pesquisa, se pode intuir que adentrar por um caminho que demanda maior aprofundamento, constitui um grande desafio.

Para o enfoque quantitativo utiliza-se a coleta e a análise de dados com base na medição numérica e tratamento estatístico, com base na plataforma Windows Excel 14.0 - Microsoft Excel 2010²¹. Já para o enfoque qualitativo usa-se a coleta de dados para descobrir ou aperfeiçoar questões da pesquisa sem medição numérica, com o intuito de reconstruir a realidade observada, por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011).

A partir de etapas que envolvem a relação entre pesquisador e objeto do conhecimento, deduzem-se encaminhamentos metodológicos da pesquisa. Nesse estudo utilizaremos o método hipotético-dedutivo, o qual se orienta por deduções teóricas e hipóteses verificáveis na busca do estabelecimento de novos parâmetros teóricos. Assim, a nossa hipótese prevê que ao se proporcionar e viabilizar a gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana, a escola confessional católica estará cumprindo com a sua missão em prol da formação do ser humano.

Dito de outra forma e, de acordo com Popper (2007), o método consiste nas proposições hipotéticas, que possuam certa viabilidade para responder um determinado problema de natureza científica. Na visão de Gil (1999), podemos obter uma abordagem mais completa sobre o método hipotético-dedutivo, a saber:

[...] quando os conhecimentos disponíveis sobre determinado assunto são insuficientes para a explicação de um fenômeno, surge o problema. Para tentar explicar as dificuldades expressas no problema, são formuladas conjecturas ou hipóteses. Das hipóteses formuladas, deduzem-se consequências que deverão ser testadas ou falseadas. Falsear significa tornar falsas as consequências deduzidas das

²⁰ Triangulação é complementar no sentido de sobrepor enfoques e em uma mesma pesquisa mesclar diferentes facetas do fenômeno de estudo.

²¹ O Excel é um programa de software que permite criar gráficos, tabelas, calcular e analisar dados. Faz parte do pacote - 2010: Excel 14.0 (OFFICE 2010).

hipóteses. Enquanto no método dedutivo se procura a todo custo confirmar a hipótese, no método hipotético-dedutivo, ao contrário, procuram-se evidências empíricas para derrubá-las (GIL, 1999, p. 30).

Desse modo, tendo por base o método hipotético-dedutivo, prevê-se e se elabora todo o processo que envolve os instrumentos que serão utilizados, ou seja, a entrevista semiestruturada, o questionário e a análise do suporte teórico. Por sua vez, o referencial teórico de Bardin (2011) fundamentou a análise de conteúdo por meio da análise dos dados que foram coletados. Como também os procedimentos que exigem a amostra da pesquisa e os complementos necessários para dar prosseguimento à execução da pesquisa.

O método hipotético-dedutivo foi desenvolvido pelo filósofo austríaco Popper, em (2007), influenciado pelo Círculo de Viena²², parte de uma lacuna nos conhecimentos acerca da qual se formulam hipóteses e, pelo processo de inferência dedutiva, testa-se a previsão da ocorrência dos fenômenos abrangidos pelas hipóteses (MARCONI; LAKATOS, 2004, p.106). A pesquisa científica hipotético-dedutiva tem início como descobrimento de um problema que, com sua descrição clara e precisa, facilita a obtenção de um modelo implicado e a identificação de outros conhecimentos e instrumentos, relevantes ao problema, que auxiliarão o pesquisador em seu trabalho.

Segundo Gil (2005), esse método é uma tentativa de equilíbrio entre os métodos indutivo e dedutivo. No referido método, o cientista combina observação cuidadosa, habilidade e intuição científica, pois trata-se de um método bastante usado em pesquisas das ciências naturais.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), constitui uma das técnicas de pesquisa que privilegia a posição interpretativa de textos, sendo utilizada para a análise dos dados obtidos nesta pesquisa. É onde se faz a interpretação da mensagem do autor, assumindo uma posição própria sobre a problemática discutida no texto ou sobre os dados coletados, confrontando-os com diferentes autores. Luz (2008), ao falar sobre análise interpretativa expressa:

[...] a análise interpretativa é a abordagem feita ao texto com vista à sua interpretação, mediante a situação das ideias do autor. Interpretar, em sentido restrito é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a dialogar, é explorar toda fecundidade das ideias expostas, enfim, dialogar com o autor (LUZ, 2008, s. p.).

²² O Círculo de Viena foi o nome como ficou conhecido um grupo de filósofos que se juntou informalmente na Universidade de Viena de 1922 a 1936 com a coordenação de Moritz Schlick. O Círculo de Viena surgiu nas duas primeiras décadas do século XX, sendo responsável pela criação de uma corrente de pensamento intitulada positivismo lógico.

A arte de interpretar é uma prática antiga, pela qual os textos sagrados também eram interpretados por meio da hermenêutica, considerada a arte de interpretar. Uma sequência de textos e práticas como a astrologia, a psicanálise, a interpretação dos sonhos, também seguem o processo hermenêutico (MARTYNIUK, 1994). Agrupam-se às práticas de observação de um discurso, a retórica e a lógica que, posteriormente, junto à análise de conteúdo, a atitude interpretativa é sustentada por processos técnicos de validação. No início do século, perfazendo cerca de 40 anos, o rigor científico atravessa a análise de conteúdo, por meio de medida, cujo material analisado é o jornalístico, multiplicando-se, assim, os estudos quantitativos. Assinalam, ainda, sobre análise de conteúdo H. Lasswell (1971) e, posteriormente Titscher (2000) os quais passam a elucidar a história da análise de conteúdo, com análises de imprensa, propaganda e comunicação de massa.

Por sua vez, Bardin (2011), fala da análise de conteúdo como um método empírico onde não existem coisas prontas, apenas algumas regras básicas, por isso, precisa ser reinventado a cada momento. Constitui-se, ainda, em um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Desse modo, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, pode ser escrito e decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo. Assim, “um *corpus* de texto oferece diferentes leituras, dependendo dos vieses que ele contém” (BAUER; GASKELL, 2000, p. 191).

A organização da análise corresponde a um período de intuições com o objetivo de operacionalizar e sistematizar as ideias, no desenvolvimento das operações necessárias para o plano de análise. Por meio da chamada leitura “flutuante”, toma-se contato com os documentos a serem analisados, deixando-se invadir por impressões e orientações. Sendo “a análise de conteúdo um conjunto de técnicas de análise de comunicações” (BARDIN, 2011, p. 33) e de acordo com a natureza desta pesquisa: qualitativa, quantitativa e exploratória, optou-se por esta técnica, com o intuito de extrair sentido dos dados coletados e da interface que se pode estabelecer entre os diversos segmentos que a compõem. Para a interpretação dos dados, utilizamos gráficos, quadros e tabelas buscados na estatística descritiva, os quais permitem inter-relacionar os objetivos da pesquisa com os aspectos teórico-metodológicos.

Faz parte da análise de dados, a codificação que corresponde a uma transformação dos dados do texto que permite atingir uma representação do conteúdo. Como diz Holsti (1969), é um processo em que os dados brutos são agregados em unidades com descrição das características que se pretende salientar. Além disso, para se definir categorias, o processo é lento e desafiante. Normalmente, o pesquisador as define baseado em seu conhecimento,

competência e intuição. Nesta pesquisa, as categorias definidas *a priori*, estão descritas no quadro abaixo:

Tabela1 - Possíveis categorias de análise

| Nº | CATEGORIAS |
|----|---|
| 1) | A gestão da educação em valores significativos e a sociabilidade humana, na opinião de gestores, docentes e discentes do ensino médio |
| 2) | Práticas educativas na dimensão da educação em valores e a sociabilidade humana na escola confessional católica |
| 3) | Perspectivas pedagógicas para uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana |

Fonte: Ensaio para definição de categorias - a pesquisadora (2012).

Os resultados são tratados de forma a alcançar significados e validade. De acordo com Bardin (2011), as operações de estatísticas de percentagens ou mais complexas, possibilitam o estabelecimento de tabelas, gráficos e figuras que sintetizam as informações alcançadas, colocando-as em destaque. Esperamos que as análises e reflexões possibilitem uma nova leitura das bases teóricas em que se fundamenta o presente estudo. Conforme assevera Shakespeare (2014)²³, nossas vidas são tecidas pelos fios dos nossos sonhos e complementa-se com Demo (2002), ao expressar que a alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa como princípio científico e educativo. É estratégia de busca e empenho para geração do conhecimento e promoção da cidadania.

A utilização da entrevista semiestruturada, de acordo com Marconi e Lakatos (2001; 1986; 2004), constitui um instrumento básico para a coleta de dados na qual é preciso ouvir mais e falar menos, a fim de que haja uma compreensão apurada da realidade investigada. Essa técnica faz parte da pesquisa e tem sido utilizada por diversos pesquisadores.

As entrevistas, em geral, requerem longas respostas, habilidade, concentração, sensibilidade, compreensão interpessoal e percepção. O mais difícil é ter a habilidade de juntar as informações para um plano de estudo. Com essa ideia corroboram Cervo et al. (2007, p. 51-52), ao afirmarem que a entrevista é uma conversa orientada com o objetivo de recolher, por meio do interrogatório do informante, dados para a pesquisa.

Os mesmos autores salientam ainda sobre a necessidade e importância de se adotar alguns critérios para o preparo e a realização das entrevistas, quais sejam: (1) planejar a entrevista, esboçando cuidadosamente o objetivo a ser alcançado; (2) obter, na medida do possível, algum conhecimento prévio acerca do entrevistado; (3) marcar com antecedência o

²³ Disponível em: <<http://www.ditados.com.br/frases/frases.asp?frase=256>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

local e horário da entrevista; (4) criar condições para se obter as informações espontâneas e confidenciais da pessoa que será entrevistada; (5) escolher o entrevistado de acordo com a sua familiaridade em relação ao assunto escolhido; (6) fazer uma lista de questões; (7) assegurar um número suficiente de entrevistados.

Goode e Hatt (1972) afirmam que a entrevista consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social comum à conversação. O conteúdo determina os objetivos e os indicadores de possíveis variáveis. O desafio se encontra na escolha do conteúdo que será abordado na entrevista, uma vez que cabe ao entrevistador decidir pelas questões que serão contempladas, a partir dos objetivos expostos, além de organizar a sequência das questões a serem contempladas no formulário da entrevista.

Segundo Goode e Hatt (1972), outro aspecto de importância no desenvolvimento da entrevista consiste no “*rapport*” que deve existir entre o entrevistador e o informante, ou seja, quando este aceita os objetivos da pesquisa, procura auxiliar ativamente a obter as informações necessárias. Além disso, pelo seu caráter social, a entrevista precisa considerar o elemento que na interação social se define como o *insight* ou intuição, a fim de que se possa prever com maior precisão o que os outros dirão, e responder com mais clareza ao significado desejado.

A gravação nas entrevistas contribui para a formulação de novas questões, facilita a análise, pois todas as citações ficam registradas e o pesquisador poderá ouvi-las quantas vezes considerar necessário. É conveniente que a gravação seja realizada com a permissão do entrevistado. Cabe lembrar o que expressa o artigo 5º da Constituição Federal a respeito: “São invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra à imagem das pessoas, assegurado o direito à indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação” (BRASIL, 2009).

A transcrição dos dados em uma entrevista constitui um momento que exigirá do pesquisador garantia à qualidade dos mesmos e, se necessário, que se utilize de *softwares* próprios para a descrição dos mesmos ou um debruçar-se, por muito tempo, ouvindo a gravação. Bourdieu (1983) indica alguns itens importantes ao se realizar uma transcrição. Informa que esse ato não é apenas passar para o papel o discurso do pesquisado. Ao transcrever, o pesquisador precisa se ater, de alguma forma, ao silêncio, aos gestos e à entonação da voz, são detalhes que ajudam na hora da análise. O pesquisador precisa ser fiel e não trocar uma palavra por outra. Enfim, a entrevista pode ser uma técnica exitosa para a coleta de dados fidedignos se, realizada com eficiência e eficácia pelo entrevistador, quando focadas nos objetivos a serem atingidos.

Este instrumento de pesquisa foi utilizado pela pesquisadora de modo individual, combinando perguntas abertas e utilizada com os gestores, ou seja, o (a) chamado (a) diretor (a) geral das instituições confessionais católicas. Dessa forma, a amostra foi composta de quatro (04) gestores. A entrevista constou de questões abertas que permitiram avaliar melhor os posicionamentos do entrevistado. A centralidade da entrevista girou em torno da educação em valores humanos e cristãos, na perspectiva da sociabilidade e das práticas que se viabilizam nas instituições a partir do tema. As respostas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para interpretação e análise, levando-se em conta os objetivos da investigação.

Os critérios de pertença à missão da congregação religiosa católica foram utilizados para a seleção dos docentes e discentes no segmento do ensino médio das referidas instituições. Fez parte da pesquisa com estes dois grupos (docentes e discentes), a utilização de questionário aberto para os docentes e questionário semiaberto para os discentes (apêndices C, p. 224 e D, p. 227). Concretizamos a pesquisa por meio de visitas *in loco* com a aplicação dos questionários e a realização da entrevista semiestruturada durante os meses de abril e maio de 2014.

O questionário constitui a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se almeja. Inserido numa pesquisa, o questionário é planejado pelo pesquisador e respondido pelo pesquisado. Ele contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central (CERVO et al., 2007). Na pesquisa quantitativa o questionário precisa ser validado para então ser aplicado. Em nosso caso, o questionário foi validado sendo aplicado com uma turma de alunos do 1º ano do ensino médio. Na pesquisa qualitativa tem-se a opção de elaborar perguntas específicas para o tipo de estudo em consonância com os objetivos. Para Goode e Hatt (1972), todo questionário deve possuir natureza impessoal para assegurar uniformidade na avaliação de uma situação para outra. A vantagem é que os respondentes se sentem mais confiantes, dado o anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais.

Segundo os autores Selltiz; Wrightsman e Cook, (1987), em seu livro Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais, existe um esquema de procedimentos na construção dos questionários, uma espécie de guia. A aplicação de um questionário permite recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos do objeto de pesquisa. Segundo Nascimento e Lassance (2000), o questionário, antes de tudo, pretende obter um registro original de dados, junto ao público-alvo selecionado para uma pesquisa, para diagnosticar situações e necessidades.

De acordo com Buy (2000), o questionário é uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito às pessoas, com o objetivo de obter o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos e interesses das mesmas. A construção do questionário demanda a elaboração de perguntas bem redigidas que traduzem os objetivos da pesquisa, levando-se em conta a forma, conteúdo, escolha, formulação, quantidade e ordem.

Existem diversas maneiras de entender a educação e seus problemas. Um ponto de partida para buscar respostas às questões levantadas durante o percurso da pesquisa são as fontes escritas, que são analisadas a partir do ponto de vista crítico do pesquisador. Aos documentos escritos juntam-se muitos outros, iconográficos, orais, estatísticas entre outras, cuja disponibilização e a capacidade de ler do pesquisador possibilitam o entendimento do exposto e o subentendido nas entrelinhas dos documentos (MENEZES; MELLO, 2009).

Ao estudar e aprofundar as questões sobre a gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana, alguns documentos de educação foram pesquisados, quais sejam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNS), o Projeto Político-Pedagógico (PPP), de cada instituição de ensino (2011-2013), assim como Documentos Escolares (DE), (1968; 1982; 1986; 1992; 2007). Valemo-nos dessas contribuições que nos ajudaram para o aprofundamento do tema.

Loizos (2002) sugere criar um sistema de anotações que fique claro o processo de categorização das ações ou sequências selecionadas, e o processamento analítico das informações coletadas. Desta forma, os documentos servirão de análise e aprofundamento da questão pesquisada e para a construção dos significados pela pesquisadora.

O grau de validade da análise de documentos históricos pode ser mensurado pelo estabelecimento das inter-relações entre os dados históricos sistematizados pelos documentos e a articulação com a teoria. Segundo Solé (1999) a leitura é uma fonte de conhecimentos de onde se extraem informações para novas interpretações. A escrita da história ainda deverá ser iluminada pelos problemas do presente (MENEZES; MELLO, 2009).

2.2 SUJEITOS: UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são de ambos os gêneros, sem determinação da faixa etária ou classe social, pertencentes ao segmento do ensino médio, juntamente com vinte e quatro docentes que atuam no mesmo nível de ensino, totalizando noventa e seis docentes e quarenta discentes do segmento ensino médio de cada uma das instituições de ensino, num

total de cento e sessenta discentes. Tanto gestores, como docentes e discentes são identificados a partir de números arábicos e letras, como forma de preservar a identidade dos participantes, aos quais será solicitada, previamente, autorização para o uso dos depoimentos e diálogos. A participação na pesquisa será espontânea. A amostra da pesquisa se define a partir do interesse da pesquisadora e da escolha feita, após diálogo com os responsáveis das referidas instituições.

Com relação aos gestores, aplicamos a técnica da entrevista semiestruturada. Para realizá-la, fizemos uso da gravação e solicitamos os direitos autorais, cujo modelo (anexo A, p. 222) se encontra no final desta tese. A amostra é, essencialmente, um subgrupo da população, ou seja, uma amostragem do universo maior para poder representá-lo. Desse modo, com os resultados obtidos por meio da amostra, podemos legitimar os resultados da população total. Assim, a amostra constitui uma porção ou parcela, selecionada em determinado universo ou população.

A amostra é probabilística, uma vez que todos os elementos da população possuem a mesma possibilidade de serem escolhidos e dependem essencialmente dos critérios do pesquisador. Escolher entre uma amostra probabilística ou uma não probabilística depende dos objetivos do estudo, do tipo de pesquisa e da contribuição que se pensa fazer com ela (HERNÁNDEZ SAMPIERI et al., 2006). Assim, as amostras do tipo probabilísticas se compõem de dois elementos: (1) a determinação do tamanho da amostra e, (2) os elementos amostrais de forma aleatória.

Na escolha do enfoque quantitativo a amostra é um subgrupo da população de interesse, do qual coletamos os dados representativos da população, neste caso utilizamos critérios aleatórios. A amostra no enfoque qualitativo constitui uma unidade de análise ou conjunto de pessoas, contextos, eventos ou fatos sobre o qual se coletam os dados sem que necessariamente seja representativo do universo (HERNÁNDEZ SAMPIERI et al., 2006).

A escolha, portanto, resulta em uma amostra do tipo probabilística, de forma aleatória e que responde ao interesse da pesquisadora pela possibilidade e facilidade de realizar a pesquisa em um universo diversificado nos aspectos geográficos e culturais. Abrangeu os estados de Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro, compreendendo estados das regiões sul e sudeste.

Os critérios que motivaram a escolha das escolas situadas no sul e sudeste do país se devem à conveniência em realizar a pesquisa nas instituições pertencentes à congregação religiosa católica. Segue o mesmo raciocínio, os critérios que inserem a escolha dos gestores

para a entrevista semiestruturada, como o convite aos docentes e discentes que responderam ao questionário da pesquisa de campo.

O universo da pesquisa é composto por noventa e seis docentes que atuam com alunos do ensino médio, os quais se encontram espalhados e atuando nas instituições do sistema privado de ensino situados nas regiões sul e sudeste (vide tabela 2); cento e sessenta discentes dessas mesmas instituições e seus respectivos gestores.

Tabela 2 – Instituições e número de participantes da pesquisa

| Instituições | Estado | Número de Gestores | Número de Docentes | Número de Discentes |
|---------------|----------------|--------------------|--------------------|---------------------|
| Instituição A | Paraná | 01 | 24 | 40 |
| Instituição B | Santa Catarina | 01 | 24 | 40 |
| Instituição C | São Paulo | 01 | 24 | 40 |
| Instituição D | Rio de Janeiro | 01 | 24 | 40 |
| Total | 04 | 04 | 96 | 160 |

Fonte: Elaborado pela própria autora, utilizando-se da Microsoft Word, alinhando tabela e colunas.

O levantamento e o processo de escolha das escolas contaram com um gestor de cada instituição, totalizando quatro gestores; vinte e quatro professores perfazendo o número de noventa e seis docentes e quarenta discentes da cada unidade de ensino, num total de cento e sessenta alunos do ensino médio das instituições, situadas em seus respectivos estados.

A tabela abaixo estabelece uma relação entre os participantes da pesquisa e os instrumentos utilizados para a geração dos dados, já especificados anteriormente.

Tabela 3 – Instrumentos e participantes da pesquisa

| Técnicas | Participantes |
|---|--|
| 1. Entrevistas semiestruturadas Individuais | 1. Gestores |
| 2. Questionário <i>in loco</i> | 2. Docentes e discentes do ensino médio |
| 3. Análise Documental | 3. Projetos Políticos Pedagógicos, Parâmetros Curriculares Nacionais, Documentos Eclesiais, Literatura Científica, LDBEN n. 9.394/96 |

Fonte: adaptação da pesquisadora (PIMENTEL, 2008).

2.2.1 Instituições objetos da pesquisa: um breve histórico

2.2.2.1 Instituição A

É uma instituição confessional católica, sediada na cidade de Ponta Grossa, no Paraná. Ponta Grossa, uma cidade pólo, referência regional nas áreas de educação, indústria, comércio, agricultura, pecuária e turismo, dentre outras. Possui aproximadamente 300.000.000 (trezentos mil) habitantes; considerada um dos entroncamentos rodoviários do país. Exerce influência direta sobre os 26 (vinte e seis) municípios dos chamados Campos Gerais.

A instituição A é uma instituição de ensino mantida por uma congregação religiosa católica. Possui duas sedes no centro da cidade de Ponta Grossa, com quadras poliesportivas, laboratórios, auditório, um complexo poliesportivo com pista de atletismo, campo de grama sintética, piscina semi-olímpica e uma sede campestre com mais de 10.000 mil metros quadrados de área verde. A instituição A mantém diversos níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e médio, preparação para exames vestibulares, técnico-profissionalizante (Farmácia, Análises Clínicas, Informática, Formação de Docentes e Administração). A entidade mantém uma creche na Vila Clóris, bairro distante a 8 km da sede, com 135 crianças de 3 meses a 6 anos, de baixo poder aquisitivo, cujas famílias confiam os seus filhos à escola para poderem, com seu trabalho, suprir suas necessidades primárias. Com esse perfil, realizamos a pesquisa junto ao público mencionado no decorrer deste trabalho.

2.2.2.2 Instituição B

No ano 1916 os Estados do Paraná e Santa Catarina chegaram a um acordo em torno de suas fronteiras. Uma das cláusulas desse acordo foi a divisão das terras que deu origem a Porto União e União da Vitória no ano seguinte, 1917. Em 07 de abril de 1917, em clima de final de guerra, o Contestado²⁴ e, antes mesmo da oficialização do município de Porto União, a congregação religiosa católica fundou, nessa terra, a denominada instituição B no alto da Glória.

²⁴ A Guerra do Contestado consistiu num conflito armado, entre a população cabocla e os representantes do poder estadual e federal brasileiro travado nos anos de 1912 a 1916, numa região rica em erva-mate e madeira pretendida pelos Estados do Paraná, Santa Catarina e até mesmo pela Argentina. A Guerra do Contestado teria tido origem em conflitos sociais latentes na região, fruto dos desmandos locais, em especial no tocante à regularização da posse de terras por parte dos caboclos.

Ao longo dos anos foram se organizando, montando um sistema administrativo que permitisse à instituição oferecer aos seus alunos qualidade de educação. Na década de 50 começaram a aparecer as chamadas bolsas escolares, vindas dos governos municipais e estaduais que auxiliavam na formação de alunos carentes.

Na atualidade, a instituição B mantém-se com as mensalidades escolares, porém continua com o sistema de auxílio para os mais carentes, com descontos e até gratuidades. Podem-se encontrar relatos destes fatos, narrativas cheias de gratidão, obras de ex-alunas, hoje, pessoas de sucesso pessoal e profissional.

Fundamenta o processo educativo num ideal de: EDUCAR para a vida, para a sociedade, para o saber e para o amor. Essa realidade constituiu objeto da pesquisa, juntando-se as questões que permitiram, *in loco*, coletar os dados necessários ao desenvolvimento da mesma.

2.2.2.3 Instituição C

O bairro do Tatuapé crescia em meio às indústrias e a comunidade carecia de alguns serviços básicos como o da educação. O trabalho da instituição de ensino com a comunidade superou as expectativas e logo o espaço destinado às aulas ficou pequeno, sendo necessário ampliá-lo. “Depois de cinco meses de árduos trabalhos foi-nos possível iniciar as aulas na nova casa. Que felicidade! Uma casa própria num terreno bem bonito!” (palavras de uma professora de então). Não foi tarefa fácil, pois a demanda era crescente e os recursos nem sempre acompanhavam as necessidades. A instituição foi sendo construída aos poucos, cada pavilhão foi projetado e arquitetado a seu tempo.

Como o número de crianças aumentava, maior se tornava o campo de ação. Aliando o projeto político-pedagógico à valorização do ser humano nas esferas da ética, cidadania e respeito ao próximo mais uma vez a instituição possui uma nova direção, agora por leigos.

Com muita dedicação, a professora iniciou sua carreira profissional na mesma instituição, como professora de Ensino Fundamental I, posteriormente, como coordenadora e orientadora. Agora como gestora educacional, sabe da responsabilidade, da continuidade e do trabalho aos quais abraçou. É importante salientar que a iniciativa dos membros da instituição gerou muitos frutos. Hoje busca-se desenvolver um trabalho educacional que não perde de vista a formação da pessoa humana e da ética, fundamentos de toda a ação educativa.

2.2.2.4 Instituição D

É uma instituição educativa que funciona em regime de externato misto, em dois turnos diurnos e, destina-se a ministrar os seguintes níveis escolares: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio nas seguintes modalidades: Formação Geral, Técnico em Administração e Informática.

A instituição oferece aos seus alunos uma metodologia contextualizada que possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências, numa vivência de espiritualidade e de verdadeira cidadania. A partir de uma educação humanista favorece o desenvolvimento da pessoa humana por meio dos valores cristãos, enfatizando a responsabilidade e solidariedade social na perspectiva de uma participação consciente, crítica para a promoção e defesa da vida no contexto em que está inserida. O Projeto Educativo tem como referenciais os valores éticos e cristãos, as orientações da UNESCO e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Tendo aprofundado o aspecto metodológico e com a apresentação das instituições confessionais católicas, damos continuidade ao trabalho, trazendo presentes diferentes teóricos que nos ajudam a esclarecer e a embasar os temas que inserem o trabalho da pesquisa. Esta constitui a nossa revisão de literatura que passamos a discorrer no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

A ARTE DE CONVIVER E DE INTERAGIR DO SER HUMANO

Destinamos este capítulo ao aprofundamento e às contribuições teóricas relacionadas ao tema da pesquisa, trazendo presente a abordagem de diferentes pensadores que dialogam sobre o assunto em questão.

Buscamos identificar algumas contribuições teóricas focadas nos temas que compõem esta pesquisa: (1) a gestão da educação em valores humanos e cristãos e, (2) como estes se viabilizam na perspectiva da sociabilidade humana. O foco, portanto, converge para a investigação da gestão de uma educação em valores voltada para a sociabilidade humana nas instituições confessionais católicas, sob o ponto de vista dos gestores, docentes e discentes e o seu desenvolvimento no contexto educativo de tais instituições.

3.1 A EDUCAÇÃO, UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

A educação, segundo Pimenta (2002), é um processo de humanização. Constitui, portanto, um processo pelo qual os seres humanos são inseridos na sociedade. Sabemos que a educação contribui, sobretudo, para o desenvolvimento da consciência de um ser humano incompleto, em que o ensinar é compreendê-la (a educação) como uma forma de intervir na realidade das pessoas e do mundo (FREIRE, 1999). Essa ideia complementa-se com Capanema (2004), ao discorrer sobre o ser humano como sendo um projeto em movimento que favorece a sua construção, evidencia a crença de que a realidade é móvel e, a necessária relação homem-mundo se dá na interação e na interdependência, porque um atua sobre o outro, processando as transformações prementes no tempo e espaço concretos.

Entendemos que a educação como processo de humanização busca transformar o ser humano. A educação possibilita ao ser humano enxergar as diversas situações sociais em vista de uma prática que provoque mudanças provenientes de conhecimentos adquiridos. Conhecimentos esses que não são espontâneos, mas sistematizados por um currículo e reproduzidos pela escola, por meio de práticas de ensino.

Essas práticas de ensino constituem, por meio do fazer pedagógico, um instrumento de emancipação do educando que o conduzirá à humanização. Para isso, há necessidade de uma prática humanizadora da educação que se expressa pela interdisciplinaridade, aquisição de saberes adquiridos na escola de forma sistematizada e planejada, em que o indivíduo se humaniza e torna-se cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Segundo Rodrigues (2013), o caminho para a humanização do ser humano passa pela educação. Portanto, o ser humano é um "ser social" e tudo o que tem de humano nele provém da vida em sociedade. Assim, é a partir da apropriação da cultura e da formação educacional que o homem se transforma e transforma a natureza.

Nesse sentido, evidencia-se que é por meio da educação que a pessoa se humaniza e a escola se coloca como promotora na conquista da emancipação humana. O processo de ensino acontece com a apropriação dos conhecimentos científicos e filosóficos que sejam capazes de educar integralmente o ser humano (LIBÂNEO, 2008, p.3).

Ao refletirmos sobre a educação e o ser humano, nessa dinâmica de movimento, retomamos Delors et al. (1996), referindo-se à cidadania como um conjunto complexo que abrange, simultaneamente, a adesão a valores, à aquisição de conhecimentos e aprendizagem de práticas para a vivência em comunidade. A partir dessa premissa, entendemos que a formação do ser humano começa com a chamada socialização primária, isto é, pela família, por meio de um processo de humanização em que o desenvolvimento de valores éticos e morais têm continuidade no trabalho da escola e/ou em outras instituições. Desse modo, educação para o exercício da cidadania e outros valores exige um pensar para a vida em sociedade.

A sociabilidade humana, segundo Héran (1988) constitui um fenômeno que envolve, no mínimo, duas pessoas e, deve ser explicado a partir de princípios que orientem os comportamentos de origem coletiva e socialmente conotados. Entendemos que o processo de socialização (termo já utilizado em outros momentos), articula-se por meio das relações sociais, em que a pessoa se capacita pela sociabilidade, a estabelecer redes, por meio das quais circulam informações (BAEHLER, 1995).

Consideramos de grande importância alicerçar a revisão de literatura trazendo presente um pouco das ciências, do conhecimento e da história com a intenção de perceber como se dá a inserção do ser humano numa sociedade em constante mudança que por meio da sociabilidade constrói e vivencia valores.

Ao rememorarmos Bauman (2006), na sua obra "Vida Líquida", constatamos que há, hoje, uma transformação das relações humanas em mercadoria e, estas produzem um sentimento de fragilidade e incerteza que domina todas as esferas da vida afetiva e social. A "vida líquida" à qual se refere Bauman gera indiferença, indefinição de valores e o efêmero, trazendo consigo o medo de não acompanhar os movimentos de mudanças, sejam políticos, econômicos, sociais ou afetivos.

“Vida líquida” é uma vida de consumo. Nessa síndrome consumista, o indivíduo consome e também influencia os seus pares. Se olharmos sob esse ponto, podemos comparar as liquidez da vida e da sociedade, como a morte das principais utopias sociais, da “boa sociedade”, da vivência dos valores que se solidificam, por meio da educação, na qual a pessoa busca vivenciar seus direitos e deveres junto à sociedade (BAUMAN, 2009, p. 67).

Porém, em sendo o ser humano um ser social, tem como necessidade básica o viver em sociedade junto com os seus semelhantes. Por essa razão consideramos de grande importância situá-lo no seio da sociedade como alguém que, em sintonia com outro, vai interagindo e estabelecendo relações. A essa característica humana os autores chamam de sociabilidade humana. Portanto, o ser humano é reconhecido como um ser essencialmente social, uma vez que desde o início da história ele se encontra sempre em relação, associado a grupos sociais, seja em pequenos grupos na família, nos clãs, depois ampliando para cidades, estados, país.

Ao longo do tempo os seres humanos vêm refletindo sobre os grupos e as sociedades em que vivem com o objetivo de entendê-los melhor, como seres que amam, imaginam e sentem. As primeiras investidas para compreender o fenômeno das forças sociais basearam-se na imaginação, na fantasia, na especulação, ao recorrerem a deuses e a heróis.

Já na Idade Antiga e a partir da Idade Média os filósofos continuaram a propor normas para que o ser humano vivesse numa sociedade ideal. Contudo, somente com o Renascimento é que pensadores começam a abordar os fenômenos sociais de maneira mais realista.

Diversos pensadores escreveram sobre a sociedade de sua época, dentre os quais se destacam: Maquiavel, em *O Príncipe* (1500); Thomas Morus (1480-1535), em *Utopia*; Tommaso Campanella, em *Cidade do Sol* (1602); Francis Bacon, em *Nova Atlântida* (1627). Mais tarde, outras obras importantes, frutos da reflexão sobre a sociedade, deram grande contribuição ao desenvolvimento das Ciências Sociais. Entre elas, *O Elogio da Loucura*, de Erasmo de Roterdã escrito em 1509 e *O Leviatã* (1621) de Thomas Hobbes (LONDERO, 2009, p. 8). Suas obras tiveram grandes repercussões para as ciências sociais, pois marcaram as primeiras preocupações da ciência com o mundo social.

No entanto, é o século XVIII que traz consigo um avanço importante para a análise da sociedade com a contribuição de Giambattista Vico (2005) por meio de sua obra *Ciência Nova*, na qual afirma que a sociedade se subordina a leis definidas que podem ser descobertas pelo estudo e pela observação objetiva. Mais tarde Jean-Jacques Rousseau, em seu livro *O Contrato Social* (1762), também reconhece a influência da sociedade sobre o indivíduo e vice versa. O século XIX, com o grupo dos pensadores e filósofos, Augusto Comte (1798), Herbert

Spencer (1820-1903), o sociólogo Émile Durkheim (1917), o sociólogo e economista alemão, Max Weber (1864-1920) e Karl Marx (1818), a investigação dos fenômenos sociais ganham um caráter científico.

Portanto, a análise sociológica se relaciona com o processo de formação do saber humano desde a época de Platão (427-428 a. C.) até Comte (1798) importante filósofo e sociólogo francês do século XIX (o pai da sociologia), os quais foram influenciados por outros fatores, tais como: acontecimentos políticos, econômicos, religiosos e artísticos, entre outros, provindos, sobretudo, deste século.

Augusto Comte foi quem pela primeira vez usou a palavra sociologia em 1839, no seu Curso de Filosofia Positiva. Porém, com Émile Durkheim (1858-1917) a Sociologia passou a ser considerada uma ciência e como tal se desenvolveu. Durkheim formulou as primeiras orientações para a Sociologia e demonstrou que os fatos sociais têm características próprias, que os distinguem dos que são estudados pelas outras ciências. Para Durkheim, a Sociologia é o estudo dos fatos sociais, ou melhor, os fatos sociais são os modos de pensar, sentir e agir de um grupo social.

Embora os fatos sociais sejam exteriores, eles são internalizados pelo indivíduo e exercem sobre ele um poder coercitivo. Segundo este teórico, os fatos sociais têm as seguintes características: (1) a generalidade, em que o fato social é comum aos membros de um grupo; (2) a exterioridade, em que o fato social é externo ao indivíduo, existe independentemente de sua vontade; (3) a coercitividade onde os indivíduos se sentem obrigados a seguir o comportamento estabelecido (DURKHEIM, 2002).

Com o fortalecimento do Capitalismo, a Sociologia ganha nova importância, deparando-se com desafios que exigem estudo sobre questões, as mais diversas, como ruptura de normas sociais, desagregação familiar, desemprego, cidadania e violência. Durkheim (2002), expressa que os fatos sociais são coisas, e as coisas constituem tudo aquilo que nos é dado; assim, um fato social é toda a maneira de fazer e, ao mesmo tempo, é capaz de exercer uma coerção sobre os indivíduos. Novos objetos de estudo exigem da Sociologia uma análise científica dos aspectos da vida em sociedade, para entender o presente e projetar o futuro. Enfim, a Sociologia contribui para a discussão sobre os problemas sociais resultantes das transformações econômicas, políticas e culturais ocorridas no século XVIII, com a revolução Industrial e Francesa.

No Brasil, Florestan Fernandes (1977), inaugura a sociologia crítica por meio de sua obra "*A Sociologia no Brasil*". O próprio autor relata que iniciou sua aprendizagem sociológica, aos seis anos de idade, quando teve que ganhar a vida como um adulto. Foi quem

profissionalizou a sociologia ao colocá-la a serviço do desenvolvimento e da justiça social a que o povo tem direito. É considerado um ícone para a sociologia no e do Brasil.

Este autor afirma que é por meio da Sociologia Clássica e Moderna, por meio do diálogo contínuo, aberto e crítico que se desenvolvem com os principais sociólogos ou cientistas sociais, as contribuições à pesquisa e à interpretação da realidade social. Por sua vez, a institucionalização acadêmica da Sociologia no Brasil ocorreu em meados da década de 1930, com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e com a criação da Seção de Sociologia e Ciência Política da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, cujos objetivos foram os de relacionar o ensino e a pesquisa em Sociologia (TRINDADE, 2009).

Neste contexto, pode-se dizer que o ser humano é um ser social porque é dotado de necessidades básicas para viver em sociedade, junto com os seus semelhantes. Denominamos de sociabilidade humana a esta característica humana. Esta ideia sintoniza com Durkheim (1983), em suas obras “As regras do método sociológico e A divisão social do trabalho”, ao afirmar que, pelos modos de pensar, sentir e agir de um grupo social, o indivíduo recebe influências, ainda que os fatos sociais lhe advenham do exterior (RIBEIRO, 1992). Na verdade, o homem é um ser essencialmente social, pois desde o início da história, ele se encontra sempre em grupos sociais.

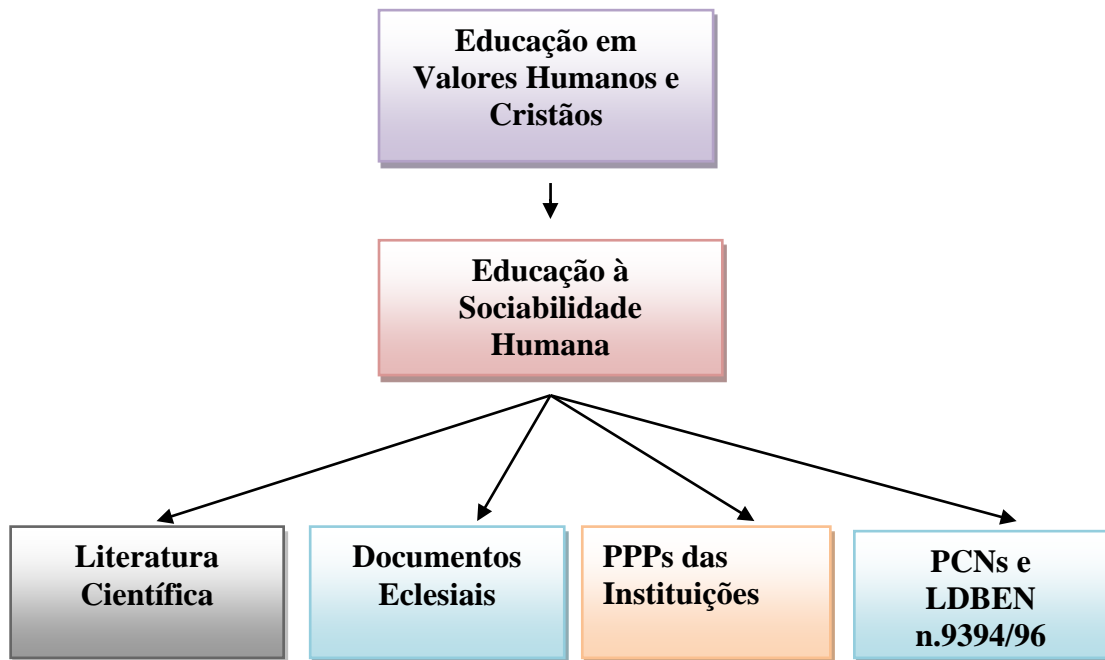
Inicialmente, como já aludimos, o encontro se dá em pequenos grupos, ou seja, na família, no clã e depois vai ampliando o círculo e se inserindo em grupos maiores da cidade, do estado e do país [...], enfim, o indivíduo se encontra num mundo globalizado. Entendemos que por mais individualista que seja um ser humano, este não suportaria viver numa ilha, isolado dos seus congêneres. Os seres verdadeiramente humanos evocam o convívio social, o que significa que a sociabilidade envolve o indivíduo, o ser humano no seu contexto social.

Tendo presente esses pressupostos da ciência em relação à dimensão social do ser humano na história, seguimos o aprofundamento do estudo procurando dialogar com teóricos, nominados anteriormente, que discorrem sobre o tema da pesquisa. A compilação da revisão da literatura científica se junta ao que apresenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996); o encontro com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCNs, 1997); o que expressam alguns Documentos Eclesiais (DE, 1968; 1982; 1986; 1992; 2007), e o que se complementa por meio dos projetos político-pedagógicos (PPPs, 2011-2013) das instituições de ensino, objetos da pesquisa.

Demonstramos, na sequência (figura 2), a trajetória do estudo que fundamenta a questão como se concretiza a prática da gestão da educação em valores na perspectiva da

sociabilidade humana nas instituições confessionais católicas, tendo em vista a opinião de gestores, docentes e discentes no segmento do ensino médio.

Figura 2 – O caminho da revisão de literatura



Fonte: Construção desenhada pela própria autora (2012).

A explanação do percurso percorrido pela revisão da literatura, exposto na figura acima, alinhava, a seguir, as indagações sobre a sociabilidade humana e os valores que a constroem. Diversos teóricos contribuem para o que nosso estudo exige em termos de aprofundamento e realização da pesquisa.

Partimos da reflexão de que educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana pressupõe uma educação pautada na esperança. Desse modo, o aprofundamento como uma espécie de “prelúdio” ao tema, nós o fazemos por meio de um dos filósofos existencialista cristão, Gabriel Marcel (1928-1931), que traz como primeira fonte de pensamento a sua própria existência. Assim, nossa percepção é de que a esperança como valor e sociabilidade entremeia as relações de convivência nos ambientes escolares e proporciona, segundo o sociólogo Simmel (1983), o crescimento do ser humano por meio da aglutinação dos indivíduos realizada pelas interações de suas vivências cotidianas.

3.2 A ESPERANÇA COMO VALOR E SOCIABILIDADE

A esperança se apresenta como valor, para Gabriel Marcel (1987), quando essa assume sua condição a partir da intersubjetividade, que é objetivamente a comunhão dos seres humanos concretos e não simplesmente das ideias que sobre eles foram formadas. A esperança assume, ainda, um status ontológico de luz que penetra nas trevas do ser humano em existência, preservando-o do desespero. Assim, corresponde e constitui uma verdadeira “resposta” do ser.

Como princípio de sociabilidade humana, a esperança, conforme o pensamento marceliano, pode ser compreendida como uma resposta possível contra os graves problemas que acometem a sociedade contemporânea, que por sua vez, se vê imersa na descrença, bem como no desânimo.

Como sociabilidade humana, a esperança, nos conduz à reflexão sobre o NÓS, a partir de onde buscamos entender que ela só pode contribuir para salvar o ser humano de si mesmo. Pois, o ser humano de esperança vive em constante disponibilidade, ou seja, vive como ser-para-o-outro, como um “eu espero” de superação em relação às situações e ao quadro desesperante no qual está inserido.

Conforme Gabriel Marcel, a esperança é capaz de conduzir o ser humano à recuperação de sua integridade, que se instala no NÓS, quando este é assaltado pelas situações-limite. O simples ato de esperar está aberto à novidade, por ser ele o lugar onde reside a dimensão essencial para a transcendência, o que promove condições para que a esperança possa manifestar-se no outro em um plano ontológico.

O ato de esperar exclui o isolamento, impulsionando o ser humano à perspectiva do “eu solidário, comunitário e intersubjetivo – o princípio valorativo da sociabilidade pela esperança = NÓS. Assim, a esperança constitui a essencial disponibilidade de uma pessoa com a comunhão, por isso, espero em ti para nós.

A esperança é essencialmente a disponibilidade de uma alma tão profundamente comprometida com uma experiência de comunhão e de realizar o ato que transcende a oposição entre querer e saber, pelo qual ela afirma a continuidade viva do que esta experiência oferece (MARCEL, 1964, p. 20).

Toda essa perspectiva do pensador Gabriel Marcel leva a entendimento de uma educação mais personalista e vigilante no que tange à ‘humanidade do próprio ser humano’.

E será o encontro, promovido pela esperança, entre o eu e o tu que a educação e a sociabilidade constituirão o lugar fundamental da construção da identidade, tanto de educadores quanto de educandos.

Gabriel Marcel (1889-1973), partindo de um contexto de crítica ao racionalismo e ao cientificismo propõe uma *Filosofia do Concreto*, ou seja, uma perspectiva de pensar a educação a partir das estruturas que sugerem a existência como *encarnação*. O existir, que Gabriel Marcel propõe, e aqui podemos aplicá-lo em contexto educacional, vislumbra um sentido último da experiência que ultrapassa os limites da ideia de um ser humano concreto, ontológico, mas um ser humano numa experiência mais profunda, a partir da qual são atribuídas ao mundo e às coisas significado.

Sobre sua concepção de ser humano, Gabriel Marcel o caracteriza, a partir de sua obra, *Homo Viator*, como um ser itinerante, inacabado, o que nos remete a fazer menção ao educador Paulo Freire (1999), ainda por se formar; formação essa que está em vias de uma educação da esperança, que visa a construção da essência. “Na visão de Marcel, o ser humano é ser encarnado, a caminho do sentido da vida. Neste caminho, a esperança é a abertura do ser encarnado. A esperança leva-nos a contestar tudo que já existe” (ZILLES, 1988).

Esta esperança se encontra na esfera do diálogo, defendido por Martin Buber. E esse movimento dialógico que constitui para Martin Buber (2011) a vivência e a relação. O diálogo é a experiência concreta, por excelência, onde o movimento dialógico leva ao ‘voltar-se-para-o-outro’. O ser humano, nas condições de encarnação e esperança, depara-se com um mundo co-rompido, lugar esse que o *ter* prevalece sobre o *ser*, o que leva os seres humanos a assumirem uma postura de ilhas, perdidas no imenso oceano da existência, levando-os, em consequência a autoconsumirem-se no isolamento e da descrença.

Contra essa via que Gabriel Marcel propõe um louvor à esperança, única saída capaz de conduzir o ser humano à uma comunhão de valores ao longo de sua jornada. Em sua obra *Homo Viator*, Gabriel Marcel (1987), dedica um capítulo à esperança, intitulado: Esboço de uma fenomenologia e de uma metafísica da esperança. Para ele, abordar uma fenomenologia e uma metafísica da esperança significa recorrer à experiência ontológica que se manifesta naquele que vivencia tal situação – no nosso caso a educação.

A esperança, para Gabriel Marcel não pode ser definida conceitualmente. As suas estruturas da esperança não se baseiam em descrições, mas, sim, na experiência do eu espero, que para o pensador não se confunde com questões psicológicas, mas que parte de análises fenomenológicas e metafísicas das experiências existenciais do eu espero.

A esperança, no pensamento de Gabriel Marcel, leva o ser humano, como uma exigência da sua existência, a sair de si mesmo – princípio do valor educacional – em oposição à coisificação do ser. Ao analisar a esperança, como fenômeno, e pela ótica do mistério, Gabriel Marcel afirmou que nela há algo de humilde, e nela o educador se depara com uma dificuldade; dificuldade essa que por vezes pode obscurecer o processo educacional, como um ato raciocinante. Com essa afirmação de Gabriel sobre a esperança – e podemos afirmar uma educação da esperança – que não podemos, enquanto educadores e educandos, *coisificar* a esperança, desvinculá-la da experiência mais cotidiana possível, como uma espécie de qualidade de um possível eu puro, em luta contra a barbárie social dos valores.

Segundo Gabriel Marcel, podemos construir uma filosofia e uma educação da esperança a partir do âmbito do *mistério*, ou seja, afirmar que somente pode haver esperança quando ela nos leva ao ato pelo qual superamos a tentação ativa da barbárie, ou seja, o que contraria o progresso, os avanços e o desenvolvimento do ser humano. Falamos de *mistério* como algo em que o próprio ser está implicado e comprometido.

A esperança possui segundo Marcel, um poder esforço próprio de transcender os objetos ou as situações particulares, ou seja, a esperança não se fixa em uma situação específica, mas lança-se além e se estrutura no ser, tendo em vista toda educação e valor. E é na nuance entre *eu* e o *próximo* que a esperança se assume o seu status ontológico de ser.

Há uma relação intersubjetiva no ato de esperar, pois, esperar, de certa maneira, é sempre esperar diante de um outro – *tu* – e, por isso, talvez, por isso, *eu espero* significa *eu tenho esperança em ti* – *mais um princípio educacional*.

A esperança, com toda evidência, tem alcance não somente sobre o que está em mim, sobre o que pertence ao domínio de minha vida interior, senão especialmente sobre o que se apresenta como independente de minha ação possível e singularmente de minha ação sobre mim mesmo; eu espero [...], e a esperança é um poder de fluidificação (MARCEL, 1954, p. 46).

Uma estrutura imprescindível da esperança é o amor, pois, conforme Gabriel Marcel amar é educar alguém, bem como estabelecer relações de espera, de paciência, de reciprocidade, de troca e solidariedade.

Amar a um ser é esperar dele algo indefinível, imprevisível; é, por sua vez, dar-lhe, de certo modo, o meio pelo qual poderá responder a esta espera. Por paradoxal que possa parecer, esperar é, em certo modo, dar; porém, o inverso não é menos verdadeiro: não esperar mais é contribuir a ferir de esterilidade ao ser de quem já não se espera nada; é, pois, de alguma maneira, privá-lo, retirar-lhe por antecipação – o que é, exatamente, senão uma possibilidade de inventar ou de criar? Tudo permite pensar que não se pode falar de esperança senão onde existe interação entre

o que dá e o que recebe esta comutação que é o selo de toda vida espiritual, dos valores (MARCEL, 1954, p. 55).

Aqui podemos apresentar e viver a esperança como uma resposta ontológica ao ser; e afirmar que somente a abertura e a comunhão, na esperança, são capazes de retirar o humano da solidão e do desalento e possibilitar-lhe o ir ao encontro do outro, na relação, pois:

“Espero em ti para nós”: tal é, talvez, a expressão mais adequada e mais elaborada do ato que o verbo “esperar” traduz de maneira, todavia confusa e obscura. Em ti – para nós: entre esse tu e esse nós, que somente a reflexão mais insistente chega a descobrir no ato de esperança, qual é, pois, o laço vivo? Não há que responder que Tu és, em certo modo, o fiador da unidade que me liga a mim mesmo, ou melhor, um ao outro, ou ainda: uns aos outros? Mais que um fiador que assegura ou confirma desde fora uma unidade já constituída: o cimento mesmo que a fundamenta (MARCEL, 1954, p. 66).

E acrescentar que:

[...] a esperança é essencialmente a disponibilidade de uma alma bastante e intimamente comprometida em uma experiência de comunhão para cumprir o ato transcendente à oposição da vontade e do conhecimento pelo qual ela afirma a perenidade vivente, da qual essa experiência oferece, por sua vez, a roupa e as primícias (MARCEL, 1954, p. 74).

Assim, ativamente, a esperança está profundamente radicada ao ato do amor. Pois, amar a um ser é esperar dele algo indefinível, imprevisível; é, de certo modo, o meio pelo qual poderá educar para a espera e para o encontro.

Portanto, esperar é educar e ser educado, e experienciar a esperança como educação é afirmar interação entre o que dá e o que recebe. Nesta análise fenomenológica da esperança, Gabriel Marcel nos leva a compreender que o fundamento de muitas situações de barbárie enfrentadas pela educação é a ausência da vivência de uma comunhão amorosa com o outro; o que conduz à identificação com o desalento e a solidão.

Podemos concordar que a esperança é a disponibilidade de uma educação comprometida em uma experiência de comunhão. Assim afirmamos que “eu espero em ti para nós”, pois, esperar é, então, o lugar onde o desespero não é a última palavra.

Toda esperança é, para Gabriel Marcel, esperança de libertação. Assim, podemos relacionar a educação da esperança com as propostas do educador Paulo Freire (1987, p. 35), quando esse afirmava que: “Dizer que os homens são pessoas e, como pessoas são livres, e nada concretamente fazem para que esta afirmação se objetive, é uma farsa”.

Portanto, será o encontro, promovido pela esperança, entre o eu e o tu que a educação e a sociabilidade constituirão o lugar fundamental da construção da identidade, tanto de educadores quanto de educandos. O item seguinte nos predispõe para entendermos esta construção que se efetiva no ser humano por meio da sociabilidade humana e dos valores.

3.3 A SOCIABILIDADE HUMANA E OS VALORES QUE A CONSTROEM

Ao ampliarmos nosso estudo, discorreremos sobre o conceito de sociabilidade humana na trajetória formativa dos indivíduos, contemplando valores humanos e cristãos. Os valores compreendem atitudes constitutivas do ser humano, atitudes que se manifestam no cotidiano das pessoas, no seu modo de ser. Então, ao refletirmos sobre educação não apenas como conhecimento, mas também como ação, a educação em valores humanos e cristãos significa a prática acontecendo na vida diária, na tentativa de conjugar palavra e ação; constituem um elo entrelaçado que se mescla com o cotidiano da vida, sustentado pela esperança. Com relação aos valores humanos e cristãos, fica evidente que estes se constroem num conjunto de qualidades humanas, as quais se concretizam na prática do ser humano e nas diferentes dimensões de sua vida.

Desse modo, o desenvolvimento dessa pesquisa, busca por meio de suporte teórico identificar quais são esses valores humanos e cristãos na perspectiva de alguns teóricos, tais como Simmel (1983; 2006); Gabriel Marcel (1951; 1964; 1987), Bauman (1997; 2001; 2009; 2011); Gurvitch (1986); Siegel (2005); Baechler (1995); López Quintás (2003) e Izquierdo Moreno (2010), dentre outros, valores estes que se disseminam por meio de ações projetadas nas instituições de ensino, assim como nas relações que se estabelecem no cenário escolar.

O sociólogo russo e pensador social, Gurvitch (1942), ao arquitetar o tema da sociabilidade humana analisa as formas de sociabilidade referindo-se a elas como sendo o elemento central das relações sociais e da interação social, a saber:

[...] as relações entre níveis, camadas e patamares da realidade social são inteiramente variáveis e que as forças dinâmicas de mudança se alteram em função dos tipos de sociedade e sua expressão parcial nas estruturas sociais globais. Mas todas as saídas colocam a liberdade humana a serviço de critérios distintos de si mesmo. Na vida dos Eu, dos Outro, dos Nós, dos grupos, das classes, das coletividades, das sociedades como tais, o drama da liberdade humana não pode e não deve ser superado, pois corresponde exatamente ao drama da realidade humana (GURVITCH, 1942, p. 9).

A respeito das formas de sociabilidade, Nascimento (s.d.), corrobora e as designa como sendo componentes da realidade social que fazem o equilíbrio da coletividade, como descreve abaixo:

[...] as formas de sociabilidade como elemento central do que se designa corretamente por relações sociais e interação social, explica que os componentes mais elementares da realidade social são constituídos pelas múltiplas maneiras de estar ligado pelo todo e no todo, as formas de sociabilidade que [...] combatem e equilibram em unidade coletiva real (NASCIMENTO, s.d).

Os termos *relações sociais* e *interação social* (grifo nosso), apontados por Nascimento, vinculam-se a alguma ordem entre pessoas, fatos e/ou coisas; portanto, há uma aproximação entre relações e interação, no sentido da capacidade das pessoas manterem relacionamentos, de conviverem bem com seus semelhantes. Efetivamente, implica em qualquer relação, atividade ou trabalho compartilhado. É comunicação entre pessoas que convivem, dialogam e tendem a viver em grupos, existindo trocas e influências recíprocas.

Para Simmel (1983), tais conexões se efetivam por meio das relações e interações sociais que permitem aglutinar os indivíduos em torno de indeterminados interesses motivacionais. O autor atribui esse modo de convivência como tato social, ou seja, conjunto de maneiras, atitudes e trejeitos socialmente aceitos e que contribuem para as associações produzidas.

Por sua vez, Pérez Serrano (2004), fala que o ser humano é uma realidade aberta que precisa se colocar em contato com o mundo que o rodeia com o outro e com os outros. Pois, conviver implica entrar em relação com os outros. A educação social acontece, assim, nos processos em que o sujeito deve impregnar-se de uma série de valores e atitudes. Desse modo, a socialização é uma aprendizagem cooperativa com atenção às diferenças individuais e à diversidade. E, aprender a conviver constitui uma arte que se aprende com a exigência do cultivo de atitudes de abertura, interesse por diferenças e respeito à diversidade (PÉREZ SERRANO, 2004).

No dizer de Alencar (2013), Aristóteles faz alusão que é próprio do ser humano o viver em sociedade. Essa condição permite e favorece ao ser humano o seu desenvolvimento pessoal e social. O conviver socialmente constitui uma das vantagens da vida em comunidade, além de ser uma forma de sociabilidade. Segundo D’Incao (1994), a sociabilidade é o meio pelo qual as pessoas (independente de classe social) se relacionam entre si de modo a gerar maior interação entre elas. Nessa direção, contribuem umas com as outras para uma vida

harmônica, incluindo até a resolução de problemas pessoais, muito embora, entende-se que a sociedade é composta de culturas diferentes e, por vezes, divergentes.

Aliada às expressões culturais, a sociabilidade se torna uma dimensão que se desenvolve nos grupos de pares, nos espaços e tempos do lazer e da diversão, porém estas expressões culturais estão presentes também nos espaços institucionais como a escola e/ou o trabalho. Por outro lado, a sociabilidade expressa uma dinâmica de relações com diferentes gradações que se pode definir como aqueles que são mais próximos, sejam os amigos ou os colegas mais distantes em que se estabelece o movimento constante de aproximações e afastamentos entre diferentes turmas ou galeras (CARRANO; DAYRELL, 2002).

Na visão destes autores, ao pensarmos num procedimento interativo das pessoas envolvidas no interior das instituições, a sociabilidade tende a ocorrer num fluxo cotidiano, entre o ir e vir da escola ou do trabalho, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando momentos próprios de expressão das pessoas que nelas convivem. Desse modo, podemos afirmar que a sociabilidade constitui uma configuração que responde às necessidades de comunicação, de solidariedade, de trocas afetivas de exercício nas vivências e no respeito às diferenças, enfim, à construção da própria identidade e cidadania. Segundo Pais, (2003, p. 94), os amigos “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio por meio do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”.

De acordo com Martins (2007), a sociabilidade humana constitui uma expressão que tem sido empregada, primeiramente, na produção acadêmica com diversos sentidos e, geralmente, relacionada às análises sobre os modos de viver e de ser em sociedade. Para Bauman o tema se volta para aquilo que constitui a identidade da pessoa, a saber:

[...] sociabilidade é tudo aquilo que representamos ou deixamos transparecer às pessoas. Implica em nossas características comportamentais, de habilidades e outras capacidades de saberes/fazer, ou seja, de solucionar problemas, de negociar, de se relacionar, de perceber os sentimentos dos outros, de saber ouvir, enfim, tudo que nos representa e nos identifica com o nosso marketing pessoal (BAUMAN, 2009, p. 138).

Sabemos que a sociologia não trata o indivíduo como alguém isolado, mas sempre como produto social. Historicamente, a individualidade é construída como elemento indissociável da comunidade. Por isso, a partir do século XIX, com o estudo da sociologia o ser humano passa a ser visto como inserção na sociedade e nos diferentes grupos sociais que constituem. Assim, o meio em que se vive forma o indivíduo e vice-versa. A socialização, então, acontece na vida em sociedade, sendo prerrogativa necessária à sobrevivência da

espécie humana. Aqui grupo social exemplifica-se com a reunião de duas ou mais pessoas. Para a vivência e a interação em um grupo social, uma das perspectivas da socialização é a aprendizagem. Sobre isso asseveram os autores:

Há que se aprender com a aquisição de habilidades entre as pessoas. A aprendizagem enfatiza, inclusive, normas sociais que envolvem pais, pares, professores como agentes de socialização, o que perpassa de forma contínua toda a vida da pessoa. É na adolescência que a socialização se volta para a aquisição de características como responsabilidade e habilidades de relacionar-se com os outros (MICHENER; DELAMATER; MYERS, 2005, p. 91).

Neste sentido a escola sem dúvida, constitui um local privilegiado de socialização, de criação de redes de sociabilidade humana e de diferentes grupos que se reúnem. Por essa razão, desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, na promoção e desenvolvimento das características acima delineadas, dentro de um contexto em que crianças e jovens, na interação, vão alargando a sociabilidade humana, por meio da educação. Com sabedoria, Zygmunt Bauman deixa compreensíveis as diferenças entre os termos “socialização” e “sociabilidade”, ao afirmar que ambos devem ser compreendidos a partir da interação com a estrutura social, embora se refiram a processos distintos. Explica o autor sobre a socialização:

A socialização (pelo menos na sociedade moderna) visa a criar um ambiente de ação feito de escolhas passíveis de serem desempenhadas discursivamente, que se concentra no cálculo racional de ganhos e perdas. A sociabilidade deve ser compreendida também a partir da interação com a estrutura social, muito embora se referindo a processos distintos por meio dos quais, os indivíduos compartilham ações baseadas no instante em que se vive e nas condições semelhantes em que se encontram (BAUMAN, 2009, p. 138).

O autor acrescenta ainda que na dimensão da sociabilidade, o aspecto de “ganhos e perdas” entre as pessoas, constitui uma característica da modernidade líquida²⁵ na qual os indivíduos não mais têm um grupo de referência pelo qual se pautam. Por sua vez, Simmel (2006) afirma que a interação social compreende a sociedade em que os indivíduos em interação se constituem a partir de dois objetivos, a saber: determinados impulsos ou em busca de certas finalidades. O autor assim expressa esta relação:

Instintos eróticos, interesses objetivos, impulsos religiosos, objetivos de defesa, ataque, jogo, conquista, ajuda doutrinação e inúmeros outros fazem com que o ser humano entre com os outros, em uma relação de convívio, de atuação com

²⁵ Termo utilizado por Bauman para definir sociedade pós-moderna.

referência ao outro, com o outro e contra o outro, em um estado de correlação com os outros (SIMMEL, 2006, p. 59).

Ao corroborar com as ideias acima esboçadas, Óscar Barata traça certo perfil de como a sociabilidade se expressa na vida dos indivíduos e em suas atitudes do cotidiano:

[...] sociabilidade é tudo o que está presente nos indivíduos sob a forma de um impulso, interesse, propósito, inclinação, estado psíquico, movimento – tudo o que está presente neles de maneira a engendrar ou provocar efeitos em outros ou a receber tais efeitos. [...] Essas formas existem por si próprias e pela fascinação que na sua própria libertação destes laços difundem. É precisamente este o fenômeno a que chamamos de sociabilidade (BARATA, 2010, p. 23).

Noutro momento, Simmel (1983), no final do século XX, assevera que a sociabilidade humana é uma condição inerente e gerada pelas formas sociais. São resultantes das múltiplas combinações internacionais acionadas pelos propósitos, impulsos e desejos dos indivíduos, dos grupos e classes sociais sintetizadas na própria formação de uma dada sociedade (SIMMEL, 2006). Por sua vez, os arranjos sociais são derivados de múltiplos jogos, os quais apresentam os conteúdos das interações sociais que podem produzir indeterminadas sociações²⁶, sendo uma categoria relacional utilizada por Simmel, base de sua teoria sobre as formas sociais.

A sociação apontada por Simmel pressupõe a interação de, no mínimo, duas pessoas, o que caracteriza uma díade, unidade básica da sociação. O ser humano se caracteriza exatamente por viver em interação, apesar de Simmel não explicar a origem dos "instintos" e interesses que o levam a isso, denotando assim que a própria experiência individual pressupõe a vida social.

Portanto, na dimensão de Simmel, o processo fundamental de constituição da sociedade é a sociação, formado pelos impulsos dos indivíduos, ligados aos interesses e objetivos. Para Simmel, a sociação é a forma pela qual os indivíduos se agrupam em unidades, podendo ser realizada também de diferentes maneiras, em que os seus interesses sejam satisfeitos. Esses interesses sejam eles “sensuais ou ideais temporários ou duradouros, conscientes ou inconscientes, causais ou teleológicos, formam a base das sociedades humanas” (SIMMEL, 1983, p. 166).

Na visão deste autor, existem diversas formas dos indivíduos estabelecerem relações, dentre elas destacam-se duas: (1) a primeira constitui um vínculo com interesse determinado,

²⁶ O conceito de “sociação”, de acordo com Simmel, designa mais apropriadamente as formas ou modos pelos quais os atores sociais se relacionam.

em que os indivíduos exercem papéis desiguais, como é o caso da relação patrão/empregado, professor/aluno, médico/paciente, pais/filhos; (2) a segunda é definida pelo autor como um “tipo-ideal” de relação a que Simmel chamará de forma lúdica de sociação ou de “relação pura”, em que os atores sociais criam relações de interdependência ou estabelecem contatos e interações sociais de reciprocidade (CANCIAN, 2009).

Com referência às duas formas de inter-relações, entendemos que a dinâmica inter-relacional é o esforço do ser humano em ser e estarem determinada sociação num universo de diversas possibilidades (SIMMEL, 2006). Simmel formula o conceito de "sociação" para designar mais adequadamente as formas ou modos pelos quais os atores sociais se relacionam. Para que uma relação seja desse tipo, é condição primordial que ela seja desprovida de interesse específico e que os sujeitos exerçam papéis simétricos.

A sociedade adota “tatos sociais”, quer dizer, o conjunto de atitudes desenvolvidas nas interações e relações sociais, resultantes da capacidade de aglutinar indivíduos em torno de interesses, ações ou, na expressão de Simmel, entender a vida social pelo processo de sociação como já nos referimos nesse texto. Dito de outra forma e clarificando a expressão *Wergesellschaftung*, é tornar o ser humano um ser sociável.

A este sociólogo e filósofo neokantiano cabe, então, a criação do conceito de sociabilidade e o desenvolvimento da chamada microssociologia, isto é, a análise dos fenômenos em nível da microssociedade, isto é, dos pequenos grupos. Cabe aqui a alusão aos pequenos grupos que, espontaneamente, vão se aglutinando nos espaços e no interior das instituições educativas, na perspectiva de microssociedade.

Ao mencionarmos a respeito de atitudes que se desenvolvem nesses espaços educativos, acentuamos sobre a importância das relações humanas como uma dimensão relacional da educação social mais que a cognoscitiva, à qual tende a dar respostas, por vezes, a situações difíceis que se criam no cenário escolar (CALIMAN, 2012). E continua o mesmo autor, afirmando que:

A Pedagogia Social, as ciências na pós-modernidade se deram conta da importância das relações que amadurecem opiniões, cristalizam atitudes, constroem visões de mundo, justificam comportamentos, consolidam dinâmicas de serviço e de solidariedade (CALIMAN, 2012, p. 2).

Desse modo, ao analisarmos a questão dos fenômenos relacionais em nível de microssociedade apontada por Simmel (2006), percebemos que elas constituem um dos aspectos que difere da posição de Bauman quando designa para o conceito de sociabilidade

humana num contexto de globalização e numa dimensão planetária “em que todos somos dependentes uns dos outros” (BAUMAN, 2011, p. 77). A compreensão como diz o autor, que qualquer coisa que aconteça localmente pode ter consequências globais. As palavras de John Donne, em Bauman (2011, p. 78), “nunca pergunte por quem os sinos dobram; eles dobram por ti” encerram um profundo sentido de que inseridos no interior da densa rede mundial de interdependência global, há sempre um convite para a solidarização de sentimentos, a fim de que nenhum ser humano sofra por falta de dignidade, cidadania e respeito que lhe são devidos.

Para Simmel (1983; 1992), a sociabilidade constitui uma forma pura de interação, ou seja, a interação da ordem de estar juntos para manter as relações sociais, destituídas de interesses políticos, econômicos, entre outros. Para o autor, os grupos que se formam, espontaneamente, no interior da escola, podem representar a microsociedade da qual fala, ou seja, a formação dos pequenos grupos. Desse modo,

analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer cotidiano levado a efeito por homens e mulheres [...] sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história (DAYRELL, 1996, p. 136).

Desta forma, o voltar-se e o estar presente junto aos grupos que se encontram pode sinalizar o seu protagonismo diante de novas situações que emergem no âmbito das convivências escolares. Neste sentido, Pérez Serrano (2004) afirma que a formação para a convivência constitui uma desejável parte da educação e aprendizagem que acontece ao longo da vida, ou seja, numa educação permanente ou contínua. Portanto, a educação nos diferentes níveis de ensino deveria voltar-se para o desenvolvimento dos valores, quer dizer, o valor do respeito ao diverso, da paz e da solidariedade, que uma vez mais, sublinha Pérez Serrano:

Enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas e la interdependencia de todos los seres humanos [...]. El descubrimiento del otro pasa necesariamente por el conocimiento de uno mismo (PÉREZ SERRANO, 2004, p. 15).

Gurvitch (1986) complementando a ideia acima indica que cada grupo que se forma é um microcosmo das manifestações de sociabilidade e cada classe ou sociedade representam, ao mesmo tempo, um macrocosmo de microcosmo e microcosmo dos laços sociais.

Assim, ao identificarmos valores que educam para a sociabilidade humana, perscrutamos, garimpando em teóricos da literatura científica, em documentos eclesiais (DE),

quais sejam Medellín (1968); *Gravissimum Educationes* (1968); Puebla (1982); Doc. nº 41 da CNBB (1986); Doc. de Santo Domingo (1992); Documento de Aparecida (2007, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCNs, 1997) e nos projetos político-pedagógicos das instituições (PPPs, 2011-2013), contribuições para o desenvolvimento e vivência da sociabilidade humana no microcosmo de grupos que se formam nas instituições de ensino, no estudo que ora fazemos para a pesquisa.

Ao falarmos, por exemplo, em dignidade, confiança, sentimento, amor, ódio, conhecimento, intelectualidade, desejo, indiferença, estamos falando de valores intrínsecos do ser humano; valores que constituem um patrimônio subjetivo, visualizado no mundo exterior apenas nas manifestações de cada pessoa. Durkheim (2007) aponta para os fatos sociais como sendo os modos de pensar, sentir e agir de um grupo social que se manifestam no ser.

Desse modo, do latim *valore*, o termo valor origina a palavra valorar, ato que faz parte da existência humana, estando presente em situações corriqueiras da vida – uma árvore é bela, uma ação social é importante, a luta contra o preconceito é necessária. O valor pode estar nas coisas, nos gestos ou na consciência, mas sua essência encontra-se na relação entre indivíduo e objeto (HRYNIEWICZ, 2006).

O valor é qualidade que adere a outra coisa porque ele é passível de designação e não de demonstração – sua relação com o objeto não acontece em termos de fundamentos e consequências. Ele não se separa do objeto observado pelo indivíduo e não é explicado a partir de uma fundamentação. Ele é absoluto. Quando o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS et al., 1996), afirmou que um dos valores da educação está no incentivo aos indivíduos a agir conforme tradições e convicções respeitando o pluralismo, tal afirmação não gerou um valor. Ele já existia; estava lá antes mesmo de ser destacado.

O valor implica polaridade na medida em que mantém um contra valor, pois o ser humano não é indiferente diante do mundo – há sempre algo que é bom ou mau, honesto ou desonesto, sábio ou ignorante. Tal polaridade estabelece uma hierarquia, classificando valores e contra valores em úteis, vitais, lógicos, estéticos, éticos e religiosos (VASCONCELOS; MANICA; DASSOLER, 2011).

Em Paschoal (2009) constata-se que realidade e valores são dois pontos que fundamentam o modo humano de interpretar as experiências e atitudes do ser humano. Afirma a autora, que frente a uma sociedade materialista direcionada para o consumo, torna-se difícil resolver o impasse de escolha entre os valores que são próprios à realização do ser humano. Segundo a mesma autora, há uma ambivalência universal a respeito dos valores

essenciais do ser humano que provoca fechamento, autossuficiência em substituição à cooperação e ao convívio pacífico, em que as relações perdem o seu vigor. Nessa perspectiva, entre os anelos profundos do ser humano e a superficialidade do transitório imposto pelo materialismo, se entrevê aspectos de uma procura por recursos de valorização do indivíduo. Igualmente, há um desenvolvimento das dimensões de sua realidade existencial, numa reflexão à luz dos valores definitivos daquilo que é essencial.

Sabidamente, como organização burocrática e socializadora, a escola tem em sua estrutura um corpo de princípios e valores que já são contemplados pelo sistema educacional, por meio de leis, decretos e papéis formalmente estabelecidos, e outro corpo de princípios e valores construídos e reelaborados no seu interior pelos participantes do processo educacional. Esse corpo de princípios e valores é constituído na cultura da organização escolar e direciona grande parte das interações presentes nessa cultura. (PAULA; SILVA, 2001). Por sua vez, estão inseridos também nos projetos político-pedagógicos (PPPs) das instituições que compõem o objeto dessa pesquisa.

Tais inspirações estão contempladas, ainda na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 (BRASIL, 1996), a qual reconhece na escola um importante espaço educativo e nos profissionais da educação a competência técnica e política que os habilita a participarem na ampliação desse papel da escola diante da comunidade, assim como, no fortalecimento de sua autonomia. Assertivamente, a partir de um dos Projetos Políticos Pedagógicos, podemos mencionar que esta autonomia garantida pela Lei, surge outra autonomia construída pela escola. Esta autonomia vem estimular e assegurar a participação de gestores, professores e alunos na discussão dos trabalhos e diferentes ações que nela são desenvolvidos.

Vale aqui recordar o contido na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), art. 210, que assegura a formação básica comum e o respeito aos valores culturais, artísticos nacionais e regionais. Além disso, o Ministério da Educação, ancorado pela Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional n. 9.394/96, garante a todos uma formação para o exercício da cidadania. A propósito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCNs, 1997), apontam como um dos objetivos formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade.

Nessa direção, percebe-se que toda uma literatura vem orientar as práticas que fortalecem e direcionam as ações educativas na escola. À medida que ela vai construindo e adequando melhor a sua função social às necessidades da comunidade, vai se tornando um

espaço de interação e vivência de valores sociais e culturais, voltados para a sociabilidade humana.

É neste sentido que os projetos político-pedagógicos (PPPs) nascem e se constroem no espaço da comunidade escolar, mas não se constitui em um produto acabado. É um instrumento que se modifica a cada momento conforme as necessidades emergentes na trajetória da instituição. Ao mesmo tempo está aberto à criatividade que se estabelece na dinâmica dos quatro pilares da educação, a saber: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a conhecer (DELORS, 1996). A escola, portanto, constitui um lugar onde o aluno pode construir o seu conhecimento, numa postura de indagação e análise avaliativa da realidade social, ao mesmo tempo em que vivencia os valores humanos e cristãos em ações efetivas, é o que se verifica nos PPPs das instituições envolvidas.

Um dos princípios constantes nos projetos político-pedagógicos das instituições é a compreensão das diferenças, formadora da sociedade brasileira. As diferenças de etnia, gênero, classe, que dão origem a diferentes modos de organização da vida, valores e crenças. Portanto, para a educação, apresenta-se como um curioso desafio, de forma que é impossível desconhecê-lo e ignorá-lo como um valor a ser construído e vivenciado. Desse modo, os valores humanos e cristãos tornam-se fundamentos morais e espirituais da consciência humana. A vivência destes valores alicerça o caráter e reflete-se na conduta do ser humano como uma conquista espiritual da personalidade. E, por meio da educação, cabe-nos a missão de resgatar as potencialidades de transformação, no intuito de promover a verdadeira prosperidade do ser humano, da nossa nação e do mundo.

Assim sendo, o PPP é um caminho construído coletivamente, e busca alcançar um objetivo comum. Por isso ele é a expressão da autonomia da escola em relação a sua proposta de trabalho. Além do mais, trata-se de um documento que delinea as atividades no espaço escolar, buscando identificar e solucionar problemas que interferem no processo ensino aprendizagem. De acordo com Veiga (1996, p. 12), o “projeto político pedagógico cumpre a função de dar um rumo, uma direção à instituição”. Enquanto Saviani assegura que é por meio da dimensão pedagógica que se efetiva a possibilidade da escola formar o “cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (SAVIANI, 1983, p. 93).

Percebemos que o PPP e o currículo, em consonância, são os planos que direcionam a escola na busca do cumprimento dos seus objetivos, sendo eles flexíveis diante das necessidades de adaptação surgidas no cotidiano escolar e precisam ser construídos e reconstruídos constantemente, tendo em vista que a sociedade está em profundas mudanças.

De acordo com Vasconcellos (2011), o entendimento de currículo no meio educacional pode assumir compreensões diversas seja numa visão mais estática ou mais libertadora dentro do dinamismo que demanda a velocidade dos tempos hodiernos, como afirma o autor:

Há no meio educacional uma visão restrita que entende currículo (do latim *curriculum*, carreira, curso, percurso) como o conjunto de matérias (“grade curricular”), programas, lista de conteúdos [...] esta compreensão revela, de imediato e do ponto de vista político, a alienação, o estranhamento e a dicotomia entre a esfera de decisão e a de execução. Tais dispositivos podem fazer parte, mas não esgotam absolutamente a concepção de currículo. Assumimos uma visão ampliada, integral de currículo como projeto de formação. Projeto aqui entendido na perspectiva dialético-libertadora que demanda a elaboração e a realização interativa (*intenção e realidade*), e não simplesmente redação de documentos. Nesta linha, portanto, currículo abarca o conjunto de formulações (representações, saberes, programas, disciplinas, estruturas, formas de ação) de experiências (atividades, práticas, vivências) propiciado pela instituição de ensino para a formação dos sujeitos (educandos, mas também educadores e comunidade), de acordo com as grandes finalidades que se propõe (expressas no Projeto Político-Pedagógico). Trata-se, assim, da organização de saberes, pessoas e recursos no espaço e no tempo da escola, tendo em vista objetivos, e acompanhada por avaliação. Num currículo que assume a Atividade Humana como Princípio Educativo não há dicotomia, mas, pelo contrário, profunda articulação entre a proposta curricular da escola e os currículos pessoais de educandos e educadores (VASCONCELLOS, 2011, p. 65).

Tanto o projeto político-pedagógico quanto o currículo constituem elementos norteadores no contexto das atividades escolares. A sua construção tem por base uma gestão participativa que busca de modo coletivo planejar as atividades escolares. O atendimento adequado da escola frente à comunidade na qual está inserida cumpre seu papel social, ou seja, o formar para a autonomia e cidadania. Neste aspecto, Arroyo (1994) acentua que é preciso politizar o cotidiano escolar, as vivências, os sentimentos, os estilos de vida, o acesso ao lazer e à cultura como uma alternativa da ação educativa. Enfim, diz o autor, elaborar projetos contribui para vivenciar valores, crenças, sentimentos, mas também experimentar inseguranças (ARROYO, 2001). A escola, hoje, precisa contemplar um currículo voltado para a diversidade e a inclusão. Atualizar o currículo tendo como parâmetro a diversidade e a inclusão constitui um grande desafio no contexto de instituições confessionais católicas, que historicamente são consideradas conservadoras.

Ao pesquisar o conceito de projeto político-pedagógico encontramos em Vasconcellos (2004) a seguinte explicação:

É o plano global da instituição. Pode ser entendido com a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da

instituição neste processo de transformação. O projeto político-pedagógico e, portanto, um documento que facilita e organiza as atividades, sendo mediador de decisões, da condução das ações e da análise dos resultados e impactos. Ainda se constitui num retrato da memória histórica construída, num registro que permite à escola rever a sua intencionalidade e a sua história (VASCONCELLOS, 2004, p. 169).

Assim, no seguimento, apresentamos e esclarecemos o que são instituições confessionais católicas e/ou instituições filantrópico/beneficentes, pois constituem o campo de nossa investigação de pesquisa.

3.3.1 A educação e a sociabilidade em instituições confessionais católicas ou filantrópico-beneficentes

O estudo desta pesquisa se torna realidade em instituições confessionais católicas de ensino privado com turmas de alunos do ensino médio. Estas se notabilizam por oferecerem uma “fundamentação consistente para os valores que o mundo e a maioria das pessoas aspiram” (JULIATTO, 2008, p. 90). A qualificação das instituições de estarem voltadas para as pessoas se concretiza no empenho em promover o ser humano na sua integridade, consciente de que todos os valores humanos e cristãos encontram sua realização plena em Jesus Cristo. Essa consciência, certamente, se manifesta em seus projetos político-pedagógicos (PPPs), reforçados pelo documento de Puebla fortalecem o desvelo e diligência para educar personalidades fortes, líderes capazes e corresponsáveis pelo seu desenvolvimento, como pelo desenvolvimento social e cultural, agentes de transformação (PUEBLA, 1982, p. 1033).

Assim, ao discorrermos sobre a educação confessional católica na esteira da história, trazemos presente toda uma educação que formou a cidadania do povo brasileiro desde o início da colonização. É termos a convicção de que a tradição, a identidade, os valores éticos e morais ganham impulso e se renovam na medida em que respondem ao apelo feito por João Paulo II²⁷, ao expressar que é preciso construir um mundo onde seja possível juntos viver melhor. O que se confirma também com Tempesta (2008, p. 7) por meio das palavras: “da formação de homens e mulheres com valores humano-cristãos, tem-se a certeza de que poderão exercer um bom trabalho para a construção de um mundo melhor amanhã”.

A presença da Igreja no campo escolar manifesta-se, de modo particular, por meio da escola confessional católica; por isso, há que se encorajar a atividade dos docentes que, no

²⁷ João Paulo II – Alocução da caridade. Roma, 16/05/99.

contexto escolar se dedicam à formação integral da pessoa, promovendo-a nos valores humanos, éticos e cristãos; e, o fazem amparados na certeza e na perspectiva de estar contribuindo, pela educação, para um mundo mais solidário e fraterno (MOURA, 2000).

Convém ressaltar sobre a importância em iluminar alguns conceitos presentes nas discussões em pauta, ou seja, quais as noções que se têm sobre entidades com *fins não lucrativos, filantropia, beneficência, utilidade pública* (grifos nossos). O Código Civil explicita em um de seus artigos aqueles que perfazem atividades desse teor, conjugam esforços, com finalidades comuns, por exemplo:

Conscientes das limitações individuais, os homens procuram conjugar esforços e recursos para consecução de fins comuns. Celebram contrato de sociedade as pessoas que mutuamente se obrigam a combinar seus esforços ou recursos, para lograr fins comuns (art. 1363 do Código Civil), (MENK, 2012).

Consideram-se entidades com *fins não lucrativos* as que não apresentam *superávit* em suas contas ou, caso o apresentem em determinado exercício, destinam o resultado, integralmente, à manutenção e ao desenvolvimento dos seus objetivos sociais. De acordo com o Decreto²⁸ n. 7.237, de 20 de julho de 2010, são consideradas sem fins lucrativos as instituições de assistência social cujo objetivo for o de proteção à família, à maternidade, à infância, ao adolescente e à velhice; amparo às crianças e adolescentes carentes; além disso, promover ações de prevenção, habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiências; promover gratuitamente assistência educacional ou de saúde e promover a integração ao mercado de trabalho, segundo Castro (2012).

Parafraseando Guerreiro (2009), por *fins não lucrativos*, entende-se que a instituição não distribui lucros e nem tem participação no resultado econômico final da entidade, por aplicar os resultados em benefício da própria instituição e de seus objetivos estatutários. Por outro lado, a expressão *utilidade pública* refere-se a título ostentado por entidade (sociedade civil, associação ou fundação), objeto de reconhecimento pela União, pelo Estado ou por Município. Em nível de legislação federal, a Lei n. 91, de 28 de agosto de 1935, determina regras pelas quais são as entidades civis declaradas de utilidade pública.

Assim, tendo presentes os diferentes conceitos aqui apresentados, algumas expressões elucidam o que se entende por entidade *filantrópica e/ou sem fins lucrativos*, tais como: o altruísmo significando amor ao próximo e amor à humanidade. *Beneficência*,

²⁸ Regulamenta a Lei n. 12.101, de 27 de novembro de 2009, para dispor sobre o processo de certificação das entidades beneficentes de assistência social.

etimologicamente, é um termo que se expressa por bem-fazer, traduzindo ideia de bem ao ato de ajuda a outrem (FAITANIN, 2003).

Desse modo, ao realizarmos o nosso trabalho em instituições com este pano de fundo, podemos dimensioná-las numa demonstração de valores voltados para o bem do ser humano inserido numa entidade beneficente entendida como aquela que se destina, conforme indicado em seu objeto, às atividades de ajuda espontânea oferecidas por sentimento de solidariedade e de cidadania. A beneficência ostenta características assim delineadas: as atividades são voluntárias, isto é, as atividades não representam contraprestação de contribuições dos beneficiários; as ajudas ou atividades são exercidas e direcionadas a cada beneficiário. A partir do esvaziamento de suas dimensões espirituais, a beneficência passa a exigir intervenção ou controle governamental (DECICINO, 2009).

O termo confessional direciona-se aqui para o entendimento da educação sob a inspiração cristã, que é o que diferencia a escola confessional católica de ensino privado das outras escolas, sobretudo por ser esta a fonte inspiradora da educação, ou seja, a educação aliada à evangelização. Constituem ações que se realizam entre as pessoas com a finalidade formativa. Segundo Balbinot (2012, p. 10), “a finalidade formativa da evangelização tem sua fonte no Evangelho e a finalidade formativa da educação” está imbuída, de acordo com os gestores das instituições, pelos projetos pedagógicos permeados dos princípios de inspiração cristã. O mesmo autor acentua que tanto a ação educativa como a ação evangelizadora carrega em si uma concepção de ser humano, de mundo e de sociedade, juntamente com uma concepção de Deus como um fundamento teológico.

Fortalecem estas concepções os fundamentos antropológicos, cosmológicos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos, definidos de acordo com parâmetros humanísticos, técnicos e/ou ideológicos. Desse modo, têm-se semelhanças e, ao mesmo tempo, diferenças entre a escola laica e escola confessional católica, em que, nesta última, evangelização e educação estão intimamente imbricadas. Presume-se que nas escolas confessionais católicas a concepção de Deus está entrelaçada com a concepção de ser humano, de mundo e de sociedade, alicerçando, assim, toda a ação educativa que se expressa na forma de vivência dos valores contidos em suas prioridades filosóficas e evangelizadoras. Em sendo assim, tais entidades expressam a sua beneficência contribuindo para com o ser humano e na construção da cidadania como um agente de transformação da sociedade.

3.3.2 A função social na gestão de uma instituição de ensino

Historicamente, a organização social é inerente ao ser humano, mesmo entre os povos mais primitivos, nos primórdios da humanidade; tem sido também fonte inspiradora para as gerações posteriores, entre famílias, igrejas e tribos. Portanto, essas organizações deram origem às formas organizacionais atuais. Martins (1999, p. 21), ao se referir a elas, diz que “desde a mais remota antiguidade, os egípcios já apresentavam princípios de administração que norteavam seus projetos [...]”.

Desse modo, é plausível manter a inter-relação entre os seres humanos como possibilidade de construção de saberes e conhecimentos. Esta visão favorece uma educação à sociabilidade humana, por meio das relações que se estabelecem nas mais diferentes esferas da vida social, aplicadas inclusive, às diversas instituições e movimentos sociais ao longo da história. Neste aspecto, podemos nos remeter aos responsáveis pelas instituições de ensino, ou seja, àqueles que organizam suas ações aliadas aos diversos colaboradores que compõem o contexto escolar ou comunidade educativa.

A gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, é possível observar a escola e os problemas educacionais globalmente. Na abrangência de uma visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas à semelhança de uma rede, percebemos os problemas que funcionam de modo interdependente. Neste sentido Lück (2006, p. 21) conceitua a gestão como um “processo de mobilização da competência e da energia das pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização [...] dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, dos objetivos educacionais”.

A sociedade, hoje, espera ter uma escola que busque qualidade e seja amparada numa gestão escolar participativa. A aprendizagem de qualidade resulta do gestor e de professores competentes (PAULA; SCHNECKENBERG, 2008). Ao professor cabe exercer a mediação dessa aprendizagem, na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, valores, ideias, entre outras.

Sobre isso Freire afirma que: “É preciso que o educador não se restrinja ao âmbito da sala de aula, da estrutura interna na escola, aos problemas de legislação escolar, mas volte-se para assuntos mais importantes do contexto social e políticos em que vivemos” (FREIRE, 1993, p. 93).

É evidente que ao mencionar sobre o ser do professor/educador, Lück difere da posição de Freire. Este convida o educador a ter um olhar mais abrangente que não só a sala

de aula. O voltar-se para o contexto social é considerado um aspecto importante que abrange também a atividade educativa. No entanto, Lück focaliza a figura do professor e sobre ele pesa a responsabilidade do sucesso ou insucesso de seus alunos e de sua aprendizagem, ao expressar que:

O professor é a figura central na formação dos educandos. É ele quem forma no aluno o gosto ou desgosto pela escola, a motivação ou não pelos estudos; o entendimento da significância e insignificância das áreas e objetos de estudo; a percepção de sua capacidade de aprender, de seu valor como pessoa (LÜCK, 2002, p. 28).

Há que se buscar um equilíbrio entre as possibilidades oferecidas pelas instituições e as que provêm do contexto social, objetivando fazer acontecer o crescimento do ser humano. Um olhar atento por parte dos gestores das escolas contribuirá para efetivar um trabalho articulado com sua equipe de trabalho. Para isso torna-se imprescindível a criação de um ambiente de solidariedade humana e de responsabilidade mútua. Gestor comprometido ajuda a escola a definir os rumos necessários, buscando novas metas onde as pessoas possam trabalhar em conjunto. Ouvir o outro, dividir tarefas, vivenciar conhecimentos, respeitando valores de maneira inteligente e sensível, constituem algumas das características da gestão educacional.

Presume-se que o gestor conheça a dimensão do conjunto organizacional, isto é, a escola como realidade global e seja capaz de adaptá-la às exigências do mundo atual. Todo gestor pode ser um desenvolvedor de pessoas, no sentido de torná-las preparadas para o direcionamento dos processos da sua instituição. Ribeiro (2010) diz que exercer a gestão em uma instituição de ensino, em suas diferentes dimensões, é superar limites e levar a organização a se desenvolver, motivar e agregar pessoas em torno de objetivos comuns. Aliamos a esta afirmação o estar atento em promover a interatividade, ser criativo, respeitando a sensibilidade e manter constante diálogo, enfim, assumir-se como profissional.

A vivência dessas atitudes na gestão escolar nos remete ao educador Anísio Teixeira que, de uma administração escolar baseada na administração de empresa, passa para o aspecto da valorização da pessoa. Como administrador e gestor, junto aos órgãos da educação e pelo seu empreendedorismo em reformas de ensino do Distrito Federal (DF) adquiriu um distinto humanismo. Ainda, como secretário da educação, deixou este legado na atual LDB, nº 9.394 (BRASIL, 1996). Assim, torna-se compreensível que a instituição escolar tem como característica principal a humanização, porque se trata de pessoas. Educação como processo

que se constrói com ações de interação e de sociabilidade humana e se expressam no cotidiano (TEIXEIRA, 2008).

O gestor é também um educador, cujas decisões são inspiradas pela prática da educação. O professor e administrador Anísio Teixeira afirma que “somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar” para depois concluir que “se alguma vez fez a função de direção faz-se uma função de serviço e não de mando” (TEIXEIRA, 1968, p. 17).

A já mencionada educadora paranaense Heloísa Lück (2002; 2006), diretora educacional do Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (Cedhap), em Curitiba/PR, e consultora do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), expressa e defende o estímulo a um trabalho de equipe em diferentes âmbitos da organização escolar. Onde isso ocorre, diz ela, nasce um ambiente favorável ao trabalho educacional, que valoriza os diferentes talentos das pessoas e faz com que todos compreendam seu papel na organização e assumam novas responsabilidades em vista da missão. Considerando-se este aspecto, o ser humano se tornou o elemento-chave no desenvolvimento das organizações educacionais, tanto como alvo do trabalho educativo promovido por gestores na condução de processos eficientes e bem-sucedidos, assim como junto aos docentes e discentes.

A reflexão de Arroyo aponta para a identidade social da escola e de seus mestres, afirmando que esta só pode ser construída no exercício de suas práticas. Por isso, continua o autor, é preciso politizar o cotidiano escolar, por meio da consciência de suas práticas e competências. Essa ideia está condizente com a expressão de Freire sobre a politização das pessoas. Elaborar projetos escolares é colocar na mesa dos valores crenças, sentimentos e, acima de tudo, assumir também inseguranças (ARROYO, 2001).

Sob este prisma, surge-nos uma questão: como politizar no contexto da educação confessional católica embasada no conceito de sociabilidade humana que proporciona e defende? Ao olharmos o contexto da educação e da sociedade, sentimos que não são respostas acabadas que irão nortear o trabalho educativo, senão a busca de alternativas e estratégicas no cotidiano escolar.

Os questionamentos prosseguem: como desenvolver uma educação em valores ao nos apercebemos que nas últimas duas décadas, com vistas a alcançar um padrão internacional de qualidade educacional, o Brasil passou a adotar uma série de políticas educacionais de avaliação que pudessem responder aos desejos de aprovação em vestibulares, muito mais acentuados do que uma educação em valores?

Como entender, neste contexto, o desenvolvimento de uma educação em valores, se a aquisição do conhecimento e a participação em cursinhos de vestibulares são mais

significativas e procuradas? Os critérios adotados são contrários ou ignoram as especificidades dos saberes, da cultura local e daquilo que poderíamos chamar de valores que as instituições confessionais católicas professam por meio dos seus projetos político-pedagógicos (PPPs).

Assistimos e acompanhamos a implantação do Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Integração Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), todos eles criados com a finalidade de apresentar o retrato da situação educacional no país. Com a criação do *Program for International Student Assessment (PISA)*, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 2000, o Brasil passou a sofrer uma pressão externa mais enfática dos países desenvolvidos e das grandes agências multilaterais, para que melhorasse seu desempenho nos índices educacionais (GALVÃO; GUIMARÃES IOSIF; SCÁRDUA; DASSOLER, 2012).

Entendemos que estas questões constituem grandes desafios para a instituição escolar, hoje, época de tantas mudanças, somado ao desencadeamento de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana. Outro item desafiador volta-se para uma sociedade globalizada, na qual o dinheiro é mais importante do que o ser humano como sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história (FERREIRA, 2010). As diferentes mídias e tecnologias absorvem e dificultam as vivências em que valores, até então, considerados importantes se tornam banais ou sem importância.

A escola possui algo muito peculiar, uma vez que o seu foco são as pessoas, a troca de conhecimentos, a interação que aí se estabelece. Por essa razão, a educação visa preparar a pessoa para a cidadania ativa, onde ela seja capaz de ações libertadoras, autônomas e respeitadas entre si e com os demais seres humanos. É o que preceitua a Constituição Brasileira no seu artigo 205, nos termos:

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

Aliada à Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDBEN) nº 9394, (BRASIL, 1996), apresenta os princípios constitucionais, incorporando o respeito à liberdade e o apreço à tolerância. Além disso, a coexistência das instituições públicas e privadas de ensino constitui incentivo à valorização da

experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas de solidariedade. Numa sociedade em constantes mutações, o aspecto da solidariedade entre grupos e povos tende a deteriorar-se, ao invés de as pessoas se darem as mãos e estabelecerem uma corrente solidária em benefício de todos (PASCHOAL, 2009).

A própria educação traça, por meio dos seus objetivos, a necessidade das pessoas cultivarem as relações humanas, a fim de que sintam-se engajadas no meio em que vivem na sociedade (CALIMAN, 2012). Além disso, ela remete a valores que contribuem para a formação do ser humano, na expressão de Caliman (2012), a relação educativa é essencial para que aconteçam os processos educativos na educação social para se construir boas relações baseadas na confiança e na presença mútuas entre as pessoas.

Alguém poderá nos questionar sobre uma série de elementos e expressões que compõem o texto desta pesquisa e estão relacionadas às instituições confessionais católicas. Por exemplo, falamos de filantropia, pedagogia social, cidadania, sociabilidade, gestão, currículo, valores. Como isto tem contribuído para o desenvolvimento da tese? Para nossa compreensão, estes termos são elementos que perfazem toda uma dinâmica da vida e do fazer pedagógicos de uma instituição de ensino. Neste sentido, a menção nos recorda o envolvimento das instituições nos diferentes ambientes que proporcionam o crescimento que abrange a comunidade educativa.

Assim, o texto que segue trata das políticas educacionais e da gestão escolar. Aborda sobre os desafios contemporâneos que envolvem o trabalho realizado nas instituições educativas. Aprofunda também questões relacionadas ao currículo e ao projeto político-pedagógico das instituições. Tem por base as inter-relações que acontecem no recinto da escola, motivadas pela vivência de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana.

3.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO ESCOLAR

As políticas públicas envolvem os diferentes grupos de necessidade civil atendidos pelas políticas sociais. Estas determinam o padrão de proteção social atribuindo ao Estado a redistribuição dos benefícios sociais (INEP, 2006), dentre os quais está o direito à educação. Tal direito deve ser efetivado com qualidade por meio das políticas educacionais. As principais fontes de incentivo da educação nacional e das políticas que as definem se encontra na Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961 à qual fixa as Diretrizes da Educação Nacional; a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º

graus, estas duas foram revogadas. Finalmente, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em vigor, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, DCNEM, 2012).

A atual LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), assegura que a educação tem por objetivo a formação do cidadão, incluindo o aprimoramento do educando, na formação ética, no desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Falarmos em políticas educacionais e gestão escolar é ter presente que a educação e o papel do gestor, como sujeito na sociedade, dizem respeito à otimização do funcionamento da organização e/ou instituição, que contribui para o melhoramento e o desenvolvimento dos seres humanos que dela haurem o conhecimento e se fortalecem como cidadãos.

Estamos nos referindo ao termo gestor que é proveniente da palavra gestão de origem latina *gerere*,²⁹ o que significa gerir um bem, defendendo os interesses de quem o possui, constituindo-se uma aplicação do gerir (SILVA, 2007). No Brasil, tornou-se corrente ainda antes da LDBEN (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2010), o uso das expressões gestor da educação ou gestor escolar, e são fortalecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2005).

Observa-se, no entanto, a prevalência do termo gestor e/ou diretor escolar no Parecer CNE/CP n. 5 de 13 de dezembro de 2005 e na Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Ao contextualizar as fontes que embasam as políticas educacionais no Brasil, intencionamos apresentar, na sequência, os desafios que envolvem, hoje, a política e a gestão da educação na perspectiva da sociabilidade humana.

3.4.1 Desafios contemporâneos da política e da gestão da educação na perspectiva da sociabilidade humana

A temática sobre os desafios contemporâneos da política e da gestão da educação vem tomando vulto e importância frente aos desafios e mudanças, oriundos das crescentes exigências sociais por uma educação de qualidade voltada à sociabilidade humana e aos valores, envolvendo novas políticas educacionais e os avanços no conhecimento sobre gestão escolar. Mudanças essas provocadas pelos movimentos de globalização (IANNI, 1994) que

²⁹ Disponível em:

<<http://www2.marília.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/616/499>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

exigem da gestão educacional a necessidade de revisar os seus quadros e parâmetros para reformular novos paradigmas, a fim de que novas teorias sejam também agregadas aos processos educacionais e administrativos.

O desafio reside em articular esta busca com a convicção de que:

[...] a qualidade da educação oferecida por uma Escola Católica não se mede apenas pela excelência acadêmica, pela atualidade dos seus currículos, pelo preparo do seu quadro docente, administrativo, pedagógico e pela qualidade dos seus equipamentos. Uma boa Escola Católica deve procurar a excelência humana e cristã, a formação integral da pessoa, contribuindo desse modo para a construção de uma sociedade equitativa e fraterna (LENZ, 1995, p. 15).

Portanto, as escolas católicas trazem no seu bojo a missão de praticar uma educação de qualidade embasada em valores, aliando-a à formação integral da pessoa. Um olhar atento aos fenômenos desafiadores em relação à escola católica e às exigências de mudanças encontrará respostas para um caminhar consciente, inovador e eficaz. Assim, entendemos que as estruturas pedagógicas e administrativas têm razão de ser quando estão em função do aluno que, tendo sua história de vida, traz consigo experiências e conhecimentos que permitem fazer acontecer a aprendizagem. Desse modo, concretizar a qualidade da educação tem a ver com a prática das concepções que fundamentam os processos educacionais e orientam sua política. Defini-la e explicitá-la é tão importante quanto os mecanismos para geri-la por meio de ações que têm, na gestão educacional, o seu ponto de partida

Ainda que a escola católica seja considerada uma escola tradicional, percebe-se que há esforço para fazer gerar o novo a partir do que está consolidado. Destarte, ser coerente com a longa tradição é inovar, ao manter sua identidade e fortalecendo o compromisso com a missão de construir valores universais em vista de uma consciência cidadã.

Para isso, de acordo com Alves (2007), exige-se uma adequada preparação de novas gerações de profissionais com a aquisição de conhecimentos e competências que possam corresponder e responder, em tempos hodiernos, para uma formação integral do ser humano. Não se pretende aprofundar esta questão, porém temos a impressão de que esse constitui um dos desafios aos quais nos referimos, ou seja, o investimento na autoformação e formação continuada do gestor/educador como um empreendimento contínuo, diante dos avanços globais e das constantes mudanças na sociedade.

Nesse espaço, pensa-se em um gestor e docente de competência multidimensional capaz de acompanhar as novas gerações que adentram as escolas católicas com uma infinidade de informações, porém com poucas condições para processá-las criticamente. Portanto, o papel

do educador se torna indispensável e necessário, no intuito de apontar estratégias de análise diante do contexto que os envolve e das muitas informações que tomam conta do mundo infantojuvenil dessas instituições de ensino.

Então, cabe aqui um questionamento: como a escola confessional católica do sistema privado de ensino busca formar o ser humano? De acordo com Libâneo (2010, p. 1-2), [...] pesquisas “têm mostrado a recusa pelos jovens de valores fundamentais na vida do ser humano. Ou seja, recusa de valores convencionais, tais como esforço, respeito, estudo, trabalho pessoal, sacrifício, temperança, persistência, entre outros”. Paralelamente a isso, percebe-se também uma crescente inquietude dos professores sobre como conseguir a motivação dos alunos neste cenário. Entendemos estar aí outro grande desafio para o desenvolvimento de expressões e/ou formas de valores que se transformem em gestos e expressões de sociabilidade humana, no seio das comunidades educativas.

As mudanças, próprias dos novos tempos, afetam todos os segmentos da vida brasileira, não sendo diferente no campo educacional. A gestão educacional, hoje, está fundamentada nas teses neoliberais das leis de mercado, e chega às escolas e ao seu cotidiano sob as mais diferentes estratégias e matizes.

Gerir uma instituição de ensino é voltar-se às transformações que provêm deste contexto. Investir numa sólida formação cultural, promovendo um convívio escolar pautado por relações criativas são elementos fundamentais para a escola, sobretudo para uma escola confessional católica (DASSOLER, 2009). Somam-se a isso outros desafios como o de zelar pela tradição da escola católica ser capaz de interpretar as demandas do tempo presente e atualizar-se constantemente.

Este pensamento é reforçado na visão da moderna sociedade líquida apontada por Bauman (2011, p. 225), em que a compreensão de “valores são valores desde que estejam aptos ao consumo instantâneo, imediato. Valores são atributos de *experiências momentâneas*”. Esse aspecto nos possibilita entender que, na maioria das vezes, os elencos de valores constantes nos planos e projetos das instituições, muito bem elaborados, não encontram espaço para serem vivenciados num cenário de globalização [...]. Neste ponto, “os laços humanos tornaram-se tênues e delicados, facilmente quebráveis e, com frequência, efêmeros” (BAUMAN, 2011, p. 24), isto é, de experiências momentâneas. Essa dimensão também se explicita de modo veemente, pelo autor, em seu livro a sociedade líquida, ao abordar sobre os vínculos humanos:

[...] a misteriosa fragilidade dos vínculos humanos, o sentimento de insegurança que ela inspira e os desejos conflitantes (estimulados por tal sentimento) de apertar os laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos, é o que busca esclarecer, registrar e apreender (BAUMAN, 2011, p. 8).

E mais, diante da desestruturação das famílias o surgimento de novas famílias, como lidar com essas novas formas de expressão dos seres humanos que procuram as instituições escolares e desejam ser acolhidas com o carinho e atenção ao diferente? De acordo com a mensagem de Bergoglio³⁰ (2014) por ocasião da III Assembleia Geral Extraordinária do Sínodo dos Bispos, os fracassos ocorridos na vida das famílias, dão origem a novas relações, novos casais, novas uniões, novos matrimônios, criando situações familiares complexas e problemáticas para a escolha cristã. No entanto, afirma o Papa, são casos que merecem de nossa parte, um gesto de acolhida, de atenção e de misericórdia, à semelhança do mestre Jesus que acolhe a todos sem distinção, inclusive as prostitutas do seu tempo, mesmo não sendo entendido (Mt 21, 31-32).

A escola católica, no atendimento ao ser humano, não está imune das questões relacionadas à homofobia, aos gays, ao homossexualismo, entre outros. Ao fazermos menção à *queertheory* (inglês), Lauretis (1991) nos aponta sobre o gênero, cuja orientação sexual e identidade sexual ou de gênero dos indivíduos são o resultado de um constructo social. A palavra *queer* é traduzida por estranho, excêntrico. Os estudos *queer* se relacionam às patologias e insultos e representam a transgressão quanto a uma sociedade heteronormativa, destacando a realidade social e cultural de uma minoria excluída - os homossexuais. Portanto, *queer* pode ser tomado como uma espécie de expressão guarda-chuva que acolhe todos os sujeitos heterossexuais.

Como assim? De acordo com Louro (2001), a teoria *queer* permite pensar na ambiguidade, na multiplicidade e na fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, também sugere novas formas de pensar a cultura. Representa as minorias sexuais em sua diversidade e multiplicidade, levando em consideração todos os tipos e concepções de sexualidade. Não fogem à regra os ativistas do movimento LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgênero), ao que assevera novamente Louro:

Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. *Queer* é, também, o sujeito da sexualidade, homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser integrado e muito menos tolerado. *Queer* é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referência; um jeito de pensar

³⁰ Mensagem proferida por Bergoglio, o Papa Francisco, quando da III Assembleia Geral Extraordinária do Sínodo dos Bispos sobre o tema: “Os desafios pastorais sobre a família no contexto da evangelização” (ROMA, 2014).

que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecidível. *Queer* é um corpo estranho que incomoda perturba, provoca e fascina (LOURO, 2007, p.3).

Tais desafios nos levam a pensar nos encaminhamentos que, em última instância, recaem sobre as reflexões e decisões do gestor escolar. Instituições, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Perplexos, sentem-se desafiados por questões que, até pouco tempo atrás, se podia contar com respostas seguras e estáveis. No entanto, não há como ignorar as “novas” práticas e os “novos” sujeitos que, dentro de nossas instituições, buscam um lugar onde possam sentir-se acolhidos do jeito que são. Agora as certezas escapam, os modelos tornam-se inúteis e as fórmulas inoperantes. E a pergunta que não cala: O que fazer?

Antes de qualquer resposta, é preciso conhecer as condições que possibilitaram a emergência e o envolvimento desses sujeitos e dessas práticas e, a partir daí, construir uma política de identidade, em que haja aceitação e respeito às diferenças sociais e culturais que se manifestam na forma de comportamentos e atitudes. Ao pensarmos no conceito tradicional de família, percebemos que hoje este conceito está ampliado. Fala-se de família quando um par do mesmo sexo se une com o objetivo de viver juntos com compromissos recíprocos e, até mesmo com ideais de adotar filhos, educá-los e sustentá-los.

Este fato nos desafia, pois altera modos de se estabelecer relações, alteram-se leis, mexe-se com interesses de grupos, muda-se toda uma hierarquia de valores. Há quem defenda essas novas modalidades de família, por conta do progresso e consequência de conquistas sociais obtidas por grupos vinculados a movimentos feministas e defensores da diversidade de gêneros em relação às opções sexuais. As atuais gerações nascem neste novo contexto social e convivem no dia a dia sem maiores conflitos (BALDISSERA, 2005). Esse pensamento reforça a necessidade de que é preciso discutir os novos desafios da educação confessional católica diante das novas demandas sociais e das influências internacionais que repercutem nos processos educativos das instituições de ensino.

Nesse sentido, é importante compreender, principalmente, como os organismos internacionais têm influenciado as políticas educacionais, na tentativa de fortalecer os mecanismos estatais de luta por uma educação de qualidade para todos os brasileiros. Pergunta-se, portanto, como tem sido a participação da sociedade civil no círculo da governança educacional brasileira? Como o Estado tem se feito representar diante das pressões das instituições internacionais neoliberais? Essa discussão ganha força, por exemplo, quando Santos (2012) critica o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais

(BRASIL, 1997), que foram elaborados por consultores europeus e excluiu os educadores brasileiros do debate (GALVÃO et al., 2012).

Perguntamos se com este cenário podemos pensar na vivência e prática de valores que se evidenciam em ações simples do cotidiano e no contexto escolar? Referindo-se a valores, Silva (2007), acentua sobre a importância de um efetivo exercício de cidadania com ações atitudinais; tais valores permeiam o processo educativo de uma instituição de ensino e abrangem as diferentes dimensões epistemológicas, assim como a multiplicidade de relações que envolvem o sujeito.

Assim, entende-se que uma ação inovadora e criativa deve ser concebida como um processo que provoque rupturas com o institucional, ou seja, algo que mudará na organização do trabalho administrativo e pedagógico, quando novas concepções de gestão institucional forem exigidas. Emerge a necessidade de se levar em conta a história das instituições e da comunidade contar com a cultura escolar voltada para o desenvolvimento, ao envolver professores, alunos e suas potencialidades. Por isso, os novos desafios afetos à gestão escolar, requerem práticas interativas, abertas e participativas.

3.5 IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO E DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NUMA EDUCAÇÃO EM VALORES

O currículo escolar é um instrumento de suma importância, pois norteia todo o trabalho desenvolvido na escola tendo em vista as características do mundo e da sociedade atual. Sua prática reflete na visão de mundo, de ser humano e de sociedade expressas nos documentos orientadores que se efetivam nas ações dos agentes educacionais. Assim, valores, normas, hábitos e atitudes direcionam e permeiam as relações escolares, sempre numa relação de consonância com o projeto político-pedagógico (PPP). Ao mesmo tempo, o projeto político-pedagógico (PPP), compreende as propostas e programas de ações planejadas, para serem executadas e avaliadas em função dos princípios, diretrizes educativas e a realização da função social da instituição de ensino.

Diogo (1998) sintetiza bem o que se pode compreender por projeto político-pedagógico, a saber:

O projeto político-pedagógico e, claramente, um documento de planificação escolar que poderíamos caracterizar do seguinte modo: de longo prazo, quanto à sua duração; integral quanto à sua amplitude, na medida em que abraça todos os aspectos da realidade escolar; flexível e aberto, democrático quando elaborado de forma participativa e resultado de consensos (DIOGO, 1998, p. 17).

O currículo, outro elemento fundamental na organização da escola compreende uma relação muito próxima com o projeto político-pedagógico. Pode ser definido como o conjunto de saberes produzidos pela escola. Ele reflete todas as experiências em termos de conhecimento que são proporcionados aos educandos. Neste sentido, expressa Vasconcellos (2005, p. 17) que “cabe ao planejamento à oportunidade de repensar todo o fazer escolar, como um caminho de formação dos educadores e dos educandos, bem como de humanização, de desalienação e de libertação”.

Ao inserir a organização do planejamento e da formação dos educadores e educandos citadas pelo autor, outro teórico Veiga (2002), complementa e preceitua o currículo como sendo uma construção social do conhecimento que caminha na forma de processos de produção, transmissão e assimilação, como segue:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios, para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito (VEIGA, 2002, p.7).

Entendemos que o caminho de formação e desenvolvimento dos valores passa necessariamente por estes dois instrumentos (o projeto político-pedagógico e o currículo), os quais delinham todo o fazer escolar. Inserida numa sociedade cada vez mais competitiva e globalizada, a instituição de ensino busca concretizar projetos e ações que viabilizem a vivência de valores, por meio das relações de sociabilidade que se efetivam em sua função social. O projeto político-pedagógico (PPP), então, é uma das formas de materializar o currículo, pois demonstra organização do trabalho pedagógico, visando o melhoramento da qualidade do ensino. Esta organização vai desde o relacionamento existente entre docente e discente até a relação entre gestor, escola e comunidade. Para Pimenta (2006) o PPP é a tradução que a escola faz de suas finalidades a partir das necessidades que lhe são inerentes e de acordo com os recursos de que dispõe.

Contudo, é preciso considerar ainda que o currículo não trata apenas de uma relação de conteúdos, mas envolve outras questões, como:

[...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos (HORNBERG; SILVA, 2007, p.1).

Deste modo, o currículo expressa o projeto político-pedagógico da escola, organiza e orienta a prática educativa. Ao elaborá-lo a escola leva em consideração o aluno, a sociedade e a cultura. Por outro lado, não podemos desconsiderar os elementos externos, já mencionados no decorrer do texto, que interferem no currículo e de como as políticas curriculares são alteradas pelos atores de cada contexto. Na composição do currículo cabe à escola decidir acerca das experiências que deverão ser desenvolvidas a partir das necessidades históricas colocadas pelo aluno e pela sociedade. Portanto, ambos (currículo e projeto político-pedagógico) fundamentam-se em critérios de ordem filosófica, política, econômica, cultural, social e pedagógica (FOGAÇA, 2011).

De fato, são muitos os processos prévios que determinam o currículo e sua elaboração. É na prática que ele se manifesta como um todo. O resultado é proveniente do conjunto de determinações, tais como: o programa escolar, as regulamentações vigentes na instituição, a formação do professor, sua postura política, as aprendizagens prévias dos alunos; enfim, o material utilizado e sua interação com a realidade imediata, o ambiente físico, entre outros.

No atendimento às necessidades dos alunos e da sociedade, o currículo deve considerar as exigências de um mundo de relações complexas e diversificadas. Além disso, proporcionar ao aluno um conjunto de experiências que lhe assegure a compreensão da sua realidade; e, uma fundamentação sólida que o instrumentalize, para atuar sobre esta realidade de forma crítica. Portanto, os conteúdos ganham relevância se tomados como meios para que professores e alunos, engajados no processo coletivo, construam saberes que possibilitem uma inserção dinâmica no processo de ensino-aprendizagem e de formação humana e social.

O campo de desenvolvimento do currículo se dá em uma instituição com os profissionais da educação, em relações sociais de produção. Constitui uma organização de trabalho, que cada qual apresenta uma cultura própria. É o conjunto de pressupostos, valores, ideias e ideais que o grupo vai desenvolvendo ao trabalhar os problemas da dia a dia como forma de perceber, pensar, sentir e vivenciar a organização escolar. Considerando que o currículo é um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar e este se compõem de diferentes raízes étnicas e diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção, recordamos as afirmações:

Se, em uma sociedade cindida, a cultura é um terreno no qual se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta. O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo é o lugar onde se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 11).

O que se pode aprender dos autores é que o conhecimento corporificado como currículo educacional precisa estar inserido na constituição social e histórica, uma vez que constitui um artefato social. Além disso, está implicado em relações de poder por transmitir visões sociais, produzindo assim identidades individuais, sociais e particulares.

Nesta mesma linha de reflexão, o projeto político-pedagógico da escola apresenta dimensões de reciprocidade, quais seja a política e a pedagógica. A dimensão política supõe as decisões quanto à organização, aos propósitos e aos modos operativos da escola. A pedagógica, por sua vez, diz respeito ao conjunto de decisões/ações de ordem educativa e pedagógica, viabilizadora de suas intencionalidades quanto à formação do cidadão.

Ao abordar estas dimensões sobre a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP), Silva corrobora ao dizer que:

Projeto porque insere intencionalidade das perspectivas de atuação solidária. Projeto político porque trata de ações fundamentais éticas assumidas pela concidadania responsável em amplo debate. Projeto pedagógico porque se deve gestar no entendimento compartilhado por todos que envolvidos na atuação da escola sobre como organizar e conduzir as práticas que levem à efetividade das aprendizagens pretendidas (SILVA, 2000, p. 39).

Diante das inúmeras mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, as exigências de adaptação do currículo e projeto político-pedagógico são ainda maiores. Há que se buscar uma pedagogia e um currículo que responda às diferenças sociais e aos programas multiculturais, que se discutam as relações do eu com o outro.

Ao envolvermos, nesse estudo, elementos que dizem respeito à sociabilidade humana e à vivência de valores humanos e cristãos, convém que discorramos sobre o assunto, elucidando melhor como tudo isso acontece no recinto escolar, respaldados no currículo e nos projetos político-pedagógicos das instituições. Sem dúvida, a escola é o espaço de diversidade. Neves (2012) afirma que, neste contexto, adentram crianças/educandos de diferentes meios socioculturais, com experiências, aprendizagens, conceitos, leituras e representações de mundo, de valores e comportamentos distintos.

Por sua vez, os educandos não chegam à instituição de ensino como folhas em branco, abertas para receberem as marcas de uma formação moral, ética e cristã que a escola tem para oferecer (GOERGEN, 2005). Ao contrário, são pessoas que se encontram em processo de formação. Anterior ao seu ingresso à escola, a formação do ser humano consistia na heterogeneidade. Assim, o primeiro desafio referente à formação integral da pessoa é “[...] criar condições para que ela, aos poucos, possa assumir-se como autora de sua própria identidade, constituindo-se como sujeito autônomo e capaz de tomar nas próprias mãos o seu destino no interior da comunidade” (GOERGEN, 2005, p. 74).

O processo de desenvolvimento do ser humano dentro de uma instituição de ensino é um processo de construção que exige tempo e dedicação. Para isso é preciso criar condições para que o mesmo desenvolva-se de forma consistente. Ao contemplarmos estes aspectos, constatamos também a importância de perceber como são conduzidos projetos e ações que, em nosso caso, contribuem para o desenvolvimento das boas relações que envolvem a sociabilidade humana e a vivência dos valores no ambiente escolar (NEVES, 2012). A vivência dos valores alicerça o caráter do ser humano, e reflete-se em sua conduta como uma conquista espiritual da personalidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), no seu art. 2º, assegura às pessoas uma formação para o exercício da cidadania com a intencionalidade de fornecer meios para progredir no trabalho e nos estudos. Desse modo, as relações que se constroem e os projetos que se concretizam dentro dos ambientes educacionais, necessitam vir da clareza do cotidiano a partir de uma prática interacionista e de uma visão solidária.

Neste sentido, acena Trevisol (2010) que a instituição de ensino possui o compromisso com uma educação que estimule a autonomia do ser humano; compreendê-lo e influenciá-lo na conquista de valores e princípios que possam ser um norte em sua vida; que o oriente para o respeito a si mesmo e aos demais, para a solidariedade, sendo sensível com os mais frágeis, aprenda a respeitar a natureza; aberto ao multiculturalismo e disposto a trabalhar para a igualdade entre as pessoas. De acordo com o pedagogo espanhol Izquierdo Moreno (2010, p. 5), “valores são eixos fundamentais que orientam a vida humana e constituem a chave do comportamento das pessoas”. O certo é que nenhuma educação é possível sem que haja a noção de valores, e que os mesmos ocupem um lugar central nos encaminhamentos e planos de ação que possam concretizá-los.

O espaço escolar não pode privilegiar somente o acesso ao saber sistematizado, pois representa também um local de convivência. Aí se constroem valores como resultado de

práticas de interação entre os indivíduos e o mundo em que vivem. Lugar onde se estabelecem as relações interpessoais com os membros que compõem a comunidade educativa. Os seres humanos necessitam de seus semelhantes para sobreviver, comunicar-se, criar símbolos e formas de expressão cultural, perpetuar a espécie realizar-se como indivíduos (PÓVOA, 2011).

Permanece a evidencia de que o contexto que envolve os gestores, os docentes e os discentes formam uma “*teia de relações*” (grifo nosso) e, como comunidade educativa em instituições de ensino, é formada por pessoas e organização. Nas organizações e/ou instituições pessoas passam grande parte de suas vidas trabalhando, estudando e formando-se. Portanto, delas dependem o seu próprio crescimento, o êxito e o alcance de bons resultados (DASSOLER, 2009). Crescer na vida e ser bem sucedido, na maioria das vezes, significa crescer dentro das organizações/instituições; significa crescer em vivências, na amplitude da visão e em sociabilidade. É uma relação de duradoura simbiose para atingir objetivos, cumprir missões e disseminar sinergia e esforços pessoais; nesse esforço, as pessoas precisam acreditar em algo que para elas tenha significado e cujo ideal constitui a meta a ser atingida.

Pela sociabilidade o ser humano capacita-se para a convivência em sociedade, desenvolvendo-a, por meio da socialização numa visão humanística. Constitui uma forma de realização do indivíduo como cidadão pleno na sociedade em que vive, pois é própria da natureza humana a necessidade de estar e participar de grupos sociais.

Ao consideramos alguns aspectos da função social de uma instituição de ensino e sua missão de fomentar ações junto à comunidade educativa (gestores, docentes, discentes e funcionários), pensamos numa educação da sociabilidade humana e em valores humanos e cristãos, que contribua para o bem da sociedade em que vive o ser humano.

O termo sociabilidade abriga muitos significados e também algumas controvérsias. Segundo o dicionário da Língua Portuguesa, (HOUAISS et al., 2001), existe três definições para a palavra: (1) característica do que é sociável; (2) prazer de levar a vida em comum, ou seja, inclinação a viver em companhia de outros; (3) domínio e exercício das regras da boa convivência, civilidade, afabilidade, urbanidade. Em termos sociológicos, tais definições parecem insinuar que a sociabilidade constitui um tipo de relação que pressupõe harmonia e prazer entre os envolvidos. É difícil determinar precisamente o que se quer dizer quando se usa o termo sociabilidade, em virtude da polissemia inerente ao mesmo. Mesmo limitado apenas às relações interpessoais, ainda assim é arriscado “utilizar um único termo para explicar relações tão diversas: relações entre vizinhos, amigos, desconhecidos, parentes” (HÉLAN, 1988, p. 18).

O intuito deste tópico é compreender em que medida a escola se torna um espaço primordial da sociabilidade humana e perceber, a partir de uma visão interacionista, o modo como se propicia a prática da vivência de valores humanos e cristãos na perspectiva da sociabilidade humana. Uma prática perceptível por meio de ações e/ou projetos que se efetivam no decorrer do trabalho educativo, junto aos docentes e discentes. Sabemos que é por meio da socialização que a espécie humana integra-se entre si e ao grupo em que nasceu, construindo o conjunto de hábitos, costumes e regras característicos de seu grupo.

A socialização acontece quando se participa da vida em sociedade, assimilando e/ou construindo todas as suas principais características. Tendo por definição que quanto mais coerente for a socialização, mais sociável ela tenderá a ser. Ao aglutinar os diferentes termos utilizados para a expressão sociabilidade humana, arriscamo-nos defini-la como uma forma interativa de expressões atitudinais que envolvem diferentes grupos, na perspectiva de que juntos constroem relações de cidadania; de respeito às diferenças em ações que se efetivam na forma de projetos; encontros educativos, em que se exercitam tais valores nas vivências sociais, ou seja, na capacidade de estabelecer laços sociais.

3.6 A SOCIABILIDADE HUMANA SOB O PONTO DE VISTA DA PEDAGOGIA SOCIAL

Ao discorrer sobre a sociabilidade humana como uma habilidade de convívio social, docentes da pesquisa mencionam que a educação nos possibilita a convivência harmoniosa no seio da sociedade, do ser humano como um ser social e assim se expressam:

Sociabilidade humana são as relações e inter-relações entre as pessoas com a finalidade de convivência saudável (P3).

É a habilidade de convívio no meio social, isto é, a prática de conviver com diferentes pessoas, sabendo respeitá-las em suas diferenças (P42).

Desse modo, valores humanos e cristãos se aliam ao termo sociabilidade humana e se complementam pelas respostas dos docentes. A abordagem desse entendimento dos professores com relação ao tema da sociabilidade humana encontra-se bem delineado no apêndice F (p. 235). Portanto, compreender e aprofundar a questão da escola e sua função na dimensão da sociabilidade humana entende-se que é preciso buscar na pedagogia social os elementos que explicitam a afirmação de Caliman:

A pedagogia social é uma ciência enquanto se propõe a explicar um setor ou dimensão da realidade que se apresenta como problemática e necessita de soluções para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, particularmente dos grupos em situação de risco. É uma ciência porque tende a colocar ordem sistematizar os conhecimentos obtidos no cotidiano da práxis educativa (CALIMAN, 2010, p. 353).

O autor expõe que a pedagogia social transforma fatos e ocorrências em conhecimento organizado, para tanto fez uso de métodos de pesquisa utilizados por outras ciências humanas. A pedagogia social, então, se constitui numa ciência que produz tecnologia educacional, orientam indivíduos e grupos, por meio de pesquisa e ações, provindas da reflexão, das vivências estabelecidas, análise e avaliação de educadores que se debruçam sobre questões sociais.

Ao abordar sobre Pedagogia Social, Petrie e Eichsteller (2012) se referem à capacidade de comunicação na educação, especialmente a educação e acolhimento de crianças e jovens. Uma pedagogia da ciência social e de caráter prático está voltada para os processos de crescimento humano relacionados com a integração e a participação social, o fortalecimento e o desenvolvimento de habilidades sociais e bem-estar.

Caro (2009) afirma de modo contundente que a educação não formal reconhece a pessoa como um ser que pensa, age, sente e que traz consigo toda uma cultura que precisa ser respeitada, constituindo um campo complementar à educação escolar. Portanto, a educação social é conteúdo e objeto da Pedagogia Social à qual insere no seu bojo o processo das relações que permite a discussão e o aprofundamento dos problemas sociais e as diversas maneiras de compreendê-los. Explicitamos, desse modo, os motivos pelos quais se originou a Pedagogia Social, na Alemanha, (no final do século XIX e início do século XX), quando nos referimos aos diferentes sentidos que ela abarca, ou seja, à contribuição educativa, profissional e cultural da juventude.

Logo, pedagogia social é uma ciência voltada e orientada para indivíduos ou grupos que ocorre por meio de ações socioeducativas, numa relação de cuidado e ajuda, sob diversas formas e flexível, sempre tendo em vista melhorar a qualidade de vida das pessoas. Este aspecto fica claro em Caliman (2009, p. 58), ao mencionar que “a educação informal se insere no âmbito da socialização primária e secundária” ou, dito de outra forma, a educação é exercida dentro da sociedade e de certos grupos, como por exemplo, a família, os meios de comunicação social, entre outros. Aqui, segundo o mesmo autor, convém destacar a distinção existente entre pedagogia escolar e pedagogia social. A primeira tem uma história cujo percurso se embasa nos currículos oficiais reconhecidos pelo governo. Enquanto que a

segunda atua e se desenvolve dentro de instituições não formais e/ou informais de educação cujo intuito é ser ajuda e resposta às dificuldades da área social.

Evidenciamos, assim, que a educação social volta-se para o desenvolvimento do ser humano no espaço sociocomunitário, ao incluir também o envolvimento, o exercício da cidadania, da solidariedade e do respeito ao diferente. Essa faceta amplia a compreensão e a importância da sociabilidade humana que depende do trabalho social. Sabe-se que a educação formal é abrangente e constitui um segmento do campo educacional com características e propriedades específicas. Porém, Caro (2009), complementa dizendo que pela sua especificidade, a educação considera as relações educacionais como mediadoras de mudança social, intermediadas pela educação social.

Por outro lado, Hämäläinen (2012) fala que a pedagogia social visa também contribuir para o desenvolvimento de uma educação voltada para a cidadania, de forma ativa. Logo, a pedagogia social surgiu como um conceito com tendência a discutir e conceituar educação referenciada à vida social, ao bem-estar e à cultura. E continua a mesma autora, afirmando que a pedagogia social surgiu como um campo da teoria educacional e prática sobre a socialização e educação para a cidadania.

A família constitui o primeiro agrupamento que dá a identidade ao indivíduo. Portanto, é a educação familiar que garante as primeiras referências e valores sólidos na história dos grupos e sociedade. Segundo Poupart (2010), a educação que conduz a criança e depois o adolescente à sua maturidade, começa no interior da família. Essa ideia ultrapassa o pensamento tradicional de que o ser humano é uma folha em branco a ser escrita pelo professor. Ao contrário, a criança já entra no ambiente escolar constituída de valores e costumes que influenciarão a sua formação futura (PACHECO, 2005).

A educação não formal também forma o indivíduo para a vida, retirando-o das ruas, das drogas, do roubo, do furto, na perspectiva de resgatar ao indivíduo, a sua autoestima e dando-lhe condições de autovalorização, pois o “processo das relações educativas se dá num ambiente social, em que as mensagens são veiculadas e o campo de intervenções é o espaço comunitário” (CARO, 2009, p. 154). Compreendemos que no aspecto de crescimento e desenvolvimento do indivíduo, se processa uma associação em que benefícios são compartilhados, de uma forma ou de outra.

Envolvido neste campo, o ser humano é um ser em constante evolução e sua tendência natural é sair do egocentrismo pela capacidade que lhe é devida como ser social. Desde os primórdios da humanidade, ele tem necessidade de pertencer a um determinado grupo social, seja a família, a escola, o trabalho e tantos outros, enfim de uma vida em sociedade. E, é por

meio da socialização que a espécie humana se encontra em constante crescimento. Mesmo que os seres humanos se considerem autossuficientes, têm necessidade de seus semelhantes para conviver, para criar novas formas de expressão cultural, além de comunicar-se, tendo em vista o realizar-se como indivíduo, pois o que forma o caráter de uma pessoa é a convivência em grupo.

Referindo-nos a valores sociais, Silva (2007), assevera que um efetivo exercício de educação em valores está assentado sobre ações atitudinais; são valores que supostamente permeiam o processo educativo de uma instituição de ensino confessional católico e abrangem as diferentes dimensões epistemológicas e sociais, assim como a multiplicidade de relações que envolvem o sujeito. Por isso, ao aprofundar o valor da cidadania, por exemplo, pensa-se de acordo com Demo e Freire, respectivamente, (2000, 1993) que cidadania é uma produção, uma criação política, portanto, é construção na busca de autonomia, na evolução da consciência crítica e, sobretudo, da autocrítica para o enfrentamento dos desafios que emergem do contexto social, numa visão inter-relacional.

Tratando-se de uma cidadania que se constrói, temos presente o aspecto de cidadania emancipada (GUIMARÃES IOSIF, 2009), que se alimenta por meio dos permanentes processos educativos. Na verdade, constituem atitudes que, pela educação, se desenvolvem no dia a dia sob o impulso do saber pensar e do aprender a aprender, segundo Demo (2000). Portanto, questões relacionadas à educação em valores, podem transformar o ser humano em cidadão, em líder consciente, crítico e atuante numa dimensão de sociabilidade humana.

Por ora, buscamos para o conceito de cidadania um suporte teórico e elementos históricos de como a mesma fora constituída. Inicialmente, a cidadania era tida como direito daqueles que moravam na *polis*, (cidade) lugar onde as pessoas exerciam os direitos e os deveres de cidadão. Para os gregos, o lugar aspirado como felicidade era a cidade, pois nela o cidadão participava da vida política e tomava as decisões. Torna-se difícil definir cidadania sem falar de política, uma vez que ambos estão estreitamente imbricados e se complementam. Cortella (2002) une os dois vocábulos, afirmando que a noção de política está apoiada num vocábulo grego em que (*polis*) cidade e cidadania se baseiam em um único vocábulo latino correspondente, ou seja, o *civitatem*.

Desse modo, cidadania diz respeito ao surgimento da vida na cidade e de pessoas que exerciam os seus direitos e deveres. No entanto, na atuação de cada indivíduo, há uma esfera privada (que diz respeito ao particular) e uma esfera pública (que diz respeito a tudo o que é comum a todos os cidadãos). “Na polis grega, a esfera pública era relativa à atuação de

“pessoas livres e à sua responsabilidade jurídica e administrativa pelos negócios públicos” (COVRE, 1991, p. 17-19).

Destarte, o lugar da cidadania na construção coletiva, presente nos projetos, é um processo que requer envolvimento, uma vez que a participação desemboca na transformação do espaço, gerando uma dimensão de organização e de pertença, além de respeito para com todos, de acordo com Bueno (2002). Neste sentido, resgatar a cidadania deve ser um dos objetivos primeiros para se enfrentar os desafios de tornar a escola um espaço vivo em que experiências, valores e normas que regem a vida das pessoas permeiem nesse ambiente como espelho das ações de cada um, segundo o que expressam Alves e Carvalho (2004).

Quanto ao emprego do termo sociabilidade, Fontes e Stelzig (2004) assinalam que existem divergências entre a visão psicológica e a sociológica sobre o fenômeno. A primeira explica a sociabilidade humana por meio da aptidão nata em fazer contato com os outros. A vertente sociológica, por sua vez, trata a sociabilidade humana como o simples estabelecimento de contatos entre indivíduos. Sendo a sociabilidade humana um fenômeno que envolve, no mínimo, duas pessoas, deve ser explicado a partir de princípios que orientam os comportamentos de origem coletiva e socialmente conotados (HÉLAN, 1988).

Além da complexidade e amplitude que envolve o termo, há também grande dificuldade de medir, quantificar e analisar cientificamente as relações de sociabilidade humana, uma vez que elas representam um tipo de relação não institucionalizada, ao contrário de outras como o casamento, as relações de parentesco, etc. Além disso, elas podem ser definidas como pouco estáveis, pois é frequente a mobilidade entre as pessoas, gerando um problema a mais para o pesquisador que busca compreender a formação dos laços sociais, pois ele tem em mãos um objeto fluido. Apesar desses entraves, alguns pesquisadores procuraram definir as principais características comuns verificadas nas relações de sociabilidade humana. Assim, as relações de solidariedade, as expressões de cidadania e de respeito ao outro, podem ser contemplados no cenário escolar, por meio de ações concretas e/ou projetos vivenciados conjuntamente.

Dialogando com os pressupostos de Simmel, o autor afirma que “A sociabilidade demanda equilíbrio e uma relação entre iguais, mesmo que existam diferenças entre os jovens, uma vez que dominam entre eles relações em um mesmo estratosocial” (SIMMEL, 2002, p. 69).

Normalmente, a desagregação de um membro do grupo se dá quando as regras implícitas que regem as relações são transgredidas de alguma forma, sendo que tais regras referem-se mais às condutas do que aos conteúdos. É a dimensão do compromisso e da

confiança que cimentam tais relações. Como não existe interesse além da própria relação, para ela continuar a existir cada qual deve sentir que pode contar e confiar no outro, respondendo às expectativas mútuas. Bauman (2011) irá expressar que nossa vida é obra de arte e para vivê-la é preciso impor-se desafios para se alcançar os padrões de excelência.

À percepção dos respectivos gestores, docentes e discentes, torna-se possível auscultar, ainda, o modo de como uma educação em valores permeia o espaço escolar, num momento em que se desperta também para uma consciência cidadã. Desse modo, passamos a construir o texto a partir do referencial teórico, a fim de situar quais os valores mais salientes que respondem aos objetivos e à realização do nosso trabalho.

3.7 CONFLUÊNCIAS NA PRÁXIS DE UMA EDUCAÇÃO EM VALORES NA PERSPECTIVA DA SOCIABILIDADE HUMANA

Respaldados no estudo feito por meio da *literatura científica*, naquilo que compõe a esteira dos teóricos, dos *aparatos legais* (BRASIL, 1996), dos *documentos eclesiais* (DE) e nos *projetos político-pedagógicos* (PPPs), das instituições, evidenciamos os valores considerados significativos tornando-os inspiração para o nosso trabalho, a fim de se expor as confluências encontradas. López Quintás (2003, p. 7) enuncia que “a vida humana necessita do valor, como a planta necessita da luz solar”. Os valores nos oferecem possibilidades para criar encontros, por meio dos quais descobrimos o seu sentido e o importante papel que exercem no desenvolvimento pessoal e social do ser humano (grifos nossos).

Ao prefaciар o livro sobre “Violência e Direitos Humanos: espaços da educação”, Noletto³¹ (2013, p. 9) expressa que “o mundo continua em busca de uma cultura de paz. Construir uma cultura de paz, hoje, em meio a tantos conflitos e violência”, constitui um grande desafio, assim como um valor inestimável, no sentido de se encontrar meios que ajudem a mudar atitudes, valores e comportamentos nos seres humanos, tendo em vista a promoção da paz e da justiça social. O entendimento para uma cultura de paz parte do conceito adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU) que, por intermédio de suas agências tem incentivado o desenvolvimento de uma cultura de paz no âmbito das escolas, onde se possam realizar ações baseadas em trabalhos que contemplem valores, ao citar como exemplo, a tolerância, o respeito e a solidariedade (BRASIL, 1997, p. 117).

Ressaltamos essas ideias também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), às quais se relacionam com a formação do cidadão do qual se espera que possa contribuir na construção de uma sociedade menos injusta, onde reine mais fraternidade e apreço pela vida do ser humano, pois o importante é:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1997, p. 55).

Podemos observar que nas formulações acima há uma preocupação pelo “pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania” (Constituição artigo 205), como pelo desenvolvimento e aquisição de habilidades e formação de valores (LDBEN,

³¹ Coordenadora de Ciências Humanas e Sociais da UNESCO no Brasil.

artigo 32 inciso III) (BRASIL, 1996). Aliás, o pleno desenvolvimento da pessoa indica uma educação integral que acontece num processo e na conquista dos seus direitos, como assinala Bobbio (1987), e que esses não nascem todos de uma vez. Os direitos nascem quando devem ou podem nascer para responder a uma necessidade emergente.

No decorrer do nosso texto, por inúmeras vezes as discussões apontaram para o tema de uma educação em valores voltados para a sociabilidade humana. Considerando que somos seres em constante formação, também assim deve ser a educação, isto é, contínua e replanejada pela práxis (FREIRE, 1987). E, mais, os atores escolares ao darem importância à qualidade das relações que vão se estabelecendo no contexto escolar, criam também possibilidades que contribuem para potencializar as relações sociais, a sociabilidade humana e a educação em valores (CALIMAN, 2013). Em face disso, apresentamos, a seguir, uma análise documental sobre os valores significativos que se sobressaem na revisão de literatura, nos documentos legais, (BRASIL, LDBEN, 1996) e (BRASIL, PCNs, 1997) nos documentos eclesiais (DE, 1968, 1972, 2007) e nos (PPPs, 2011-2013) das instituições.

3.7.1 Valores significativos na revisão de literatura

Ao lançarmos um olhar sobre a revisão de literatura embasada em diferentes teóricos, dentre a variedade de valores evidenciados e aliados à questão da sociabilidade, esclarecemos que vamos nos ater em apenas um, ou seja, o aspecto da *cidadania*. Entendemos que da formação para a cidadania, decorrem como uma espécie de “guarda-chuva”, todos os demais valores que se encontram explicitados nos documentos que perfazem as nossas buscas e a fundamentação teórica, os quais já foram citados anteriormente. E para exemplificar esta posição, trazemos as palavras de Delors et al. (1996), referindo-se à cidadania como um conjunto complexo que compreende, simultaneamente, a adesão aos valores, à aquisição de conhecimentos e aprendizagem de práticas para a vivência em comunidade.

Preservar a identidade da educação confessional católica constitui sua razão de ser, ainda que em meio a um turbilhão de situações que tentam ofuscá-la. O processo de globalização e mundialização (BAPTISTA, 2006), os avanços científicos e tecnológicos e um mundo dominado pelo fascínio da pressa e da velocidade e, ao mesmo tempo, o despertar da ética e da cidadania, colocam em crise instituições geradoras de vida como a família e a escola. Porém, é neste contexto, que o ser humano é chamado a partilhar, a somar com os outros e, pela sua vida e atividade, buscar contribuir para a construção de uma sociedade melhor para todos (DASSOLER, 2009).

Com este horizonte, a escola católica não pode ficar alheia aos apelos provenientes de sua utopia e dos desafios do mundo atual. Educar para a cidadania, então, é colocar os princípios orientadores que direcionam as ações do seu processo educativo. Processo educativo entendido como crescimento, como processo em construção e reconstrução pessoal, social e planetário. Trata-se de uma educação para a cidadania que ajude as pessoas a serem sujeitos de seu crescimento, descobrindo no outro o caminho da própria realização (MEIER, 2006).

O assunto da cidadania tem sido motivo de muita retórica, diálogo, discussões, porém, com pouca repercussão prática. O que se constata, na prática, é que o cidadão muito pouco sabe sobre os seus direitos e deveres. Interessante observar que os direitos da cidadania são, ao mesmo tempo, deveres dando conotação de que tais direitos são convertidos em obrigações. De acordo com Benevides (2001)³²,

[...] a formação para a cidadania precisa se dar também no ensino formal e nas entidades da sociedade civil. E precisam contar com a participação das Organizações não Governamentais, ONGs e dos sindicatos. O trabalho nas escolas não precisa necessariamente estar segmentado num determinado currículo [...]. Constitui uma formação que começa pela formação dos professores. Não é necessariamente um programa de sala de aulas que serão dadas aos alunos de uma determinada disciplina. Será o que chamamos de um tema transversal, uma formação que é dada aos professores independentemente de sua área de ensino (BENEVIDES, 2001).

Tendo presente os direitos garantidos, benefícios conquistados e a serem permanentemente construídos, ainda existe um longo caminho a ser percorrido pela humanidade, pelo ser humano. Pois, basta ficarmos atentos à falta de responsabilidade, respeito e cuidado pelo que chamamos de bem comum. A impressão que temos é que o cidadão ainda não aprendeu a respeitar e a valorizar o que é de todos, parecendo ser o que é de todos não ser de ninguém (BUENO, 2002). Entendemos, assim, que cidadania é uma conquista e um aprendizado. Tal aprendizado, denominado de consciência social do cidadão, se resume num processo lento, o qual necessita de tempo e espaço para internalizar valores, cultura e atitudes de conscientização e de responsabilidade.

Neste sentido, a escola possui uma função social abrangente que pode ajudar o povo e os que estão próximos; a sua comunidade educativa, a adquirirem maturidade política, por meio de um esforço conjunto de preservação de valores importantes para a convivência dos

³² Entrevista com a socióloga e educadora Maria Victória Benevides realizada por Sílvia Caccia Bava, diretor da Associação Brasileira de Organizações não Governamentais - ABONG, em janeiro de 2001.

indivíduos e das classes sociais; o respeito à coisa pública, aos costumes e ao próprio ser humano (CORDI, 2000, p. 135).

Evidenciamos, desse modo, que a educação de valores humanos e cristãos que contribuem para a formação do indivíduo, passa pela educação à sociabilidade humana, incluindo a formação da cidadania, da solidariedade e do respeito às diferenças, pelo estudo e trabalho e na compreensão de que são valores desenvolvidos na trajetória educativa das instituições, objetos da pesquisa. Por outro lado, admitimos também que a sociabilidade humana na escola confessional católica, constitui um conceito amplo ao abarcar o resultado de uma formação de valores ligados à sensibilidade, assim como a outros valores, incluindo o da construção da cidadania. Ao recordar Baechler (1995), sociabilidade e cidadania implicam numa solidariedade que se manifesta em vários momentos dentro e fora do ambiente escolar. E é na convivência do dia a dia com as mesmas pessoas, que se torna possível criar laços de amizade e de relações societárias importantes para a vida da maioria das pessoas.

Ademais, a cidadania se expressa nos valores apontados, como o trabalho e o estudo, o protagonismo juvenil, o conhecimento, a solidariedade, a fraternidade. Em Pérez Serrano (2004), encontramos o respeito à diversidade no sentido de uma aprendizagem cooperativa que conduz à socialização. Caliman (2012) nos apresenta as relações que vão se estabelecendo na convivência, assim como o diálogo e atitudes de respeito trazidas por Marchesi (2005).

3.7.2 Os aparatos legais e a significância dos valores que os permeiam

É possível verificar que a proposta curricular contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCNs, 1997) possui uma envergadura que se preocupa com as diversidades existentes na sociedade, constituindo os aspectos de cidadania. Semelhantes contribuições podem advir das instituições de ensino, por meio dos seus projetos político-pedagógicos, os quais cooperam para a promoção dos princípios éticos de dignidade, respeito, justiça, solidariedade e diálogo no cotidiano do recinto escolar o que, certamente, fortalecerá o desenvolvimento da cidadania e o reconhecimento da diversidade como uma riqueza cultural. Educação como um direito que exige respeito ao pluralismo, à liberdade e autonomia, com progressão no estudo e no trabalho.

Um dos pontos altos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, n. 9.394, art. 3º, inciso II, (BRASIL, 1996), é o reconhecimento da importância dos valores na educação escolar. Assinala também que o fim último da educação é a formação para a

cidadania, incorporando nas finalidades da educação básica, princípios e valores fundamentais que dão um tratamento novo e transversal ao currículo escolar. Assim, a nova LDBEN, nº 9.394 (BRASIL, 1996), promulgada em particular com os Parâmetros Curriculares Nacionais, (BRASIL, PCNs, 1997) explicita para todas as instituições de ensino o reconhecimento da importância do ensino e a aprendizagem dos valores na educação. Doutra forma, também o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece diretrizes curriculares para a educação, por meio de um caráter normativo à inserção e integralização dos conteúdos da educação em valores nos currículos escolares.

No art. 2º da LDBEN (BRASIL, 1996) encontra-se clara a ideia de que a educação em valores é definida como um dever da família e do Estado, respaldada também em vários dispositivos da Constituição Federal de 1988 (arts. 203, I, 205, 227, 229). Afirma ainda que esta (educação) é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, no pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Deduzimos, assim, que a educação em valores dá sentido e é o fim da educação escolar, juntamente com a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades. Adiciona-se a isso a necessidade da formação de valores básicos para a vida e para a convivência que constituem as bases para uma educação integral, que integra os cidadãos em uma sociedade plural e democrática.

É perceptível, no contexto atual, certo desencantamento e desinteresse pela ideia de democracia. Benevides (1996), ao se referir à cidadania, ressalta a importância da educação para a democracia, ou seja, uma formação para a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar. Vemos que a escola, com todas as dificuldades, ainda é tida como lugar privilegiado, tendo como preocupação primeira a pessoa, buscando favorecer os meios, em que o exercício da cidadania torne possível o acesso aos recursos culturais relevantes e a participação do cidadão na vida social. Portanto, é imprescindível que não percamos a referência de que a cidadania deve contribuir, para que o indivíduo seja consciente para agir com responsabilidade.

No que se refere à educação básica, incluindo ensino fundamental e ensino médio, a LDBEN (BRASIL, 1996), aponta para a educação em valores como sendo momentos importantes na e para a formação do cidadão por meio de atitudes e valores, compreendendo o respeito mútuo, o diálogo interativo e o seu envolvimento social. Recorda, ainda, a importância do fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (art. 27, inciso IV). Esclarece que além

do desenvolvimento cognitivo, é preciso que se atenha também no aprimoramento das pessoas como seres humanos, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Diante desse horizonte ideal e promissor, perguntamo-nos: como viabilizar, por exemplo, o valor da justiça, se a realidade assistida parece ser de muitas injustiças? É possível conquistar o território da dignidade, quando o território em que vivemos é o da impunidade, da desigualdade? Vivemos num país de teorias, que existe defasagem entre os direitos declarados e direitos efetivamente exercidos. Na verdade, o exercício da cidadania não é apenas uma questão de aprendizagem, mas de luta por condições dignas de vida, trabalho e educação. Nesta perspectiva, encontramos a expressão de um teórico,

[...] o engajamento das instituições escolares em favor de uma formação que resulte no preparo para o exercício da cidadania e promoção de uma conduta em princípios éticos de valorização dos direitos e deveres fundamentais da pessoa, constitui uma questão de interesse público (CARVALHO, 1993, p. 2).

Embora tenhamos a certeza de que o espaço da escola é fundamental, sabemos que a escola da vida exerce também influência na vida do ser humano, ampliando seus conhecimentos. É no dia a dia que vai acontecendo o aprendizado, em que a educação ultrapassa os umbrais da escola, como afirma Caliman (2009). Portanto, a escola além de abrir espaço para o conhecimento, avança para o despertar da solidariedade e a vivência da cidadania, num compromisso de fomento a práticas e oportunidades, em que o ser humano possa respeitar o seu semelhante, tomar decisões por meio do diálogo, orientando-se por valores básicos da vida.

3.7.3 Os ensinamentos em valores a partir dos documentos eclesiais

Os ensinamentos que foram sendo divulgados entre os cristãos são vivenciados durante XXI séculos. Deve-se aos valores que o mundo adquiriu como sendo uma nova maneira de viver em sociedade com a possibilidade de construir um patrimônio de conhecimento para compartilhá-lo com outros, os seres humanos. O documento do Concílio Vaticano II (1968), na Declaração *Gravissimum Educationis*, ao se referir sobre a educação cristã e aos valores que contribuem para formação do ser humano, sinaliza a escola como um lugar de importância peculiar. E é por força de sua missão que ela aperfeiçoa as faculdades intelectuais, promove o sentido dos valores, prepara para a vida profissional e faz nascer

relações de convivência entre os educandos. A escola católica, como toda escola, é um lugar de vida em comum, uma microssociedade, recordando a afirmação de Simmel (1992; 2002), e perpassa nela as mesmas contradições da sociedade global onde crianças, jovens e adultos agem, dialogam e trocam informação; interrogam-se, contestam às vezes e se exprimem sempre (CNBB, 1986, n. 41).

Assim, a transformação e o bem da sociedade são assumidos por uma educação voltada para a maturidade e convivência pacífica entre os cidadãos. E o documento de Santo Domingo (1992) continua acentuando que a educação cristã significa a abertura do ser humano para Deus, para os outros e para o mundo. Puebla (1979), outro documento eclesial, complementa essa ideia ao afirmar que as amplas possibilidades ensejadas pela educação servem e contribuem para humanizar e personalizar o ser humano.

Por sua vez Bergoglio (2013, p. 88), assinala que no encontro e na convivência entre as pessoas não existem meias medidas [...] é o que podemos ler em (Ap 3,15s), “Oxalá fosses frio ou quente. Mas como és morno, nem frio, nem quente, tenho vontade de te rejeitar”. Vemos que a questão dos valores constitui um aprendizado constante, pois somos pessoas com capacidade de infinito e caminhamos como povo para celebrar a festa, a amizade e a beleza da vida que se podem constatar quando os encontros e o sentido do conviver ajudam ao ser humano a ser feliz e a viver melhor na sociedade. É necessário enfatizar a importância dos valores e de bons exemplos na sociedade. Os valores possuem diversos significados, porém todos estão ligados ao modo correto de um ser humano proceder em sua vida, respeitando a si e a sociedade.

Podemos registrar que as maiores incidências encontradas nos documentos eclesiais, trazem a preocupação pelo ser humano na forma de convite para que este seja: (1) um agente de mudança social; (2) tenha uma visão cristã; (3) seja solidário; (4) contribua para humanizar a todos; (5) integre uma escala de valores que lhe dê o sentido de vida; (6) cultive o respeito às diferenças e aos direitos à vida (Santo Domingo); (7) comprometido com a cidadania, cultivando as faculdades intelectuais do ser humano. Deste cenário, selecionamos alguns valores que pudessem complementar as nossas buscas nos demais documentos como constam na tabela 4 (p. 115).

É evidente que o convívio coletivo garante a saúde do corpo e enriquece o indivíduo em sua comunicação interpessoal. A busca de harmonia nas relações, o investimento na comunicação, a prática e a arte do diálogo favorecem o entendimento e a compreensão entre os seres humanos. A arte do diálogo, na sua forma de gentileza e comunicação, torna a relação

interpessoal eficaz, o que possibilita sobrepor às inúmeras diferenças comportamentais devido às diferentes classes sociais.

A esse respeito Smith argumentava que:

Numa sociedade civilizada o ser humano necessita constantemente de ajuda e cooperação de uma imensidade de pessoas, e a sua vida mal chega para lhe permitir conquistar a amizade de um pequeno número. [...] O homem necessita constantemente do auxílio dos seus congêneres [...]; por isso é que obtemos uns dos outros a grande maioria dos favores e serviços de que necessitamos. Ninguém, a não ser um mendigo, se permite depender essencialmente da bondade dos seus concidadãos. Até mesmo um mendigo não depende inteiramente dela (SMITH, 1981, p. 94).

Nessa lógica, o individualismo marcaria o modo de vida dos homens e mulheres, sendo a base do equilíbrio social e do funcionamento da sociedade (MARTINS, 2007). Entendemos, assim, que a educação escolar se dá por meio de processos que atendem as necessidades do desenvolvimento do ser humano. Igualmente, em se tratando de um público voltado para o ensino médio, esses processos caminham na direção da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade e da transversalidade, em que os trabalhos de sala de aula navegam por diferentes vias de acesso, amparados pelos docentes e gestores. Nesse caso, a cidadania liga-se à capacidade de o cidadão assumir suas responsabilidades, contribuindo para tornar o contexto em que está inserido, um pouco mais solidário.

A educação para a cidadania contempla direitos e deveres que se efetivam por meio dos processos no cotidiano do contexto escolar. Para Alarcão (2001), a mudança de que a escola precisa é paradigmática, por isso, é necessário que primeiro se mude o pensamento sobre a própria escola. Para que educar, por que educar e a favor de que educar (FREIRE, 1995) são perguntas ainda atuais que clamam pela revisitação da gestão, dos currículos, das práticas pedagógicas em todos os níveis de educação e, principalmente, da formação de professores. Muitos discursos que se apropriam do conceito da cidadania parecem esconder clichês, politicamente utilizados para permear sonhos, tais como, democracia, igualdade, deveres, justiça e participação social, dentre outros. Mas,

[...] a cidadania deve ser pensada como um conjunto de valores e práticas cujo exercício não somente se fundamenta no reconhecimento formal dos direitos e deveres que a constituem na vida cotidiana dos indivíduos (GENTILI; ALENCAR, 2001, p. 87).

Portanto, a cidadania só será efetivada quando todo e cada brasileiro tiverem garantido os direitos constitucionais básicos de saúde, educação, moradia, lazer, conforme preconiza a

lei. Desse modo, vemos que cidadania e autonomia convivem com a solidariedade e exprimem-se como produto da relação com o outro na construção da sociabilidade humana.

3.7.4 A escola, uma organização de aprendizado em valores inseridos nos projetos político-pedagógicos

Os projetos político-pedagógicos das instituições já editados foram construídos tendo em vista o cumprimento e a exigência da LDBEN, de nº 9394, em que no Art. 12, (BRASIL, 1996), determina que as escolas de Ensino Fundamental e Médio elaborem seus respectivos projetos. Na realidade o PPP, é o registro das diretrizes e práticas *dos gestores, docentes e técnicos*, no universo educacional escolar em que atuam. *Os pais*, na tomada de consciência da proposta teórico-metodológica, seguida pela instituição têm uma referência, um caminho por onde todos os segmentos da comunidade escolar embasam as suas práticas educativas.

Neste contexto o papel tanto do gestor, quanto do professor na construção do conhecimento é de mediador do processo; ancorado nos quatro pilares da educação, proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ou seja, *aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (grifos nossos), constituem quatro aprendizagens fundamentais a serem trabalhadas ao longo de toda a vida (DELORS, 1996). Igualmente, do ponto de vista teórico, as propostas pedagógicas das referidas instituições são inspiradas nos ideais da congregação religiosa católica.

Deste modo, a instituição tem consciência do importante papel que desempenha ao longo dos anos em sintonia com o carisma que lhes é próprio. Os educadores, religiosos e leigos que atuam nas instituições confessionais católicas, têm a consciência de que a comunidade escolar necessita ser um ambiente animado pelo espírito de liberdade e caridade, onde a corresponsabilidade das funções leve a um trabalho em equipe e unidade de pensamento.

Somente a adesão e o compromisso da direção, docentes, pessoal técnico e administrativo, permitirá oferecer aos alunos uma educação de qualidade e de serviços cada vez mais aprimorados, com ambientes que propiciem o crescimento físico, intelectual, moral e uma vida cristã inspirada nos valores.

Assim sendo, as instituições buscam, juntamente com as famílias, com os alunos e com a comunidade educativa, fazerem-se presentes na construção de uma geração consciente e articulada com o momento em que vive, aceitando os desafios da sociedade, inseridos como

cidadãos, conscientes que são sujeitos de mudanças em vista de uma coletividade mais justa e igualitária.

Este século exige dos cidadãos, além de um conhecimento amplo, uma prática social e uma visão do mundo, de tal modo, que torne possível a apropriação de um saber global a respeito da sociedade e de sua completa teia de relações sociais, travadas em meio a interesses antagônicos das diferentes classes sociais. Exige-se a superação de uma visão linear e de um conhecimento fragmentado. Urge, portanto, a recontextualização da função social e política da escola e do seu “fazer” específico.

Faz-se necessário, neste contexto de mudanças, pensarem em propostas educacionais que garantam e assegurem o acesso igualitário de qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto, para se apropriarem de bens culturais historicamente acumulados, e para construírem conhecimentos com competência crítica e reflexiva. A reflexão nos leva a considerar que mais que igualdade precisa-se de equidade entre as pessoas. As escolas confessionais católicas precisam aprender a lidar com novas demandas, para responderem às necessidades emergentes.

As diferenças individuais estão sempre presentes e a atenção à diversidade é o eixo norteador do paradigma da educação inclusiva, isto é, uma educação de qualidade para todos, eliminando rótulos, preconceitos, mecanismos de exclusão dos alunos que, por diversas razões, contrariam as expectativas do sistema educacional escolar e acabam discriminados e em situações de desvantagem sempre presentes. A discussão sobre inclusão social no contexto das políticas educacionais que tem sido feita nas conferências mundiais, traduz uma concepção de sociedade em que as diferenças não são vistas como condição de inferioridade, mas compatíveis com a diversidade.

Essa perspectiva suscita uma visão de mundo que rompe com o preconceito, a discriminação e a apartação, buscando formas de incluir na sociedade grupos sociais que por muito tempo foram estigmatizados como incapazes, inferiores e deficientes. Diante de tal discussão, a primeira inclusão a ser feita pelos propositores de políticas públicas é de induzir a inclusão institucional: incluir a própria escola em relação à sua comunidade (DUARTE; SCÁRDUA, 2008).

Portanto, esperamos que o processo de discussão, elaboração e execução do projeto político-pedagógico (PPP), que tem como principal característica a sua função articuladora possa oportunizar a organização da vida escolar, tanto com professores, funcionários e alunos, envolvendo a família e outras entidades interessadas, tendo em vista que a escola ainda é um espaço onde se ensina e aprende numa dimensão coletiva.

Entendemos deste modo, que o projeto político-pedagógico é instrumento eficaz na construção da prática escolar, que busca a superação do individualismo e a formação de novos valores para a apropriação do conhecimento. Esta visão transparece quando vemos a preocupação por uma educação integral, humanista e ética. Na intenção de preparar o ser humano para a vida, sendo um cidadão crítico e responsável, aliando questões de solidariedade, senso crítico, perdão, espiritualidade, sensibilidade aos mais frágeis, no respeito às diferenças, no diálogo e no serviço.

Nesse foco, foi possível constatar que muitos dos valores se entrelaçam, na prática educativa com o objetivo de um ensino que prioriza a formação de pessoas éticas e comprometidas com a construção de um mundo melhor. Igualmente, atravessam, de forma análoga, na literatura científica, nos projetos político-pedagógicos (PPPs) das instituições que aqui são objetos da pesquisa; da mesma forma, afloram a partir dos documentos eclesiais e documentos legais.

Tendo presente o elenco de valores abalanchados nos diferentes documentos que embasam nossa investigação, optamos por selecioná-los com vistas a apontar confluências encontradas. A escolha e a nomeação dos valores estão fundamentadas na literatura, no sentido de encontrar nos teóricos, respostas mais assertivas com relação ao tema que contempla valores e sociabilidade humana. Por outro lado, queremos verificar em instituições confessionais católicas, como essa prática acontece, uma vez que o seu público, em sua maioria, é bem heterogêneo e diversificado.

Nessa perspectiva, reunimos dos projetos político-pedagógicos valores que vão confluir com os já mencionados nos documentos legais, assim como nos documentos eclesiais e na revisão da literatura. Dentre os muitos valores encontrados, tentamos garimpar e selecionar os sete valores mais significativos que, de acordo com o nosso modo de entender, estão em consonância com o tema que compõe a nossa pesquisa, como demonstra a tabela 4

Tabela 4 – Confluências de valores educativos voltados para a sociabilidade humana a partir da literatura

| Literatura Científica | LDBEN/96 PCNs DCNEM | Documentos Eclesiais | Projetos Políticos Pedagógicos |
|--|-----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|
| * cidadania | * cidadania | * respeito aos direitos da vida | * dignidade e promoção da vida |
| * solidariedade | * solidariedade | * solidariedade | * solidariedade |
| * interesse e respeito à diversidade e às diferenças | * respeito ao pluralismo | * compreensão das diferenças | * respeito às diferenças |
| * conhecimento | * progressão no estudo e trabalho | * cultivo das faculdades intelectuais | * preparação da pessoa para a vida |
| * justiça | * justiça | * diálogo | * diálogo |

Fonte: Elaborado pela autora, 2013.

Para Bueno, o lugar da cidadania na construção coletiva e presente em projetos que são praticados em escolas possuem a dimensão de que,

[...] constitui um processo que requer envolvimento, uma vez que a participação e a sociabilidade humana desembocam na transformação do espaço, gerando uma dimensão de organização e de pertença, além de respeito para com todos (BUENO, 2002, p. 101).

Por outro lado, ao beneficiarmos-nos do conteúdo trazido pelo dicionário de Língua Portuguesa Houaiss (2001), outro valor o da *solidariedade* se reveste de vários significados, dentre os quais, destaca-se o compromisso pelo qual as pessoas se obrigam umas às outras e cada uma delas a todas, em ligação mútua; traduz-se também por sentimento de simpatia, de ternura pelos pobres, pelos desprotegidos, pelos que sofrem, pelos injustiçados, entre outros; constitui, ainda, condição de duas ou mais pessoas que dividem igualmente entre si as responsabilidades seja por meio de ações ou de negócios.

A *diversidade sociocultural* engloba as diferenças, o *respeito* às ações do grupo, a comunidade que compartilha o mesmo ambiente, os valores e costumes propagados de geração em geração. Tais valores fazem parte dos processos de socialização, humanização e sociabilidade do ser humano, e se constituem num componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade (GOMES, 2008).

Em se tratando da conceituação sobre sociabilidade humana, demonstramos a sua relação com valores humanos e cristãos, considerando-os como contributos para a formação do indivíduo na escola. Levando-se em conta que a escola é uma das principais agências socializadoras nas sociedades contemporâneas, assim como referência de uma educação à sociabilidade humana, ambiente de múltiplas relações e de comunicações.

Os seres humanos têm absoluta necessidade de *convivência* comum no grupo e é por meio dessa convivência que o comportamento humano se manifesta e se desenvolve. É a partir dela que os seres humanos se articulam e estabelecem formas de comunicação e cooperação, ou seja, se sociabilizam. A sociabilidade é a capacidade natural do ser humano de viver em sociedade e desenvolve-se pelo processo de socialização. Por meio da socialização o indivíduo se integra ao grupo, assimilando hábitos e costumes característicos.

Neste sentido, concordamos com o que é expresso num dos projetos político-pedagógicos (PPP), ao redefinirem o papel da escola na sociedade brasileira, relevam a importância em considerar a *diversidade cultural* e as *diferenças sociais*, na perspectiva de buscar uma articulação do saber popular com o saber científico, mediado pela experiência de

mundo e a aquisição de novos conhecimentos. Assim, apresentar linhas norteadoras que balizam a construção de uma educação voltada para a formação da cidadania resulta também no desenvolvimento da sociabilidade humana e na vivência de valores que se vão construindo no âmbito dos espaços de educação, entendidos no interior das instituições de ensino. A vivência do nosso dia a dia guarda zelosamente o livro no qual registramos nossos cuidados e nossas diligências em relação ao que expressa o autor:

La tarea primordial del arte es expresar interrelaciones llenas de sentido, no meros objetos. El camino, la barca, el árbol, las botas de campesina, el rostro humano [...] no son objetos; son puntos de confluencia de diversas realidades. Vivir esa confluencia implica amor (LÓPEZ QUINTÁS, 2003, p. 71).

Cientes de que a sociedade humana é constituída por muitos campos de lutas e de relações que se permutam, e produzem movimentos e encontros. Buscar cooperação para responder às necessidades e interesses individuais do ser humano é concretizar a busca de valores e direitos coletivos. Nesse caso, o papel da escola é o de contribuir para a construção de uma nova ordem social, de uma sociedade mais justa e menos desigual.

O nosso intento é de contribuirmos para que a educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana, possa se tornar uma prática mais expressiva nas instituições de cunho confessional católico, às quais trazem como missão, esse aspecto de serviço e *solidariedade* para com a sociedade, no atendimento à dignidade e à promoção do ser humano, não obstante:

Cada escola encontrará obstáculos diferentes, no caminho, porém todas elas acharão que as barreiras mais difíceis emergem de dúvidas bastante arraigadas, mas não necessariamente expressas sobre se essa jornada de fato é válida. Sendo a escola um reflexo social, uma sala de aula inclusiva precisa se adequar e criar condições para que todos possam, por meio da convivência, vencer preconceitos, exercitar a flexibilização ao favorecer o desenvolvimento da aprendizagem e a integração do aluno (MITTLER, 2003, p. 69).

A atitude dos professores serem os agentes na resolução de problemas existentes no espaço escolar, assim como para colaborarem no andamento de atividades que enriqueçam o convívio constitui um valor importante. O fato de estarem mais próximos dos alunos, sabedores de muitas situações que ocorrem no espaço escolar, favorece tais posturas. A sua participação é de grande relevância, devendo ser levada em conta tanto para a resolução de conflitos quanto na disseminação de bons momentos que fortaleçam a convivência e a integração entre os alunos.

Num olhar retrospectivo, ao iniciarmos a revisão da literatura, elaboramos um caminho “pedagógico” que nos pudesse orientar no estudo, dando um destaque à educação em

valores humanos e cristãos e à sociabilidade humana. Tendo apresentado as confluências de análise sobre quais valores foram recorrentes, apesar de algumas nuances diferentes, fica evidente e clara a nossa opção em selecionarmos os mais significativos inseridos nos documentos de estudo que foram analisados, assim como os evidenciados a partir da pesquisa. Desta forma, completadas as confluências dos valores a partir do embasamento teórico, torna-se possível e viável, no capítulo seguinte, realizarmos a análise e a interpretação dos dados da pesquisa.

CAPÍTULO 4

A ESCOLA, UM ESPAÇO SOCIOCULTURAL

Na tentativa de mapear o presente capítulo, nós o fazemos situando a escola como um espaço sociocultural. Além disso, buscamos indicar as instituições, objetos da pesquisa e, ao mesmo tempo, traçando um desenho que compreende o desenvolvimento de todo o trabalho. A partir dos dados coletados, organizamos e compilamos as respostas que nos vieram por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores das instituições. A montagem dos quadros com as respectivas respostas dos gestores 1, 2, 3, e 4, assinalam o pensamento e a expressão dos mesmos, referentes às questões sobre a gestão da educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana e a análise de cada item. Da mesma forma, nas questões que se referem aos docentes, vindas da aplicação do questionário semiaberto, elaboramos e elencamos os dados, dispondo-os em figuras e quadros (apêndices E a K), para facilitar a sua análise e a interpretação.

4.1 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Iniciamos nossa análise lançando um primeiro olhar sobre a escola como um espaço sociocultural. Na visão de Dayrell (1992), falar da escola como um espaço sociocultural é compreendê-la na ótica da cultura e, ao mesmo tempo, resgatar o papel dos sujeitos no tecido social que a constitui como instituição. Compreendemos, assim, que a escola é um espaço coletivo de relações de grupo e de humanização das pessoas, em que o diálogo é uma ferramenta constante para o crescimento do ser humano, seja na sala de aula, nas relações no pátio, nas saídas de campo, nos laboratórios, na cantina, entre outros. É nesse ambiente de interação que fluem as possibilidades de debates, de ideias, confronto de valores e visões de mundo que interferem de modo positivo e/ou negativo no processo educativo (DAYRELL, 1992).

Em continuidade, não podemos esquecer que essas instituições de ensino das quais estamos nos referindo são confessionais católicas. E constituem o alvo da nossa pesquisa e o objeto de análise desta tese; apresentamo-las aqui com a indicação de letras, ou seja, denominadas por A B C e D, compreendendo quatro escolas. A característica confessional católica, portanto, inspira e orienta as instituições já nominadas. Estas se configuram com os valores humanos e cristãos, buscando, pela sua ação evangelizadora e educativa, “serem sal da terra e luz do mundo” (Mt 5, 13-16). Ao realçar este aspecto a que chamamos de

testemunho, Bergoglio faz um apelo para que a educação seja “um lugar de encontro e dos empenhos comuns onde se aprende a ser uma sociedade solidária” (BERGOGLIO, 2013, p. 79). Na tentativa de nos encontrarmos com os sujeitos que nos forneceram os dados da pesquisa vamos nos encontrar e analisar tais dados por meio da análise de conteúdo.

Assim, ao tomarmos a análise de conteúdo de Bardin (2009), para a análise dos dados obtidos, delinearemos os passos que nos ajudam a interpretá-los. A análise de conteúdo constitui uma metodologia usada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos e textos, a fim de atingir a compreensão dos seus significados. Essa análise, considerando descrições sistemáticas, qualitativas e/ ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (OLABUEGA; ISPIZÚA, 1989).

É uma metodologia de pesquisa que faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Representa uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. É, ainda, uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas diversificados que se propõe a investigar. Percebe-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Para Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos.

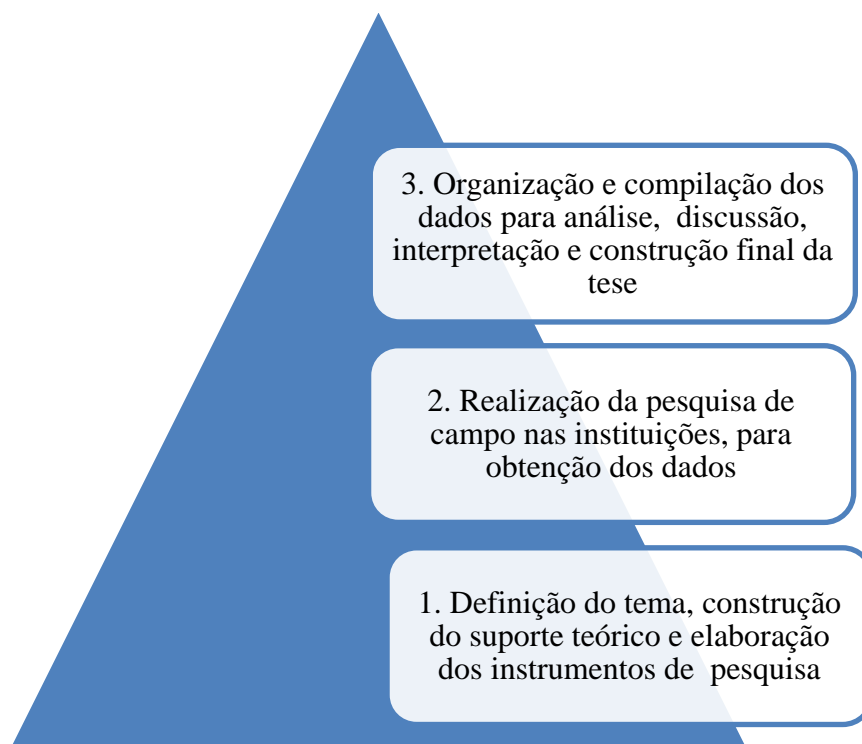
Optou-se por elencar as etapas da técnica segundo Bardin (2011), a qual as organiza em três fases: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e

elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2011).

A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a aplicação sistemática das decisões que vão possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2011). A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2011).

Na figura 3, desenhamos o encaminhamento da pesquisa, sua interpretação e descrição. A leitura deve ser entendida e lida da base para o topo, uma vez, que desse modo, pode-se perceber a ascensão dos trabalhos que foram sendo desenvolvidos ao se construir o *corpus* da pesquisa:

Figura 3 – Etapas seguidas na elaboração e construção do *corpus* do trabalho



Fonte: Elaborada pela própria autora em 14 jul. 2014.

O nosso trabalho consistiu na definição do tema, o qual nos levou a buscar diferentes teóricos que pudessem fundamentar nossa temática voltada para a gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana. Isto posto, partimos para a construção do projeto e a elaboração dos instrumentos de pesquisa, conjuntamente com os elementos que compõem a realização da pesquisa de campo para a obtenção dos dados. Como terceiro passo, seguimos organizando e compilando os referidos dados, que constituem o objeto da análise, discussão, interpretação e construção final da tese.

A sequência deste trabalho se encontra organizada de acordo com a orientação de Bardin (2011). (1) primeiro recolhemos os dados vindos da entrevista semiestruturada feita com cada um dos gestores das instituições (pré-análise); (2) como segundo item explicitamos os dados que foram alcançados, por meio do questionário aberto realizado com os docentes das referidas instituições (a exploração do material); (3) e, como terceiro ponto, elencamos os dados que nos foram fornecidos pelos discentes, por meio da aplicação do questionário semiaberto (tratamento dos resultados obtidos e interpretação). Com este horizonte, o item seguinte traz presente o que expressaram os gestores, agregando à unidade características pertinentes ao conteúdo dos dados coletados.

4.1.1 Valores significativos, práticas e contribuições evocados nos posicionamentos dos gestores, na perspectiva da sociabilidade humana com base na coleta de dados

Ao iniciarmos a interpretação dos dados coletados na pesquisa, traçamos um breve perfil dos gestores participantes da pesquisa. Os gestores entrevistados pertencem a instituições confessionais católicas encontram-se localizados em diferentes estados do país. Possuem uma trajetória significativa no trabalho da educação e, igualmente, na área da gestão. O atendimento à nossa pesquisa constituiu uma resposta pronta e positiva como podemos constatar ao trazermos para a discussão e interpretação os dados que foram levantados na entrevista semiestruturada.

Atendemos ao tipo qualitativo da pesquisa em que foi realizada, por meio da entrevista semiestruturada, envolvendo os gestores das instituições, mencionadas, sendo os mesmos numerados de um a quatro. Apresentamos, na forma de quadros³³, os resultados que foram coletados. A disposição dos quadros responde a essa busca que complementa o nosso

³³ Formado por linhas horizontais e verticais, sendo, portanto, fechado. Tabela formada apenas por linhas horizontais, sendo abertas; Figura inclui gráficos, ilustrações, desenhos, etc., de acordo com a ABNT (2000) e Fleury e Fleury (2001).

trabalho. Os registros exprimem o entendimento expresso pelos gestores sobre o que são valores humanos e cristãos na perspectiva da sociabilidade humana. Igualmente, mencionamos sobre o exercício de práticas que são realizadas nessa dimensão, apresentando também perspectivas que podem contribuir para o desenvolvimento do trabalho educativo voltado para o aspecto social e do diferente das pessoas que adentram tais instituições de ensino.

Quadro 2 – Valores humanos e cristãos – o que dizem os gestores?

| Gestores | Respostas |
|-----------------|--|
| Gestor 1 | São princípios que fundamentam a consciência humana para as suas ações. Tais ações se baseiam em definições do que seja bom ou mau ou do que é o bem ou o mal. |
| Gestor 2 | São fundamentos morais e espirituais da consciência humana. Os valores possibilitam a vivência e convivência harmoniosa do ser humano. São inspirações para a solução dos desafios em que vivemos. |
| Gestor 3 | Constituem atitudes e ações da pessoa que ajudam em seu crescimento pessoal e em sua convivência social, inclusive com o diferente. |
| Gestor 4 | Valores são fontes das quais haurimos energia para nos manter “sadios” a nós, ao nosso convívio e fortalecendo nosso trabalho conjunto. |

Fonte: Elaborado pela própria autora em ago.2014, tendo por base Fleury e Fleury (2001, p. 22).

Considerando as respostas fornecidas pelos gestores (quadro 2), é possível perceber certa sintonia que permeia a conceituação e o entendimento do que sejam valores humanos e cristãos. Na perspectiva dos gestores, valores constituem um norte, uma bússola que orienta os caminhos do cotidiano das pessoas e direcionam suas ações e, em nosso caso, se efetivam numa trajetória educativa. Alguns autores (LIBANIO, 2001; MOSER, 2014), afirmam que nos dias atuais a maior crise que o ser humano enfrenta é a crise de valores, pois essa crise afeta a humanidade, que passa a viver de forma mais egoísta e violenta.

De acordo com Bardin (2011, p. 49), a análise de conteúdo trabalha a fala, ou seja, a “prática da língua realizada por emissores identificáveis”. A expressão do gestor 1, no quadro acima, pode ser fundamentada a partir de um juízo intuitivo dentro de uma interpretação do que está por trás das palavras. Em sendo as expressões “bom e mau” adjetivos que conferem qualidade às palavras que nomeiam seres ou coisas, podemos deduzir que o ser humano possui esta capacidade de busca e vontade de ser uma boa ou má pessoa em sua trajetória de vida. Este conceito embasa a fala do gestor 1 nos faz entender a necessidade de exercício que qualifica e reforça posturas e vivências do seres humanos em seu contexto social.

Por outro lado, outras duas expressões utilizadas pelo gestor 1, quais sejam, “bem e mal”, podem ter conotações distintas e exercerem as funções de advérbios, os quais

modificam o verbo, por exemplo: “seu filho se comportou mal na escola” e “fulano foi bem aceito no trabalho”. Servindo também como conjunção para conectar orações, como “mal chegou e já se foi” ou terem a função de substantivos, por exemplo, “você é a minha alegria”. Assim, compreender atitudes tomadas pelos seres humanos implica no desenvolvimento de valores, por meio da educação, como processo de humanização, podendo contribuir para enfrentar os desafios e crises provindos de uma sociedade em constantes mudanças.

Para o ser humano poder agir com perseverança e equilíbrio, algumas pistas são indicadas pelo gestor 2, ao afirmar que valores “são fundamentos morais e espirituais da consciência humana. Os valores possibilitam a vivência e convivência harmoniosa do ser humano. São inspirações para a solução dos desafios em que vivemos”. Consideramos desafios os aspectos que escravizam o ser humano no seu individualismo e não lhe possibilitam viver uma vida digna e de bem-estar pessoal e social.

Assim, é necessário enfatizar a importância de bons exemplos na sociedade, uma vez que a vivência de valores humanos e cristãos consiste na base de um futuro mais pacífico e sustentável (FREITAS, 2014). Estas ideias estão inseridas nas respostas dos gestores sobre a sociabilidade humana, em que se acentua o viver em companhia de outros, diferentes, porém exercendo relações que geram vida e bem-estar para o ser humano.

Quadro 3 – Dimensões da sociabilidade humana na opinião dos gestores

| Gestores | Respostas |
|-----------------|---|
| Gestor 1 | O homem é um “animal social”, portanto a tendência é que ele tenha prazer de levar a vida em comum e viver em companhia dos outros, isto é, viver em sociedade. |
| Gestor 2 | O homem é indiscutivelmente um ser social e cria mecanismos para viver em sociedade. Sociabilidade é, então, exercer relações geradoras de vida, como por exemplo, o respeito ao outro e ser solidário. |
| Gestor 3 | Sociabilidade humana é o inter-relacionar-se constantemente de forma positiva, aceitando as pessoas como são em suas diferenças e construindo juntos uma cidadania saudável. |
| Gestor 4 | É o convívio sadio entre as pessoas. O homem é um ser social. Ele precisa do outro para viver e pensar no coletivo, o que é bom para o outro também. |

Fonte: Elaboração pela autora em ago./2014, tendo por base Fleury e Fleury (2001, p. 22).

Segundo Bardin (2011), é preciso buscar outras realidades por meio das mensagens vindas das entrevistas. A nossa discussão e análise com relação ao quadro 3, nos trazem alguns elementos sobre a vivência do ser humano no seu aspecto social. As opiniões emitidas pelos gestores expressam a compreensão do que seja a sociabilidade humana e os mecanismos

perseguidos pelo ser humano, para inter-relacionar-se, ter um convívio sadio com as pessoas pelo fato de ser um ser social.

A sociedade atual tem produzido indivíduos que não têm apreço pela vida (FREITAS, 2014). De acordo com essa realidade, o (quadro 3) convoca e incentiva, a nós, gestores e educadores, a buscar alternativas para que possamos trabalhar temas como o respeito à vida, envolvendo a natureza, raça, etnias e cultura, objetivando resgatar esses valores que dignificam o ser humano, na aceitação das diferenças e construindo cidadania.

Sobre isso nos recorda Bauman (2001), em sua obra “Modernidade Líquida”, em que analisa e reflete sobre as mudanças que a sociedade moderna atravessa, desde o individualismo até as relações de trabalho, família e comunidade, onde tempo e espaço se tornam momentos significativos. O autor se refere aos espaços como lugares que se atribuem significados, sejam eles de vivência ou outro lugar no qual as pessoas também conferem valor. “O homem é indiscutivelmente um ser social e cria mecanismos para viver em sociedade”, afirma o gestor 2.

Para vivenciar a sociabilidade é preciso considerar as relações que são desenvolvidas pelos indivíduos ou grupos, segundo Baechler (1995). Isso se aplica à outra afirmação com relação à “sociabilidade como sendo o convívio sadio entre as pessoas” (GESTOR 4); por estes acenos se pode verificar o que estabelece as respostas abaixo, a respeito de práticas que contribuem para essa convivência e educação em valores, no segmento do ensino médio.

Quadro 4—Práticas de uma gestão da educação em valores no ensino médio

| Gestores | Respostas |
|-----------------|---|
| Gestor 1 | Encontro de Formação e Convivência – ENFOCO, para convívio, recreação, dinâmicas de relacionamento, refeição compartilhada com resultados efetivos; o grêmio estudantil; o grupo da pastoral escolar e o grupo do voluntariado que acolhe alunos de outras instituições para aula de informática; o acolhimento ao aluno; envolver as pessoas da escola nos pequenos gestos, por exemplo, desde um bom dia que você fala sorrindo para seu aluno. |
| Gestor 2 | Aprofundamento dos valores em todas as disciplinas, sobretudo na de Ensino Religioso; campanhas solidárias, projeto da paz. |
| Gestor 3 | Convivência nos momentos de recreio; formação para um relacionamento sadio; incentivo ao respeito nas relações professores, irmãs, alunos, funcionários e pais. |
| Gestor 4 | Valores fundamentais que tentamos pôr em prática são: a justiça, a fortaleza, a temperança e a prudência. |

Fonte: Elaborado pela autora em ago./2014, tendo por base Fleury e Fleury (2001, p. 22).

O acolhimento às pessoas constitui uma diretriz da Política Nacional de Humanização, (BRASIL, PNH, 2004), que não tem hora e nem lugar determinado para acontecer. Portanto, acolhimento é um ato de “cortesia” que acontece em um espaço relacional construído pelo diálogo, onde a escuta também está presente, na interação com os outros sujeitos (BIESTEK, 1957). Além disso, favorece a construção de uma relação de confiança e compromisso solidário. Constitui o exercício da sociabilidade humana, assim afirma um dos gestores: “Sociabilidade humana é o inter-relacionar-se constantemente de forma positiva, aceitando as pessoas como são em suas diferenças e construindo juntos uma cidadania saudável” (GESTOR 3).

O quadro 4 elenca uma série de práticas utilizadas pelas diferentes instituições assinaladas, as quais, acreditam os gestores, contribuem para aprimorar a convivência dos discentes que cursam o ensino médio sob a ótica dos valores. Segundo eles, são muitos os momentos e situações que favorecem o crescimento e a conduta das pessoas. Pois, valores constituem o conjunto de características que determina a forma como a pessoa interage com os outros indivíduos e com o meio ambiente (FREITAS, 2014). Por sua vez, o gestor 1 salienta que essa prática se concretiza “por meio dos encontros de convivência com dinâmicas que proporcionem um relacionamento amistoso e são realizados na escola”. Um destaque especial merece a pastoral escolar, assim como o movimento do grêmio estudantil e o grupo do voluntariado que têm demonstrado, pelas suas ações solidárias, o importante exercício de envolvimento com o ser humano, de acordo com o depoimento:

O Encontro de Formação e Convivência – ENFOCO, para convívio, recreação, dinâmicas de relacionamento, refeição compartilhada com resultados efetivos; o grêmio estudantil; o grupo da pastoral escolar e o grupo do voluntariado que acolhe alunos de outras instituições para aula de informática; o acolhimento ao aluno; envolver as pessoas da escola nos pequenos gestos, por exemplo, desde um bom dia que você fala sorrindo para seu aluno (GESTOR 1).

O gestor 3 comenta sobre o bom relacionamento existente entre todos os membros da comunidade educativa. Constituem momentos de fortalecimento na caminhada e de bem querer entre todos, o que nos faz admirar esta convivência saudável.

O gestor 4, por sua vez, fala com veemência sobre quatro valores, práticas que, em sua opinião, constituem tentativas de vivência: (1) a justiça que se fundamenta no respeito à igualdade de todos os cidadãos; (2) a fortaleza que dá segurança nas dificuldades e firmeza para fazer o bem; (3) a prudência considerada uma virtude de origem latina “*prudentialis*”, o que significa precisão, sagacidade; (4) a temperança, do latim “*temperantia*” com o teor de

moderação e equilíbrio nas atitudes (LEWIS, 2005). A opinião de um dos gestores é de que a escola precisa resgatar a valorização do ser humano e a importância das virtudes, como tendências para o bem, a serem ensinadas e partilhadas.

Tais Virtudes “cardeais”,³⁴ assim chamadas, porque são, poderíamos dizer virtudes fundamentais na vida do ser humano. A palavra "cardeal" é derivada da palavra latina que significa "gonzo da porta". Se as virtudes/ valores podem ser ensinados, será mais pelo exemplo do que pelos livros. Pacheco (2012, p. 39) reforça a ideia quando apresenta a importância de proporcionar às pessoas oportunidades para “aprenderem a não se compararem com os outros e a usarem do poder para ajudar e não para mandar”.

Estas afirmativas deduzem uma forma de interpretar e pensar a realidade cotidiana (BARDIN, 2011). Um dos gestores opina sobre o como é difícil viver valores em meio a um turbilhão de informações que chegam à vida dos jovens por diferentes caminhos, meios virtuais e tecnológicos, e comenta,

Justiça e solidariedade são muito difíceis para esses jovens que têm nas redes sociais outros referenciais. Temos a impressão de estarmos remando contra a maré. Vemos a importância de trazer o jovem pra vivenciar os valores entre eles mesmos com atividades que favoreçam essa ajuda ao outro.

Temos a impressão de que falar sobre as virtudes acima mencionadas para os jovens do ensino médio, hoje, pela expressão do professor, é remar contra a corrente. Muitos deles nem conhecimento têm e ao ouvir sobre isso até podem considerá-las obsoletas. De acordo com Bauman (2006), o mundo moderno é do descartável, das facilidades, da rapidez e não do sacrifício, do esforço nos estudos, da temperança, da moderação e do não passar dos limites (LIBÂNEO, 2010). E a pergunta: de que modo podemos refletir sobre esses valores junto à comunidade educativa, sobretudo, com os jovens da escola confessional católica?

³⁴Disponível em:<<http://forum.antinovaordemmundial.com/Topico-as-virtudes-cardeais-prud%C3%A2ncia-temperan%C3%A7a-justi%C3%A7a-e-fortaleza#ixzz3SwXps0g7>>. Acesso em: 27 fev. 2015.

Quadro 5 – Práticas na perspectiva da sociabilidade humana sob a ótica dos gestores

| Gestores | Respostas |
|----------|---|
| Gestor 1 | É na escola que as coisas de maior importância acontecem. É na escola que a criança e o jovem experimentam, de fato, a convivência com iguais e diferentes. É na escola que eles aprendem que há regra, para garantir direitos e deveres, a boa convivência entre os alunos e a própria sobrevivência do grupo. |
| Gestor 2 | A vivência diária é uma educação em valores. “Respiramos” esta forma de educar nas relações, no diálogo, na escuta, no respeito às diferenças, nas reflexões diárias feitas pelo som-oração. |
| Gestor 3 | Ajudar na formação de cidadãos conscientes e responsáveis; onde há respeito, a convivência é mais sadia. |
| Gestor 4 | Visitas a locais como orfanato, encontro de convivência entre os alunos, encontro de reflexão, dinâmicas para vivenciar valores. |

Fonte: Elaborado pela própria autora em ago./2014, tendo por base Fleury e Fleury (2001, p. 22).

Podemos constatar no quadro 5 que há uma constante preocupação por parte dos gestores, para concretizar uma filosofia que ajude e norteie a formação de cidadãos, para atuarem, de modo consciente e responsável, no contexto social em que vivem. Essa educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana está pautada nas relações que vão se estabelecendo, no diálogo, na escuta, no respeito às diferenças e na valorização do olhar de e para com o outro. De acordo com Delors (1996) ao recordarmos o terceiro pilar da educação, *aprender a conviver*, é reconhecer a alteridade, o diferente e trabalhar na diversidade. Desse modo, a convivência humana constitui um processo de aprendizagem constante como afirma o gestor 1:

É na escola que as coisas de maior importância acontecem. É na escola que a criança e o jovem experimentam, de fato, a convivência com iguais e diferentes. É na escola que eles aprendem que há regra, para garantir direitos e deveres, a boa convivência entre os alunos e a própria sobrevivência do grupo.

Embora a família esteja delegando grande parte de sua responsabilidade à escola, não podemos admitir que tudo tenha que ser resolvido pela escola. Entendemos que um dos pontos essenciais nessa relação entre os pais e a escola é cuidar para que haja coerência entre a educação que se desenvolve no colégio e o que os pais ensinam em casa. A consideração de que a família e a escola assumem responsabilidades na educação dos filhos estão num mesmo patamar na função educativa.

No entanto, outros espaços que não a escola e a família também exercem influência na educação dos seres humanos, como por exemplo, uma educação integrada na *polis*, com o exercício da corresponsabilização na vida pessoal e comunitária, ou seja, voltada e pensada em torno do bem comum.

A vivência diária é uma educação em valores. Esta expressão confirma que uma educação ligada à vida do dia a dia, busca formar cidadãos conscientes e responsáveis, cuja atuação contribui para a construção de uma sociedade mais humana e solidária.

Quadro 6 – Valores considerados significativos a serem desenvolvidos por meio do trabalho educativo

| Gestores | Respostas |
|----------|--|
| Gestor 1 | Solidariedade, cooperação e fraternidade (justiça); a verdade e a bondade (compaixão); amar e respeitar o próximo; fé; o amor, gostar de si e do outro. |
| Gestor 2 | Ética, o respeito, o diálogo, compromisso com o outro, fidelidade, fé, cidadania, solidariedade, a prática da justiça, o incentivo e o cultivo da verdade. |
| Gestor 3 | Solidariedade com os marginalizados do sistema governamental, a tolerância, o respeito com o diferente, o amor fraterno, o senso de justiça, a igualdade social, a firmeza na prática do bem comum; a honestidade. |
| Gestor 4 | Justiça, fortaleza, temperança, prudência. |

Fonte: Elaboração da própria autora em ago.2014, tendo por base Fleury e Fleury (2001, p. 22).

Póvoa (2011), afirma que os seres humanos necessitam dos seus semelhantes para sobreviver e se comunicar. Essas atitudes se confirmam com o que dizem os gestores no quadro 6, ao considerarem significativa uma série de valores para serem desenvolvidos no contexto escolar e, na sua missão de gerir suas instituições. Por exemplo, diz o gestor 3,

solidariedade com os marginalizados do sistema governamental, a tolerância, o respeito com o diferente, o amor fraterno, o senso de justiça, a igualdade social, a firmeza na prática do bem comum, a honestidade, constituem elementos que se complementam numa educação integral.

Alguns valores são recorrentes por meio das respostas obtidas, como por exemplo, solidariedade, a justiça, o amor e a bondade que se unem ao querer bem ao outro, salientando, ainda, o respeito e o diálogo. Podemos intuir pelo depoimento de um dos gestores pela entrevista semiestruturada, que na escola nem tudo é programado. Há imprevistos que precisam ser administrados, como por exemplo, diz o gestor 1 que as coisas acontecem quando você menos espera. Por isso, os educadores necessitam estar preparados para enfrentar as diversas situações que surgirem e intervirem, diz. Assim, toda intervenção deve ser pautada nos valores como os de justiça e respeito. As práticas disciplinares decorrem, então, dos problemas e questões que surgem, isto é, problemas que afloram num espaço em que convivem cotidianamente, muitas crianças e jovens, somados aos educadores, não docentes e pais.

As propostas de análise, segundo Bardin (2011), sugerem que para alguns casos de análise faz-se necessário recorrer a teorias, como experiências pessoais ou decorrentes de um

saber mais elaborado dentro daquilo que diz respeito às questões que formam o elenco de situações a serem esclarecidas de acordo com cada caso. Ao retomarmos o tema dos valores, aliamos alguns outros critérios para a escolha dos mesmos os quais partem de uma constatação, a saber: ao fazermos a nossa opção no elenco dos valores que permearam as respostas dos questionários dos sessenta docentes e cento e cinquenta e seis discentes, temos quarenta e cinco diferentes valores citados por esse universo de respondentes.

Dentre a amostra definida para a coleta de dados, selecionamos os sete valores mais apontados pelos três segmentos com os quais realizamos a pesquisa, ou seja, gestores, docentes e discentes são: respeito (sessenta vezes) e respeito às diferenças (vinte e nove vezes); solidariedade (quarenta e nove); amor ao próximo (trinta e uma); justiça e diálogo (vinte e sete vezes) e convivência (trinta vezes). Na tentativa de realizar um agrupamento, por semelhança, dos valores salientes no suporte teórico, é que acrescentamos o da cidadania e do conhecimento, valores esses representados na tabela 4 (p. 116), como sendo aspectos importantes que contribuem, sobremaneira, para a formação integral do ser humano, sendo aprofundados e analisados nesta pesquisa.

Quadro 7 – Contribuições que garantem uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas

| Gestores | Respostas |
|----------|---|
| Gestor 1 | Utilizando as palavras de Moser (2000) “o bom educador acompanha o educando, com um olhar carinhoso como o de uma mãe, mas como boa mãe deixa o filho fazer ensaios para andar”. Assim, é preciso ter confiança no educando. Ser um educador provocador que chama, interpela, anima o educando a se desenvolver de modo corajoso e coerente com sua vocação. A escola precisa resgatar a valorização do ser humano e a importância das virtudes; ser coerente com o discurso; momentos de vivência; pastoral escolar; grêmios estudantis. |
| Gestor 2 | Servindo de exemplo, pelo testemunho tendo atitudes corretas e justas. Proporcionar momentos que promovam a vivência do evangelho nas relações cotidianas. |
| Gestor 3 | Insistindo na formação em todos os níveis, junto aos professores e funcionários, para uma responsabilidade social honesta e responsável. |
| Gestor 4 | É necessário que todos os membros, administração e professores, estejam atentos no mesmo foco, para que a unidade na diversidade seja conservada; nós o fazemos nas reuniões semanais e semana pedagógica semestral. |

Fonte: Elaboração da própria autora em ago./2014, com base Fleury e Fleury (2001, p. 22).

Percebe-se que os gestores são unânimes em apontar para a necessidade de um trabalho em equipe que se expressa pelo testemunho e coerência de vida (quadro 7). A expressão do gestor 1 é de que *a escola precisa resgatar a valorização do ser humano e a importância das virtudes*. Recordamos o que disse Bergoglio com relação à missão da escola,

na ocasião em que se encontrou com estudantes e professores da educação básica. Assim explicita: A escola ensina o verdadeiro, o belo e o bom. Amo a escola porque ela é sinônimo de abertura à realidade, porque é um ponto de encontro e porque educa de verdade (BERGOGLIO, 2014)³⁵.

Nós precisamos da cultura do encontro para nos conhecer, nos amarmos e caminharmos juntos. Pois, a escola é um lugar onde se aprende não só conhecimentos, mas também os hábitos e valores destacou Bergoglio (2014). Tal afirmativa se complementa com as palavras do gestor já citado acima:

Utilizando as palavras de Moser (2000) o bom educador acompanha o educando, com um olhar carinhoso como o de uma mãe, mas como boa mãe deixa o filho fazer ensaios para andar. Assim, é preciso ter confiança no educando. Ser um educador provocador que chama, interpela, anima o educando a se desenvolver de modo corajoso e coerente com sua vocação. A escola precisa resgatar a valorização do ser humano e a importância das virtudes; ser coerente com o discurso; momentos de vivência; pastoral escolar; grêmios estudantis (GESTOR 1).

A resposta do gestor 4 tenta resgatar o papel da escola quanto à valorização do ser humano dizendo que “é necessário que todos os membros, administração e professores, estejam antenados no mesmo foco, para que a unidade na diversidade seja conservada”.

Quadro 8 – Percepção dos gestores quanto aos valores do respeito às diferenças, do conhecimento, do diálogo, da cidadania, da solidariedade e da justiça no cotidiano das instituições de ensino

| Gestores | Respostas |
|----------|--|
| Gestor 1 | As práticas pedagógicas e disciplinares decorrem dos problemas e questões que aparecem, por isso, devem estar pautadas nos valores como os de justiça e respeito. |
| Gestor 2 | Por meio de reflexões, palestras, projetos, momento de oração/espiritualidade, na relação com os alunos, professores e funcionários, pais; no esforço em realizar as atividades, as relações com amor e transparência. |
| Gestor 3 | Diálogo com os alunos e profissionais; diálogo aluno x aluno; palestras, aulas de ensino religioso; passeio de integração de turmas; ações de solidariedade; campanhas; pequenas ações no dia a dia. |
| Gestor 4 | Em reuniões semanais, diálogo para busca de soluções, ajuda mútua; oração feita pelos professores no som; manhãs de formação com os alunos e professores. |

Fonte: elaborado pela autora em ago./2014, tendo por base Fleury e Fleury (2001, p. 22).

Em sendo a tarefa da escola abrir a mente e o coração à realidade, as práticas pedagógicas precisam envolver o contexto escolar para favorecer a ampliação do olhar das pessoas que o compõem. Assim, na visão dos gestores (quadro 8), uma esteira de atividades

³⁵ Em 12 de maio de 2014, na Praça de São Pedro, no Vaticano, Bergoglio se encontra com estudantes e professores de colégios de toda a Itália no evento intitulado “A Igreja para a Escola”.

proporcionam esta abertura para a realidade. Segundo eles, tais práticas devem estar voltadas para o desenvolvimento dos valores como a justiça, o respeito, ações de solidariedade, momentos de oração e reflexão, entre outros. Sobre isso, novamente Bergoglio (2013) menciona:

[...] temos que nos convencer de que a caridade é o princípio não só das micro-relações estabelecidas entre amigos, na família, no pequeno grupo, mas também das macro-relações como relacionamentos sociais, econômicos, políticos (*EXORTAÇÃO APOSTÓLICA EVANGELII GAUDIUM*, 2013, p. 205).

Entendemos que ao falarmos em atitudes, há sempre uma moção que impele, motiva, encoraja e dá sentido às ações pessoais e comunitárias que as pessoas realizam. Atribuída ao espírito que impulsiona tais práticas, consideramos que sob diferentes formas de sabedoria, os gestores buscam vivenciar a paz e a harmonia no ambiente escolar que lhes cabe gerir.

4.1.1.1 Aprendizagem e aspirações

No contexto da sociedade, hoje, compreendendo a escola como um espaço de formação e de responsabilidade social, cabe ao gestor inspirar iniciativas de inovação e criatividade nos processos de formação do ser humano. O crescimento das pessoas depende das oportunidades de aprendizado, do desenvolvimento de habilidades em um ambiente que as valorize como protagonistas do processo. Depreendemos, então, que o gestor escolar é um articulador da diversidade e da dinâmica social, com a função de estabelecer unidade e consistência à construção do ambiente educacional.

No decorrer do texto, acenamos para a escola como sendo um campo privilegiado para o desenvolvimento da pessoa. Para viabilizar um processo emancipador e participativo, nela (escola) há que existir conhecimento, boa formação, boa estrutura física, boa gestão, respeito aos docentes e funcionários, plano de carreira, dedicação e diálogo para trabalho em equipe. Neste sentido, Freire (1999), diz que é preciso olhar a educação como instrumento de transformação, olhar a escola com esperança e compromisso, defender a vida, construir o sonho e viabilizar o amor.

Num olhar retrospectivo e ao retomar as repostas dos gestores, constatamos que a educação em valores humanos e cristãos é uma exigência da sociedade atual. Pois, vivemos numa sociedade inserida no mundo globalizado e marcado por mudanças e novos paradigmas políticos, culturais, educacionais e sociais. Na opinião dos gestores, a família é a primeira

educadora da fé, porém neste contexto, ela não dá conta de si mesma para realizar sua missão. Necessita da ajuda do estado, da escola e também da comunidade, de modo geral.

Diante da análise e dos resultados obtidos, a pesquisa constatou que há sistematização e continuidade no planejamento das ações pedagógicas voltadas para a sociabilidade humana, nas instituições de ensino. Salienciamos que entre uma e outra, sentimos algumas nuances de maior fortalecimento e melhor estrutura, por meio dos projetos que são desenvolvidos. Por exemplo, um dos docentes assim expressou, existem projetos que visam discutir realmente os valores em nossa sociedade, mas que muitas vezes não procura resgatar o que é fundamental para a boa formação do ser humano (P16). Este olhar denota falta de unicidade no trabalho de equipe e de planejamento que preveja um caminho conjunto, em que se contemplem os valores inseridos no PPP das instituições, para serem vivenciados.

Tais constatações com relação à educação em valores providas dos docentes contrariam a afirmação feita pelos gestores, no sentido de que há um empenho bastante acentuado, além de uma consciência evidenciada da necessidade de se estabelecerem elos que constroem valores, na constante busca de saberes que se evidenciam nas vivências do cotidiano.

De acordo com Lück (2006) é importante sinalizar aqui o papel da gestão na dinâmica das instituições e no envolvimento dos colaboradores que fazem parte dos processos que se efetivam no interior das mesmas na perspectiva da aprendizagem e convivência. Uma gestão participativa e de cooperação contribui para o trabalho de equipe na busca de horizontes que alargam a prática educativa.

Olhando ao nosso redor, vemos atitudes de violência e corrupção, grandes chagas do nosso tempo. Como superá-las? Acreditamos que a única saída é pela educação, pela assimilação e pela incorporação de valores (PACHECO, 2012). No entanto, tais atitudes precisam ser traduzidas nas ações cotidianas e assumidas pelas pessoas que formam o cenário escolar. E, mais, a transmissão de valores não se dá somente na forma de conteúdos e, sim, pela convivência e pelo exemplo.

Nessa dimensão, deduzimos que a trajetória escolar, para os gestores, é constituída por momentos de aprendizagem, na busca de realizações que correspondam e respondam à função social da escola. Se olharmos e fizermos uma análise mais apurada dos projetos político-pedagógicos das escolas, concluiremos que todos contêm termos como: cidadania, autonomia, liberdade, solidariedade, entre outros. Porém, será que podemos contemplar toda a beleza contida no seu texto como valores desenvolvidos na prática? Sempre há caminhos que se

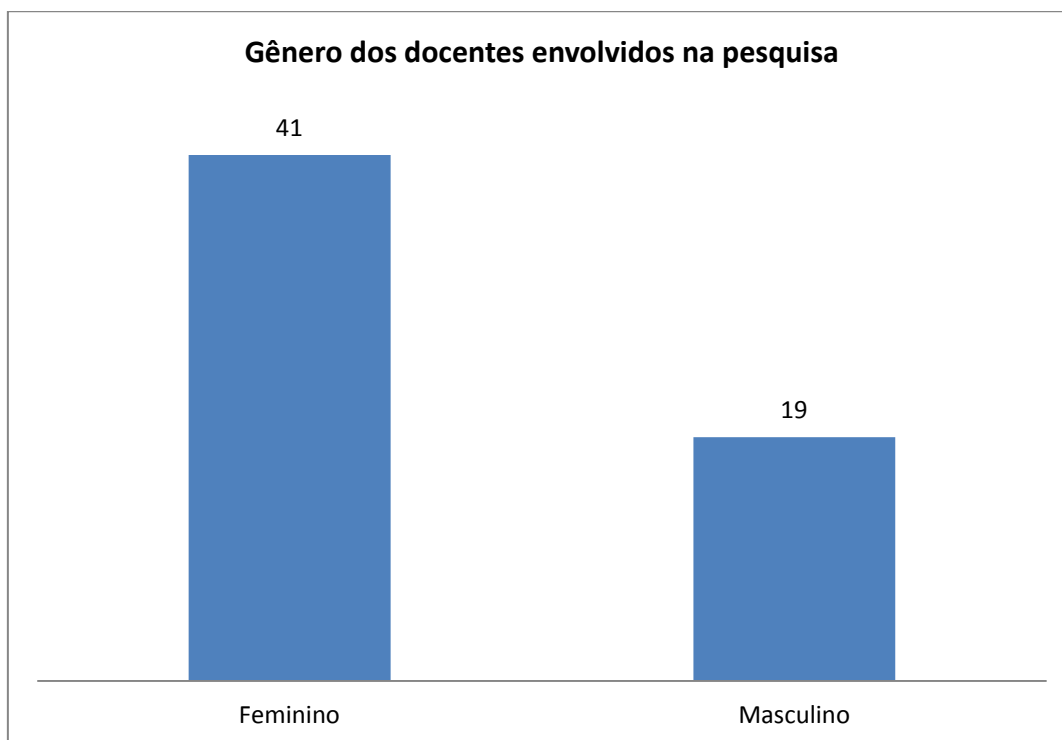
abrem, a fim de aprimorarmos nossas ações em vista de uma sociedade melhor e mais humana, naquilo que é missão do dia a dia na educação.

Nas palavras do autor citado anteriormente, é preciso exercitar o olhar e o sentir para a sensibilidade, para privilegiar a vivência que nos conduz por caminhos de sabedoria, em que a escola se torne um lugar e tempo de aprendizagens diversas. Este aspecto nos faz recordar Senge (1990), ao considerar a escola em constante aprendizagem, ou seja, escolas e/ou empresas que aprendem, no desejo de melhorar os processos para expandir sua capacidade de criar resultados. O desafio que se coloca é promover os espaços de diálogo para a construção de relacionamentos solidários, criativos e fraternos no contexto escolar, a fim de assegurar um ambiente saudável.

4.1.2 Tecendo os sentidos atribuídos pelos docentes do ensino médio sobre a construção de valores na escola articulados à sociabilidade humana

A busca da realização pessoal e social é algo que nos acompanha sempre. Busca essa permeada pelos movimentos que nos direcionam ao alcance dos objetivos e metas que perfazem o movimento da história que se vai construindo. Assim, no entendimento dos docentes que participaram da pesquisa, percebemos que os valores tendem a conduzir as pessoas a posturas reflexivas que os levam (os docentes) a fazer escolhas para a busca dessa realização. Frente a isso, os valores contribuem para a compreensão das necessidades pessoais e às necessidades dos outros, o que dá sentido à vida, sendo acompanhada, inclusive, pelo testemunho eficaz.

No espaço que segue são analisados os dados coletados por meio do questionário aberto aplicado aos docentes das instituições que aqui são apresentados nas suas expressões relativas ao tema.

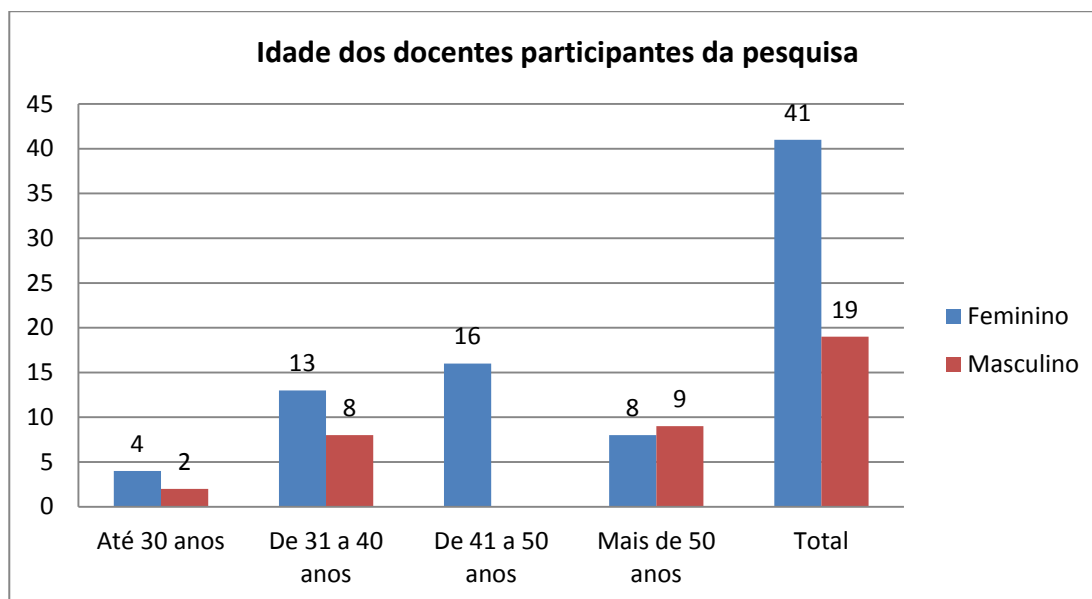
Figura 4 - Docentes participantes da pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora tendo por base o programa 2010: Excel 14.0 (OFFICE 2010)³⁶.

O questionário aplicado aos docentes envolveu quarenta e um professores do sexo feminino e dezenove do sexo masculino, como assinala a figura 4. A percepção nos mostra que superou em 50% os docentes que somam o grupo das mulheres. De acordo com os dados da sinopse do professor da educação básica divulgada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), no fim de 2010, existem quase dois milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhões são do sexo feminino (BRASIL, 2011). Quanto à diferença desse percentual feminino e masculino, envolvidos na pesquisa, não detectamos que isso tenha trazido diferenças nas concepções relacionadas aos valores, por meio das respostas que obtivemos.

No Brasil, este percentual corresponde que dentre 8 em 10 professores da educação básica são mulheres. No mundo do trabalho remunerado, com maior incidência a partir do século XX, as mulheres lecionam desde o ensino fundamental às pós-graduações, participam nas pesquisas e nos projetos de extensão. Segundo Almeida e Soares, ao “longo da história da educação brasileira, essa evolução é observada pela determinação de mulheres que deixaram marcas de sua participação na construção da realidade do ensino no Brasil desde os anos iniciais da escolaridade” (ALMEIDA; SOARES, 2012, p. 560). Essa tendência não se refere somente à educação católica confessional, mas representa dados em nível de Brasil.

³⁶ Excel 2010 é um dos programas que compõe o pacote Office da Microsoft. Disponível em: <<http://www.aprenderexcel.com.br/2013/artigos/o-que-e-excel>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

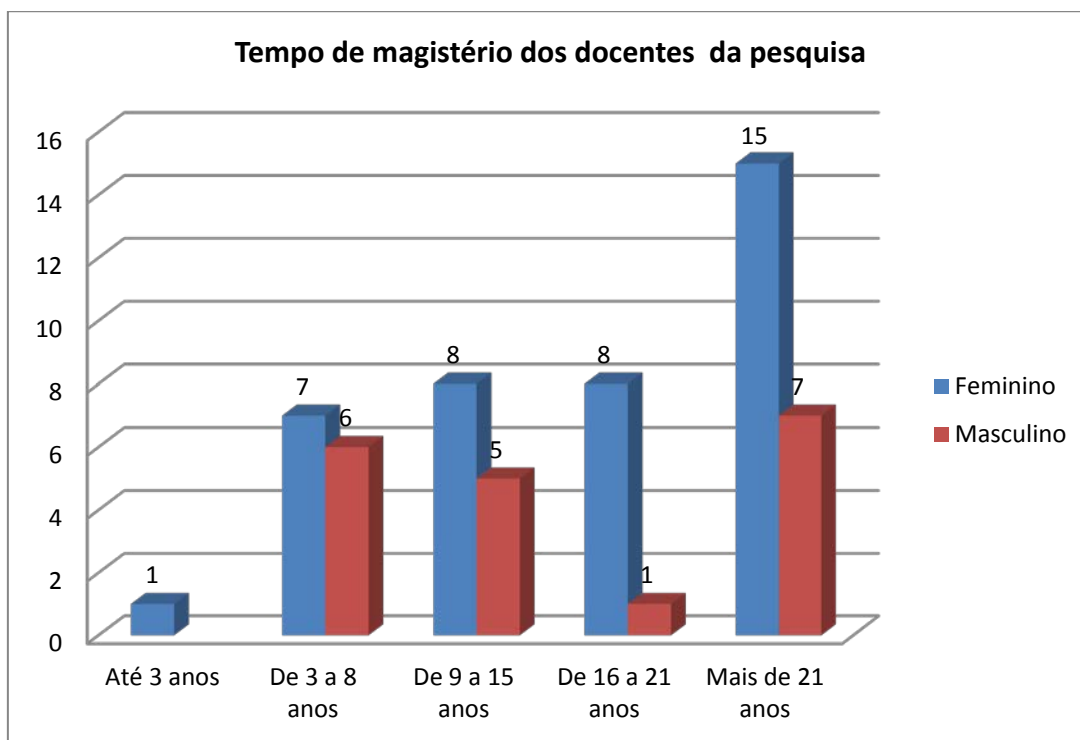
Figura 5 - Representação da idade dos docentes envolvidos na pesquisa

Configurando a idade dos docentes, participantes da pesquisa com a aplicação do questionário, é perceptível a centralidade e maior proximidade entre os de 31 aos 50 anos. Até 30 anos somaram quatro docentes do sexo feminino e dois do sexo masculino. Com a idade de 31 anos a 40 anos temos treze docentes; e, com a idade de mais de 50 anos, oito são do sexo feminino e nove do sexo masculino (figura 5).

Esta realidade difere somente com aquilo que assinala o MEC, ao abordar os níveis de ensino na educação profissional (ensino técnico), situação em que as mulheres perdem para os homens, pois elas são 45,8% (BRASIL, 2011). Não foi questionado sobre a religião dos participantes da pesquisa.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou um estudo coordenado por Gatti e Barreto (2009), no qual apresenta o perfil docente, em que os professores representam o terceiro maior grupo ocupacional do país, ou seja, 8,4%. É preocupante no Brasil a questão da formação continuada e inicial do docente. Os dados da pesquisa indicam que 50% dos alunos que cursam o magistério e que foram entrevistados disseram que não sentem vontade de serem professores. Essa realidade denota que, muitas vezes, os profissionais da educação que já exercem essa função o fazem por necessidades, as mais diversas, porém, não atendendo a uma demanda interior ou ainda por não encontrarem outra saída em questões profissionais.

Figura 6 - Representação do tempo de magistério dos docentes envolvidos na pesquisa



Fonte: Com base nos dados coletados na pesquisa/2014.

A representação do tempo de magistério demonstrado difere, em parte, das posições citadas acima. De acordo com a figura 6, somente um professor do sexo feminino, possui apenas três anos de atuação na docência. De três a oito anos somam sete professores do sexo feminino e seis do sexo masculino; de nove a quinze anos de atuação são oito professores do sexo feminino e cinco do sexo masculino; de dezesseis a vinte e um anos correspondem oito professores do sexo feminino e um do sexo masculino; somam mais de vinte e um anos de tempo de magistério quinze professores do sexo feminino e sete do sexo masculino.

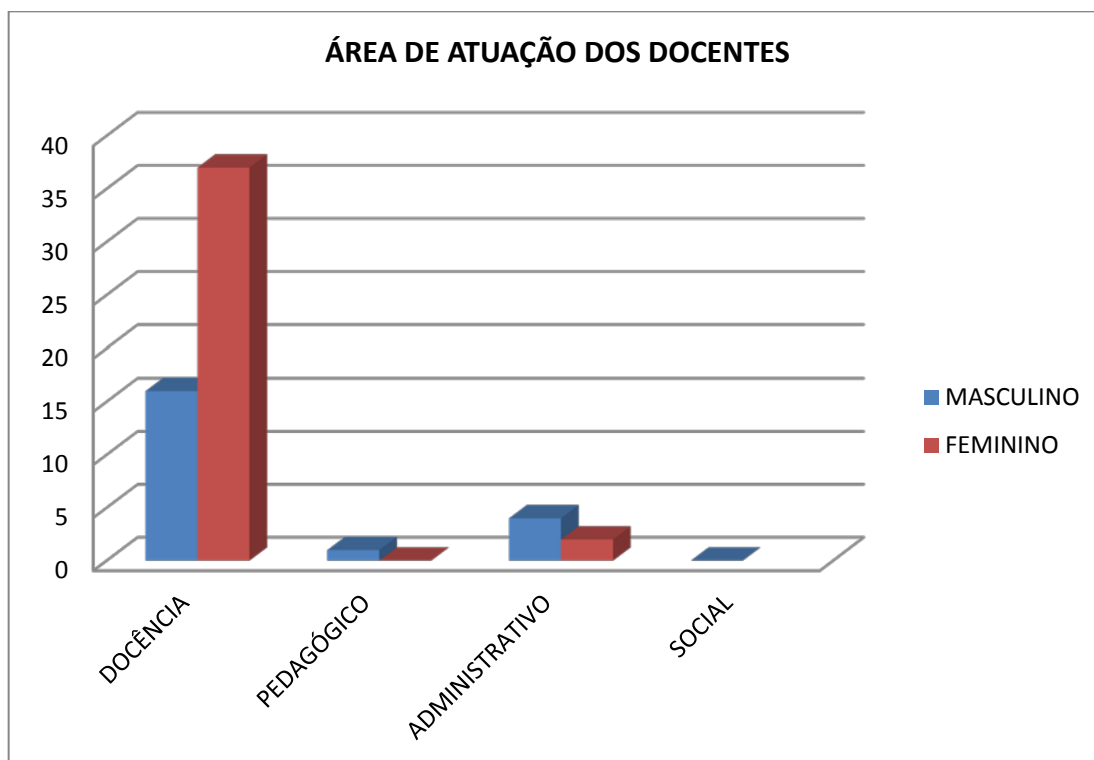
Ao situar o tempo de atuação no magistério, pelo conjunto de profissionais da educação aqui demonstrados, deduzimos que trata-se de uma trajetória em que o tempo, trabalho e aprendizagem, dos saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, constituem saberes que servem para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Ao mencionar sobre os saberes docentes Vieira; Guebert e Filipak (2012) presumem que a formação constitui um aspecto profissional que se justifica e se aprimora por meio dos processos de aprendizagem do que é ser professor. Esta consciência é perceptível entre os docentes envolvidos na pesquisa ao expressarem que a escola tem o papel de ser educadora em valores na formação humana, de cidadãos participativos, conforme o que diz um dos professores: “A escola tem o papel de ser educadora em valores, não somente no

cumprimento de atividades curriculares, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, mais participativos no âmbito político e comunitário” (P1 – apêndice H, p. 238).

Sem sombra de dúvidas, estas práticas levam o ser humano a vivenciar atitudes voltadas para a sua vida pessoal e profissional.

Figura 7 - Representação da área de atuação dos docentes pesquisados



Em nossa pesquisa junto aos docentes, contávamos com o número de noventa e seis professores (figura 7). Deste universo, responderam ao nosso questionário aberto, com a devolução das questões respondidas, sessenta docentes pertencentes às instituições A, B, C e D. Os dados colhidos aqui são explicitados por meio daquilo que expressaram os professores, o que facilita a compreensão e a análise dos mesmos. As respostas na sua íntegra se encontram nos apêndices (E a K).

Temos, então, trinta e nove professores do sexo feminino e dezesseis sendo do sexo masculino, os quais atuam na área da docência no ensino médio. Três pessoas do sexo masculino e uma pessoa do sexo feminino dedicam o seu tempo na área administrativa; uma pessoa do sexo feminino trabalha na área pedagógica e, nenhuma pessoa atua na área social. Um dado quantitativo salta-nos à vista referente ao número de pessoas que trabalham no setor

administrativo. Se as mulheres são a maioria na docência, não, porém na gestão das instituições.

Levamos em conta apenas as respostas que conceituam do ponto de vista dos docentes, *os que são valores humanos e cristãos e, de acordo com o embasamento teórico, como estes contribuem* para o desenvolvimento da nossa análise na perspectiva da sociabilidade humana. Cada conceito foi listado por número arábico, considerando a resposta de cada docente, ou seja, (Professor 1, Professor 2, ou seja, P1, P2, (vide apêndices E a K). Por esta razão, as respostas não seguem uma ordem sequencial na sua numeração, representam os conceitos emitidos pelos docentes (grifo nosso).

De um modo geral, as expressões confirmam que em um mundo cada vez mais violento e individualizado. No contexto das escolas confessionais católicas, a escola e o corpo docente têm o dever de tentar promover uma reflexão com os alunos sobre os valores humanos e cristãos, que andam esquecidos pela maioria da sociedade, especialmente pelos jovens. É o que podemos constatar nas explicitações dos docentes, a saber, (apêndice E, p. 233):

Valores são o conjunto de princípios e crenças acerca da dignidade humana, tendo como horizonte a fé cristã, a justiça, igualdade, ética e solidariedade (P23).

São códigos de conduta que norteiam a vida do ser humano, baseados na proposta feita por Jesus Cristo, valorizando a vida humana (P26).

Valores são a base social que necessitamos, pois fazem uma junção com o amor oferecido pela sabedoria cristã, junto com o conhecimento teórico que o homem do século XXI necessita (P47).

Valores humanos e cristãos são tudo que pode tornar uma pessoa melhor, mais justa, humilde e pronta para ajudar; valorizar o ser humano e respeitar as diferenças (P49).

Humanos são valores que “normatizam” a convivência em sociedade como os valores morais e éticos... os valores cristãos são aqueles que Cristo nos ensinou para viver bem entre os “irmãos” (P54).

Concordamos que um dos maiores desafios do mundo moderno é viver os valores humanos e cristãos, seja na família ou fora dela. Os princípios religiosos, morais e éticos se tornaram leis e normas de ensino nas escolas, sobretudo nas escolas confessionais católicas e por estarem inseridos nos seus projetos político-pedagógicos (PPPs). Diante desses desafios, cabe-nos a missão de enfrentá-los, na certeza de que é possível avançar com discernimento, os pseudovalores que assomam no cotidiano da prática educativa. O crescimento das tecnologias e informações do mundo moderno, por vezes, asfixia o crescimento e absorção de valores humanos e cristãos. Assim expressa um dos professores: “Valores humanos são

aqueles que fazem com que sejamos solidários, éticos para com o semelhante. Os valores cristãos vêm ao encontro desses valores e reforçam a maneira como devemos viver em sociedade sem ferir o próximo” (P11).

Evidenciam-se ainda no Apêndice E, um vasto conjunto de conceitos atribuídos pelos docentes sobre o tema dos valores humanos e cristãos, os quais são considerados por eles como fundamentos morais e espirituais da consciência humana. São princípios e características que determinam a forma de comportamento de uma pessoa em todos os seguimentos da vida (P20).

Dentre os agentes da socialização que ajudam o ser humano a adquirir habilidades específicas, para que tenha participação adequada na vida social, estão a família, a escola e os diferentes grupos. Os seres humanos são seres sociáveis por sua natureza. Normalmente, absorvem o que veem ao seu redor e se desenvolvem segundo normas, valores e regras estabelecidas por grupos sociais aos quais pertencem (SILVA, 2012).

Portanto, a sociabilidade aparece como uma característica da vida humana que implica pluralidade. Em outras manifestações de alguns professores, esta questão foi assim percebida:

Sociabilidade é a capacidade dos seres humanos de construírem laços e relações que expressam a importância do “outro”, para afirmação de nossa própria dignidade como pessoas (P24).

Sociabilidade é muito mais que conhecimento: é a função prática do exercício constante do respeito, ouvir, refletir, crescer em comunidade, pôr em prática o amor cristão (P10).

Sociabilidade humana diz respeito a uma postura individual que tem como premissa a busca por mais igualdade social, em todas as áreas e setores que o ser humano possui envolvimento (P56).

A preocupação com o ser humano e seu envolvimento na sociedade transparece, sobremaneira, pois no fim e ao cabo das afirmações dos docentes, as respostas se aproximam. As diversas demonstrações de atitudes contribuem para que na cooperação, as pessoas sejam movidas por um mesmo objetivo e valor que responde à necessidade existencial de se conviver em sociedade.

Segundo as respostas dos docentes, práticas pedagógicas efetivadas na escola colaboram para melhorar a convivência no ambiente escolar e na sociedade, como podemos observar nos depoimentos:

Momentos de reflexão que permeiam as aulas, trazendo uma visão mais humana dos conteúdos; propostas de ações solidárias no ambiente escolar; promoção do senso de responsabilidade e discussão por meio de grêmios estudantis (P26).

Trabalhos de equipe e cooperação. Estimular os alunos a opinar e criticar a sociedade, criando sugestões de melhoras; incentivar alunos a protagonizar a história (P29).

Os professores manifestam e/ou sugerem uma infinidade de práticas de uma educação em valores que são desenvolvidas com alunos do ensino médio (apêndice G, p. 236). Ao lermos e fundamentarmos o nosso trabalho, por meio dos projetos político-pedagógicos e outros teóricos da educação, a escola confessional católica sempre procurou ter no seu diferencial uma formação filosófica humana cristã de acordo com os PPPs das instituições (MOURA, 2000; ALVES, 2007; MEIER, 2006; 2010), dentre outros.

Compreender a extensão e o alcance da educação confessional católica neste país, é ter em conta a centralidade do ser humano e sua formação integral, numa abertura progressiva para a transcendência. Esse diferencial de formação humana cristã se projeta na construção de um ser humano como cidadão participativo e solidário, que briga pela justiça social e pelos grandes valores da vida. É o que se complementa com a afirmação do professor:

Trabalhamos com uma cultura de respeito à dignidade humana, por meio da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz, com atividades extraclases durante o ano letivo (P40).

A percepção que nos aflora é que no desenrolar das ações e atividades que são desenvolvidas, há uma dinamicidade, em que os discentes têm possibilidades de se expressarem sob formas diferentes, como vemos no texto seguinte:

As práticas podem ser visivelmente identificadas em disciplinas eletivas com as de filosofia, sociologia, nas ações inseridas pelo professor em suas áreas e também nos projetos sociais dos quais os alunos participam (P59).

Igualmente, pelas respostas dadas pelos professores das instituições confessionais católicas, denota-se um sentido muito acentuado de pertença e de responsabilidade diante do papel que lhes cabe como educadores, numa entidade voltada para a educação aos valores e à sociabilidade humana. Os jovens e adolescentes encontram em suas instituições de ensino, apoio e incentivo para serem pessoas solidárias. É o que percebe-se em novos depoimentos:

O jovem deve ser estimulado, motivado a pensar no próximo e, para isso, as ações devem ser vividas na escola (P11).

O jovem de hoje é um jovem dinâmico, que está além, que pensa e age sem efetivamente raciocinar sobre o que faz. Desse modo, valores como respeito e amizade precisam ser lembrados a ele (P40).

A escola tem o papel de ser educadora em valores, não somente no cumprimento de atividades curriculares, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, mais participativos no âmbito político e comunitário (P1).

Verifica-se que os professores compreendem a composição das práticas que dão sentido à vida e à formação dos seus educandos (apêndice H, p. 238). É o que consta na expressão do professor (P43) quando diz: “Os profissionais que trabalham devem estar cientes da responsabilidade de não somente repassar conteúdos teóricos, mas se preocupar em educar para a vida e tudo que nela se aplica”.

Confirma-se com o que disse um jovem adolescente da instituição D a respeito desse item num diálogo informal: “Ser jovem é ser sinal de esperança e ter vontade de mudar a sociedade em que vivemos. É buscar construir uma sociedade ideal para todos”. Na inter-relação de valores com conteúdos programáticos, encontra-se um dos caminhos para se construir este sonho. Numa de suas cartas (1972) dirigida a sua prima Elenice, Guimarães Rosa lhe diz que “a melhor colaboração que a juventude pode dar para melhorar a situação atual da sociedade é empenhar-se no estudo, aprender, aplicar-se à disciplina e à paciência”, [...] a autora aplica essa ideia à vida de Guimarães Rosa como busca da Paidéia, ou seja, uma educação integral do ser humano e o cultivo da própria pessoa (ARAÚJO, 2007, p. 22).

Outra expressão arrojada refere-se aos valores significativos na educação, e é trazida por um dos professores respondentes ao dizer que:

O maior professor que “ouvimos” na vida é o exemplo; então, eu considero importante, talvez mais importante que pedir respeito, atenção, amor, é você oferecer isso no dia a dia, é minha conduta (P21).

As vivências dos valores norteiam e dão sentido à vida. De acordo com o professor (P19), eles “capacitam os alunos com princípios éticos e sociais, para ações críticas, responsáveis, transformadoras em busca de uma sociedade justa e solidária”. Valores esses que se evidenciam em todas as respostas observáveis no apêndice I, às quais demonstram o grau de atendimento e vontade dos educadores, em seu profissionalismo educacional, junto aos jovens e adolescentes dessas instituições.

O renomado escritor brasileiro chamado Guimarães Rosa (1908-1967), expressa de modo enfático que é preciso coragem para ser diferente e ter competência para fazer a diferença. Atribuído ao professor, este pensamento pode traduzir o seu importante papel com

relação às respostas que garantem uma educação em valores. A vivência pelo testemunho de vida se complementa pelos princípios que orientam a conduta do ser humano. Esses indicadores se efetivam também nas respostas de alguns professores ao serem questionados sobre contribuições que garantem uma educação em valores no ensino médio (Apêndice J, p. 242), a saber:

Por meio do testemunho, da escuta e do diálogo, com respeito mútuo é possível estabelecer uma relação de confiança que favoreça o ideal de sociabilidade humana (P17).

As pequenas ações cotidianas servem de modelo ao aluno; questionar posturas de desrespeito, incentivar a integração, atividades grupais com temas de discussão (P19).

O aluno do ensino médio encontra-se numa fase cheia de mudanças e conflitos; ele busca conquistar o seu espaço, ser reconhecido e ser ouvido. Busca estar aberto ao diálogo e valorizar o que eles têm de positivo, respeitando a opinião de cada um e criar oportunidade para a reflexão (P41).

Estes depoimentos traduzem sentimentos e ideias dos jovens de diferentes regiões do Brasil, ou seja, do sul e sudeste; revelam também diferentes aspectos de suas vidas e constituem um rico conjunto de expressões juvenis.

No seu agrupamento que corresponde ao apêndice L, são evidenciadas e/ou sugeridas muitas práticas que se tornam vivência no contexto escolar do ensino médio das instituições mencionadas. Verificamos na voz de professores que isto é uma realidade vivencial que mobiliza e sensibiliza alunos num trabalho voltado para o outro, o próximo mais próximo, o seu colega de sala de aula, sobretudo o que necessita de sua ajuda por suas deficiências físicas, a saber:

Promovemos vários eventos para sensibilizar e desenvolver nos alunos tais atitudes, como por exemplo, ajuda a uma cadeirante, recolhimento de doativos e trabalho com alunos da instituição de caridade; temos um trabalho prático com uma creche; feira da cultura; troca de livros usados na feira do livro, favorecendo os de menos poder aquisitivo (P1).

O próprio convívio em sala de aula nos faz trabalhar com valores importantes; o trabalho em equipe é uma ferramenta para se trabalhar os valores do diálogo, do respeito ao próximo e às diferenças (P48).

Dentro da sala de aula, nas atuações dos alunos e professores manifestadas no dia a dia; na relação que construímos; em projetos e atividades extracurriculares onde precisamos trabalhar juntos para obtermos bons resultados, pois o sucesso vem de uma equipe sincronizada (P 49).

Pelas afirmações acima, no que tange ao papel da escola confessional católica à demanda da sociedade, é a preocupação específica com relação ao educando no contexto global. Esse cidadão com o coração solidário, cidadão que se prepara para lidar com as

diferenças e prioridades que fazem a diferença no nosso meio social, merece ser olhado com carinho e atenção. Como visto, os questionamentos querem conduzir esse educando a uma realização plena para que ele consiga, por meio da educação e vivência de valores, a plenitude de sua vida. Percebem-se práticas de cidadania centradas na caridade, por meio de ações solidárias.

Assentam-se esses dizeres no Documento do Concílio Ecumênico Vaticano II – Declaração *Gravissimum Educationis* (1962) sobre a Educação Cristã, ao falar da especial importância da escola no sentido de promover valores e preparar para a vida profissional, criando entre alunos de condição sociais diferentes, um convívio amigável e compreensível.

Neste aspecto, retomamos as palavras de Bergoglio ao se dirigir aos educadores como pessoas que necessitam mais do que técnicas, mais afetos, gostando do que fazem e gostando também dos seus alunos. Desse modo, formarão em seus alunos um coração que ama sua Pátria, sua terra, seus costumes e seu folclore. Que admira seus heróis porque iluminam um caminho possível de percorrer na busca de horizontes mais amplos no encontro e na convivência, porque existimos com os outros e para os outros (BERGOGLIO, 2013).

4.1.2.1 Olhar de educador

Sem pretender concluir a reflexão e a interpretação dos dados fornecidos pelos docentes, percebemos que, sob o olhar de educadores, as atuações pedagógicas se manifestam e se realizam também com a construção de valores junto aos educandos do ensino médio nas referidas instituições. A acolhida e as repercussões sentidas durante a pesquisa foram muito positivas. Há preocupação e interesse com relação à boa formação dos alunos e que estes se saiam bem em seus caminhos futuros.

A gestão da educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana, entendida pelos docentes, vai na linha dos princípios básicos para se viver em sociedade e dos que promovem a vida digna das pessoas. O aperfeiçoamento desses valores com os educandos são feitos por meio de leituras e discussões de diferentes temas que resultam na participação dos alunos em ações solidárias e na vivência de momentos cívicos e religiosos. Porém, nem todas as afirmações emitidas pelos docentes estão em consonância com o que dizem os discentes a esse respeito, como veremos mais adiante.

Nas instituições D e C, percebemos um avanço em termos de comprometimento e vontade por parte dos discentes, no envolvimento com a pastoral escolar e com o grêmio estudantil, manifestados numa compreensão bastante clara a respeito, auxiliados pelos

docentes. Numa das exposições de um dos professores transparece este envolvimento: “O professor é o espelho, portanto minha atitude e minha fala devem servir de exemplo ao aluno. Considero importante também permitir momentos para que os alunos possam discutir situações e ações do dia a dia” (P12 – apêndice J, p. 242). Exemplificamos com a expressão de outros docentes:

A prática de valores é desempenhada em conjunto com a prática teórica, quando fazemos uma oração com os alunos; ou ainda quando demonstramos nosso carinho e preocupação com eles; até nas palavras e olhares estão sendo passados os valores nos encontros do dia a dia (P47 – apêndice G, p. 236).

O professor é ainda uma figura que possui uma representação que envolve força no segmento estudantil; dessa forma, a coerência, a sensatez e noções de ética são valores que este profissional deveria ter claro em sua atuação (P48 – apêndice J).

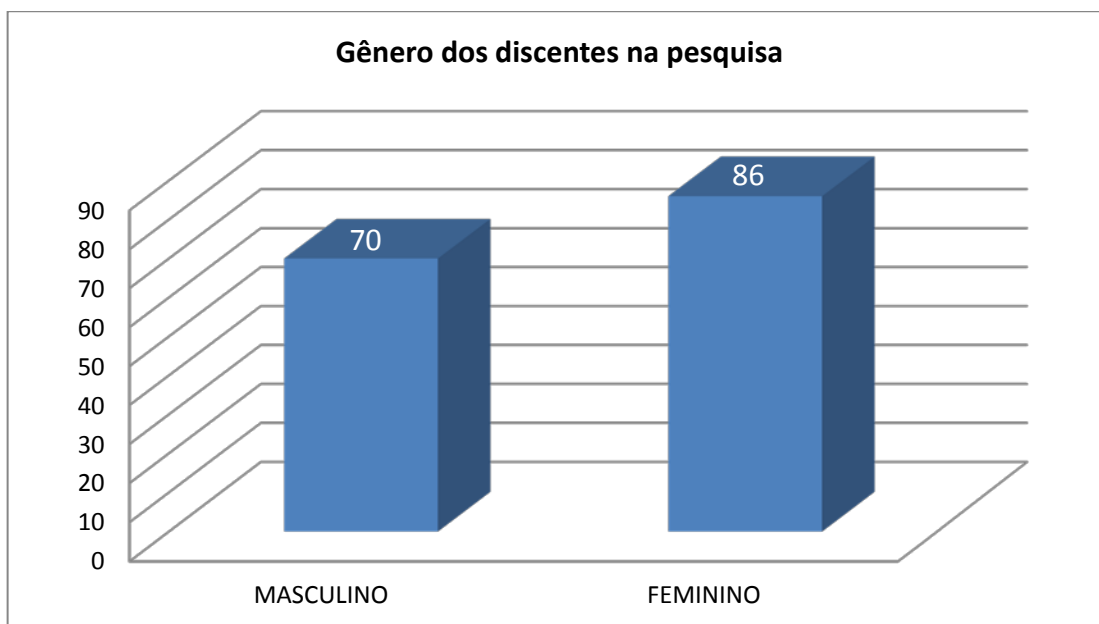
No cumprimento, no conhecer o aluno pelo nome, no perceber que o aluno tá triste ou não está se sentindo bem; no colocar a mão no ombro, dar um sorriso e perguntar se pode ajudar; no estar disposto a ouvi-lo; no ficar um minuto a mais depois da aula ou na hora do intervalo para conversar sobre outro assunto, dar um conselho (P47 – apêndice K, p. 244)

Salientamos a importância da construção coletiva da matriz axiológica contida nos projetos político-pedagógicos da escola, o que constitui um grande valor metodológico. Enfim, o conjunto de valores nos provoca, tendo em vista novos estudos, pesquisas, reflexões, intuições e, sobretudo, vivências. “Um professor não ensina aquilo que diz; o professor transmite aquilo que é” (PACHECO, 2012, p. 11). Há, porém, pessoas e situações que nos desafiam, e estes desafios nos fazem aprender a vencer conflitos, trabalhar em equipe, situações que fazem com que aprendamos a nos socializar. Lendo nas entrelinhas, entrevemos momentos de dificuldades e de superações que permeiam a caminhada educativa e no envolvimento dos gestores, docentes e discentes.

4.1.3 Percepções dos discentes a partir da pesquisa

Na sequência do nosso trabalho, registramos os dados que foram obtidos por meio do questionário semiaberto aplicado aos cento e cinquenta e seis discentes do ensino médio, compreendendo as instituições já mencionadas no decorrer do texto. Tais dados estão dispostos na forma de figuras às quais serão analisadas, uma a uma.

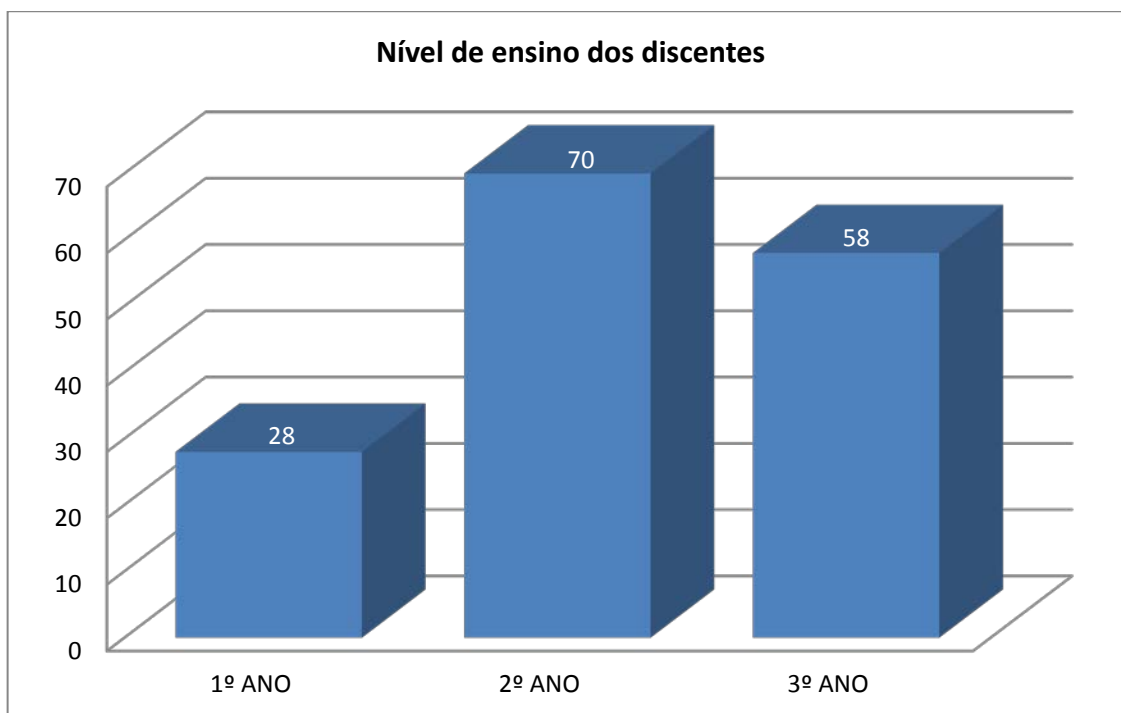
Figura 8 - Os discentes do ensino médio participantes da pesquisa



Fonte: Com base nos dados coletados/2014.

A figura 8 apresenta o público alvo de nossa pesquisa no envolvimento de jovens e adolescentes das instituições confessionais católicas. Compreendem setenta educandos pertencentes ao sexo masculino e oitenta e seis do sexo feminino. São jovens e adolescentes, meninos e meninas que, no seu dia a dia transitam no ambiente escolar dos colégios mencionados, buscando integrarem-se, por meio de encontros, construindo amizade, realizando atividades em grupos, socializando-se no interior da microssociedade, para citar Simmel (1983), nesse lugar chamado escola.

Figura 9- Representação do nível de ensino dos discentes envolvidos na pesquisa



Fonte: Com base na coleta de dados/2014.

A representação do nível de ensino dos discentes envolvidos no trabalho de pesquisa compreende vinte e oito educandos do 1º ano do ensino médio; setenta educandos que se encontram no 2º ano do ensino médio e cinquenta e oito cursam o 3º ano do ensino médio, somando o número dos cento e cinquenta e seis estudantes das instituições A, B, C e D. Esclarecemos que os alunos não foram separados por escola.

Diante deste quadro, consideramos oportuno trazer para esse momento de análise e discussão alguns elementos que situem esses jovens e adolescentes que contribuirão para a realização da pesquisa. O texto que desenvolvemos, a seguir, apresenta o pensamento de alguns teóricos, o que diz a Organização das Nações Unidas e a iluminação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (BRASIL, LDBEN, 1996), a respeito do jovem e do adolescente.

4.1.3.1 Juventude, cidadania e convivência

Tendo presente as figuras acima, poderíamos nos perguntar quem são esses jovens e adolescentes, cujos dados foram colhidos nesse público, estudantes de ensino médio, inseridos nas instituições de ensino, objetos da pesquisa? Suas idades oscilam entre 15 a 18 anos, compreendida, assim, pela Organização das Nações Unidas. Segundo Gomes (2000; 2005),

são adolescentes e jovens do ensino médio que se encontram na educação básica, estabelecendo uma continuidade com o ensino fundamental, alongando o tronco da educação básica. Educação essa que se complementa por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, (BRASIL, DCNEM, 2010), as quais asseguram ser o ensino médio um direito social de cada pessoa.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, LDBEN, 1996), por sua vez, apregoa a educação geral como “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar-se com flexibilidade à novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (art. 35, II). A aquisição do conhecimento é um espaço por meio do qual o jovem do ensino médio vai construindo e/ou afirmando a sua identidade pessoal e coletiva.

Desse modo, vemos que a literatura evidencia a questão da juventude como objeto de estudos em diferentes dimensões e abordagens. Isto se justifica pelo fato de que o Brasil é um dos países com maior taxa de população jovem do mundo. A palavra juventude remete a uma variedade de conceitos que foram avançando com o passar do tempo. É uma fase da vida que pode ser definida em uma perspectiva cronológica, sociológica e psicológica. Como afirma um dos docentes da pesquisa que atua com alunos desta fase no ensino médio: [...] “esta constitui uma fase cheia de mudanças e conflitos, em que o jovem e o adolescente querem conquistar o seu espaço, serem ouvidos e valorizados, por meio do diálogo” (P41).

Bourdieu (1983) diz que a juventude é apenas uma palavra. No entanto, não se pode perder de vista que este é um termo de grande dimensão conceitual e que adquire significações próprias de acordo com o contexto histórico em que é analisado. Isso permite pensar na juventude como um fenômeno construído historicamente, socialmente e culturalmente. Corroborar com essa ideia Libanio (2001), quando diz que:

[...] a educação se confronta com a apaixonante tarefa de formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definitivos dos sonhos de felicidade individual e social [...] para poder, então, participar na obra conjunta, de construir um convívio humano, saudável (LIBANIO, 2001, p. 14).

A Organização das Nações Unidas (ONU) proclamara 2010 como o Ano Internacional da Juventude, convidando os jovens para debates e ações que promovessem o diálogo e o entendimento entre gerações e civilizações e, inclusive, entre os próprios jovens. Por esta ser uma etapa de transição da dependência para a autonomia, a juventude precisa ser encorajada

para o diálogo e a pro atividade na sociedade, porque antes da metade do século 21 os idosos e os jovens representarão igual percentagem da população mundial.

Grosso (2007), por sua vez, define “juventude” como categoria social e como representação sociocultural cunhada pelos próprios indivíduos ou grupos considerados “jovens” para dar significado ao comportamento e atitudes atribuídos à “juventude”. A realidade social demonstra, no entanto, que não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, é a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens. Ou seja, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo, entre outras prerrogativas.

A escola enquanto espaço de formação e protagonismo juvenil³⁷, de opiniões e de vivências múltiplas e plurais, pode promover aos jovens a oportunidade de novas formas de dialogar com o mundo. Esta (escola) constitui um espaço apropriado, mas não único, para possibilitar e direcionar situações de diálogo sobre a realidade e propiciar relações de sociabilidade entre os jovens. O protagonismo nos remete ao devir do jovem e a pensar sobre a possibilidade dos jovens inventarem novos modos de existência (TAKEUTI, 2012).

A prática da cidadania é, então, oportunizar aos jovens a palavra, para que eles possam discutir questionar, indagar, validar seus pontos de vista; aprender a se posicionar criticamente em diferentes situações, e, principalmente, para a vivência da tolerância, do respeito à diversidade, da solidariedade, da fraternidade e da pro atividade juvenil. Com a prática do diálogo, os jovens vão aprendendo a se posicionar e a se relacionar melhor com as adversidades impostas pela convivência humana.

Lendo as respostas à pesquisa feita entre esses jovens e adolescentes, alguns dados saltam aos olhos e demandam algumas considerações. Com relação aos sonhos desses educandos, alguns assim se expressaram em sendo suas prioridades na vida. Cada verso corresponde à resposta de um educando.

36 Tratam-se da força transformadora dos adolescentes e jovens, da criação de espaços para o diálogo e da promoção de oportunidade para a expressão criativa e responsável de seu potencial. Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacao-de-qualidade/escolas-em-tempo-integral/preparacao-para-a-vida/>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

Quadro 9 - Sonhos e prioridades manifestadas pelos discentes por ocasião da pesquisa

| Nº | DESCRIÇÃO |
|----|---|
| 1 | Ser uma pessoa de caráter e bom coração |
| 2 | Ser um profissional capacitado |
| 3 | Criar uma ONG que fosse motivar os jovens sobre a importância do estudo |
| 4 | Me dedicar ao máximo para tirar as pessoas da rua |
| 5 | Ajudar as comunidades carentes |
| 6 | Passar um tempo trocando experiências e ideias com os mais velhos |
| 7 | Ser bem sucedido, viver feliz e responsável |

Fonte: Dados coletados com a pesquisa/2014

Por outro lado, há também o reverso da medalha. Podemos encontrar algumas alterações, desafios e até certo descontentamento nas expressões dos discentes, participantes da pesquisa. Por exemplo, há os que gostariam de se envolver mais em atividades específicas fora do colégio. Outros suplicam singularidade no trato das pessoas e com os seus problemas como é possível constatar nos itens abaixo:

Quadro 10 – Desafios expressos pelos docentes e discentes por ocasião da pesquisa

| Nº | DESCRIÇÃO |
|----|--|
| 1 | No colégio deveriam ser realizadas mais atividades fora do ambiente escolar para a inclusão e o trabalho voluntário |
| 2 | Os jovens precisam se socializar fora do colégio |
| 3 | Eles (pessoas do convívio) generalizam muito os problemas das pessoas, como se fossem todas iguais com os mesmos problemas |
| 4 | Elaboração de projetos que visam discutir realmente os valores em nossa sociedade, e que muitas vezes, não procuram resgatar o que é fundamental para a boa formação do ser humano |
| 5 | Há práticas que evidenciam situações problemas de nossa sociedade. A partir delas é preciso pensar em condutas que visem melhorar tais situações |
| 6 | Infelizmente, ainda temos muitas diferenças quanto ao respeito, solidariedade e justiça |
| 7 | Muitas vezes os professores chegam estressados e não há suporte quanto aos estudos. |

Fonte: Dados coletados com a pesquisa/2014

É evidente que o ser humano busca satisfazer suas necessidades a fim de sobreviver e realizar-se como pessoa. Para isso, precisa também estar atento ao fato de que é um ser social, convidado a sair de si mesmo, para viver a transcendência. Um dos meios para se colocar nesse caminho é a vivência dos valores. Os valores são ideais compartilhados que dão significado à existência, conferindo sentido à vida (FRANKL, 1982).

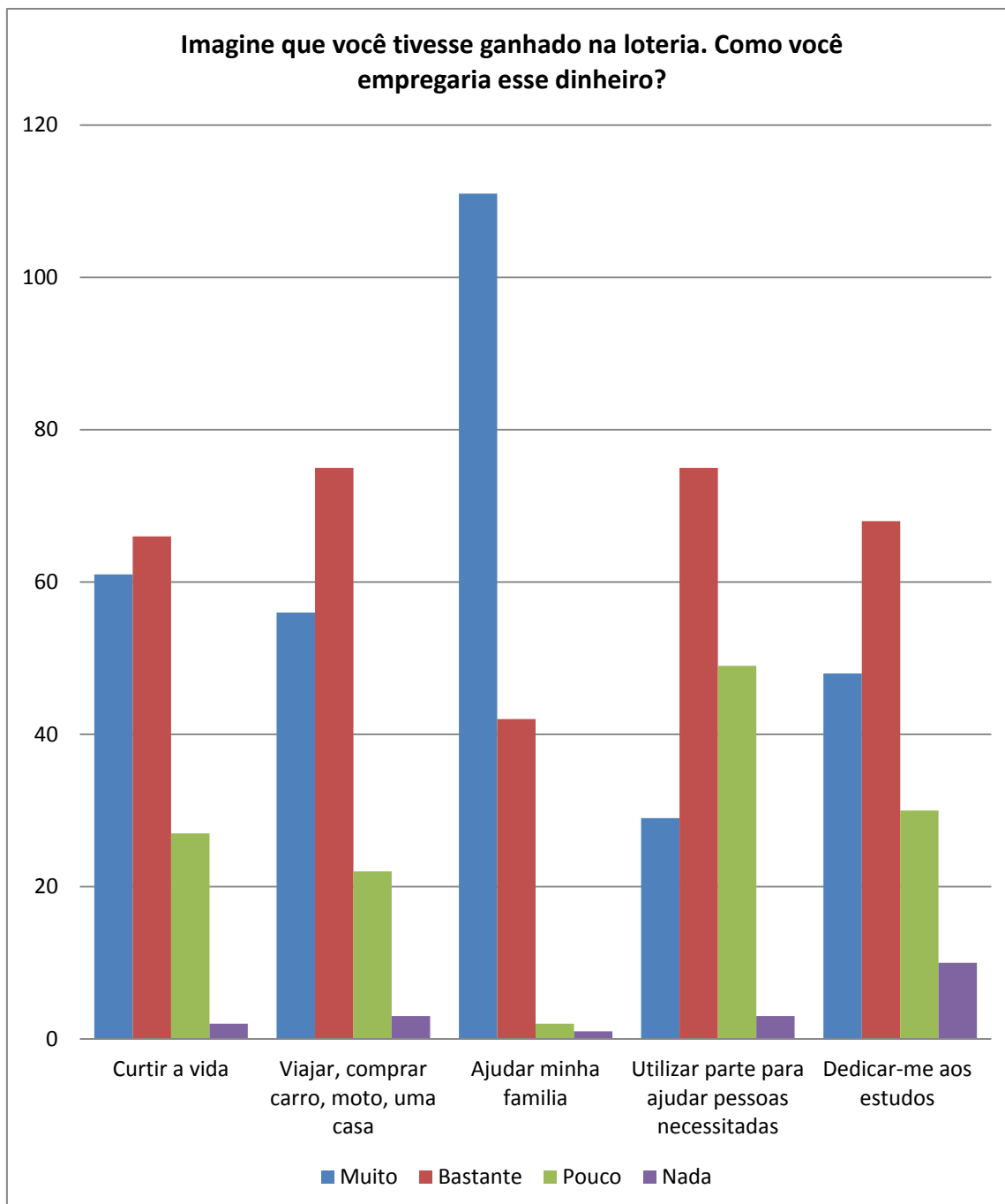
De acordo com este teórico, existem os valores atitudinais que se referem às atitudes que assumimos diante da vida, a capacidade de dar um sentido à vida. Tais valores tendem a nos conduzir a fazer escolhas voltadas para nós mesmos, para o outro e para Deus. Estes tipos de atitudes transparecem com evidência nas respostas fornecidas por estes jovens e adolescentes do ensino médio. Fica ainda evidente que quando a convivência com o outro acontece de modo prazeroso e construtivo, há também abertura para o diálogo e até para mudanças de atitudes. Na expressão de Leite e Löhr (2012), o espaço escolar propicia inúmeras oportunidades para o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento de diferentes valores na forma de enriquecimento e aprendizado cotidianos.

O próprio Jesus se aproximou e começou a caminhar, escutar e conversar com os discípulos de Emaús (Lc 24, 15). Assim, a prática do diálogo insiste em estar sempre presente e ser recorrente no dia a dia.

Simmel (2002) aponta para o jovem como aquele que sente prazer em estar com o outro, no lugar onde encontra sentido para viver, sejam tecendo relações que geram vida ou relações estéreis. Para isso, necessitamos formar atitudes, cultivar e viver os valores humanos e cristãos que nos ajudam a estabelecer comunicação. Uma das características do ser humano é a comunicação em suas diferentes formas. Expressamo-nos por meio da linguagem, pela presença, com nossas preferências, nossos costumes, valores, interesses e desejos. Nossas potencialidades se concretizam no encontro com a realidade em que vivemos e se tornam oportunidades para o acolhimento da diversidade no contexto da escola (LEITE; LÖHR, 2012).

É nesse meio que os resultados das interações vão se firmando. E não podemos nos esquecer de que os seres humanos se sentem fortalecidos quando estão unidos pelo mesmo objetivo. Vejamos o que pensam e expressam os jovens com relação às questões semiabertas que compuseram a aplicação do questionário.

Figura 10 – Questão evidenciada no topo da figura: de que modo o discente empregaria o dinheiro se tivesse ganhado na loteria?



Fonte: Com base nos dados coletados/2014.

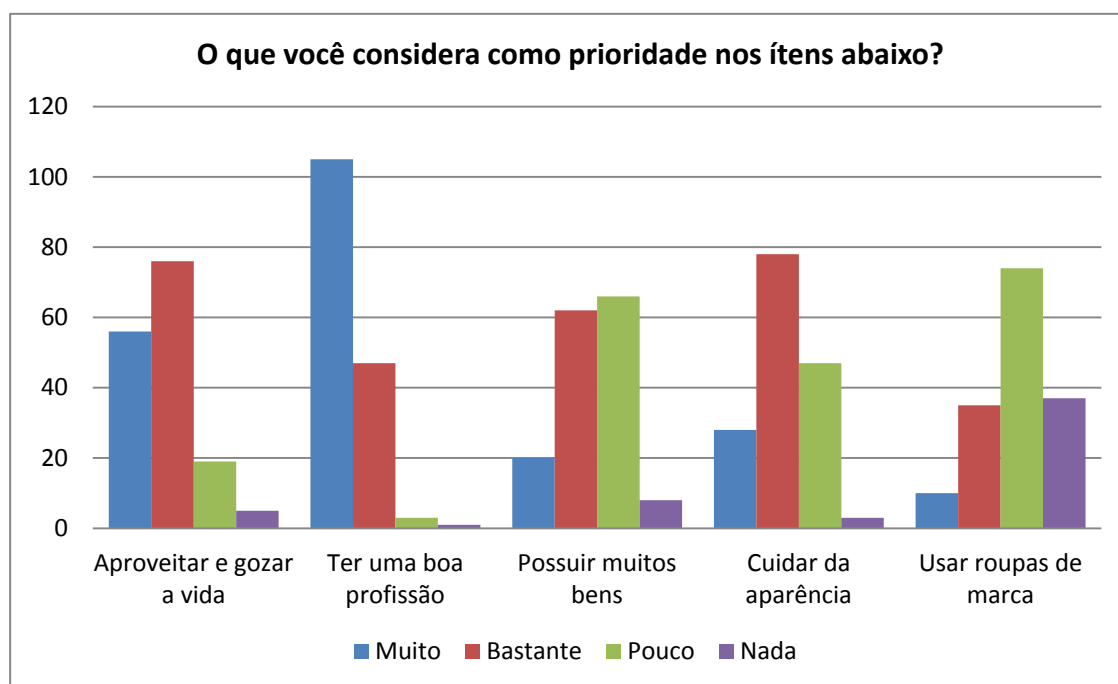
As percepções e respostas dadas pelos alunos do ensino médio com relação à questão (figura 10), ou seja, ao modo de como estes empregariam o dinheiro se, porventura, tivessem ganhado na loteria, é bastante diversificado. Para curtir a vida, os que responderam *muito*, somam 38%; já 42% irão utilizá-lo *bastante* curtindo a vida; 19% utilizariam *pouco* do dinheiro para curtir a vida e, apenas 1% respondeu que não aplicaria *nada* neste item. Pensando *muito* em viajar, comprar carro, moto, uma casa, temos 39% das respostas dos

educandos; utilizar *bastante* desse montante de dinheiro nos quesitos citados soma 44% dos discentes; somente 15% usariam desse dinheiro para a situação anterior; e, *pouco*, 2% não o utilizariam para *nada*.

Um dado que nos chama a atenção é o terceiro elemento na questão de ajudar a família, em que vemos que 71% dos respondentes aplicariam *muito* dinheiro. Desses, 28% ajudariam *bastante* a família e 1% ajudariam um *pouco* a família, não aparecendo o item *nada*. Por sua vez, utilizar parte desse dinheiro para ajudar *muito* pessoas necessitadas soma apenas 21%; já 43% utilizariam *bastante* desse dinheiro para ajudar tais pessoas; 33% empregariam um *pouco* desse montante para ajudar pessoas com necessidades e 3% não aplicaria *nada* para este grupo de pessoas. Os respondentes que se dedicariam *muito* aos estudos compreendem 35%; 45% utilizariam *bastante* desse dinheiro para os estudos; 15% aplicariam *pouco* para o estudo e 5% não aplicariam *nada* na questão do estudo.

Recorrendo à teoria de Bardin (2011), vemos que na abordagem quantitativa a frequência de aparição de determinados elementos da mensagem sobressaem com diferentes termos. Ao analisarmos os dados (figura 10) percebemos que a frequência dos termos *muito* e *bastante* aparecem numa intensidade bem acentuada. É possível fazer um destaque a alguns valores que se evidenciam, como por exemplo, a solidariedade nas questões de ajuda à família, às pessoas necessitadas e a dedicação aos estudos. Estes encontram-se respaldados nos projetos político-pedagógicos das instituições, objetos da pesquisa.

Figura 11—Os discentes respondem sobre o que consideram prioridade em suas vidas?



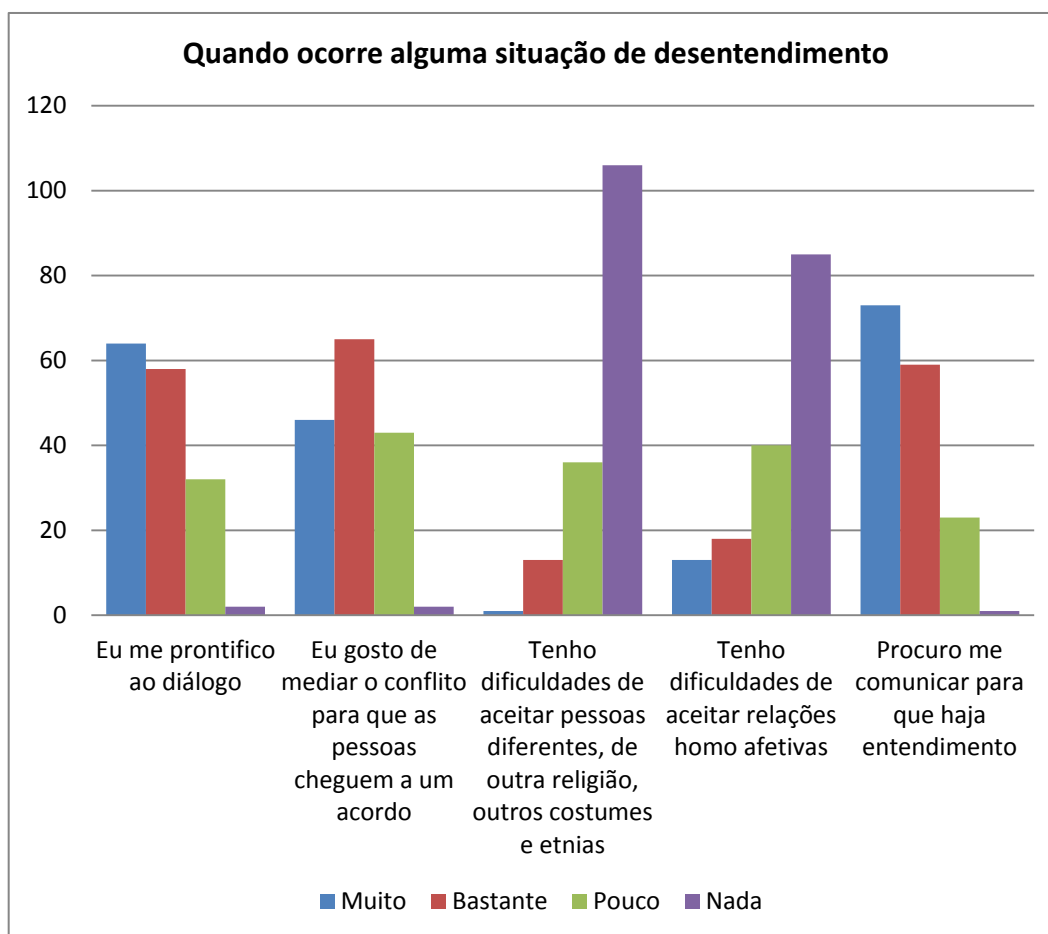
Fonte: Dados coletados por ocasião da pesquisa/2014.

Considerando as respostas dos discentes (figura 11), entendemos que aquilo que é considerado como prioridade é apresentado contendo algumas variantes às quais explicitaremos melhor, a saber: O quesito do aproveitar e gozar *muito* a vida encontrou 37% dos respondentes; 39% querem aproveitar e gozar *bastante* a vida; 20% irão aproveitar e gozar *pouco* a vida e, 4% não aproveitam e nem gozam *nada* a vida. Quanto ao ter uma boa profissão, salta-nos à vista o elevado percentual de discentes que consideram *muito* a prioridade do aspecto profissional somando 68%; os discentes que consideram *bastante* esta prioridade alcançam 29,5%, somente 0,5% a consideram *pouco* e *nada* não consta neste item. Na prioridade do possuir muitos bens, 12% dos discentes desejam possuir *muito*; 39% se empenharão *bastante* para tê-los; 44% *pouco* investirão em possuir muitos bens e, apenas 6% não farão *nada* de esforço para adquiri-los.

Muitas pessoas já sabem desde muito cedo o que querem fazer da vida e que profissão seguir. No entanto, essa não é a realidade da maioria dos estudantes. Um dos dados (figura 11) chama a nossa atenção no item de se ter uma boa profissão. Intuímos de que essa é uma busca, quiçá, muito voltada para os resultados do vestibular que fazem ascender à academia, porém nem sempre com a clareza necessária de qual a profissão mais adequada. Sobre isso Libanio (2001), comenta que, hoje, estamos diante de uma geração que aprende muito pelas facilidades de informações, porém pela não assimilação das mesmas, vê-se uma juventude com cabeças confusas.

Continuando a reflexão no que concerne ao cuidar *muito* da aparência como prioridade, 18% dos respondentes estão voltados para isso; 49% se preocupam *bastante* no cuidado com a aparência; 31% *pouco* se preocupam com esta prioridade e apenas 2% *nada* tendem a fazer para isso. Somente 5% dos educandos têm *muita* preocupação em usar roupas de marca; 20% trazem consigo *bastante* preocupação quanto ao usar roupas de marca; a grande maioria, ou seja, 48% *pouco* se preocupam no uso de roupas de marca e 27% *nada* os preocupam em usar roupas de marca.

Figura 12 – Reações dos discentes quando ocorre uma situação de desentendimento



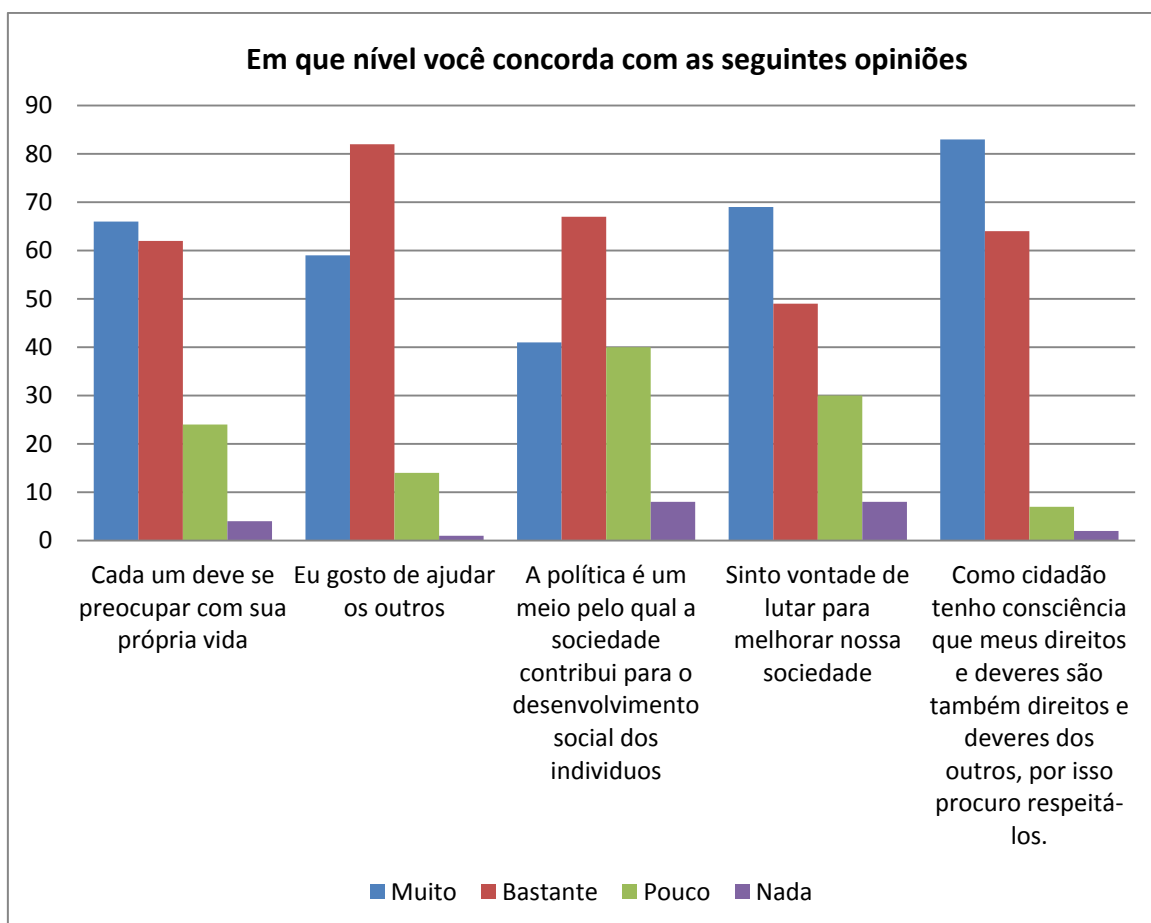
Fonte: Dados coletados por ocasião da pesquisa/2014.

A figura 12 apresenta atitudes que são tomadas por parte dos respondentes ao questionário semiaberto realizado com alunos do ensino médio em situações de desentendimento, quando estas ocorrem. Prontificam-se *muito* ao diálogo 42% dos envolvidos; 36% esforçam-se bastante para realizar o diálogo neste caso; 21% pouco se aplicam a esta atitude do diálogo e 1% *nada* fazem para resolver as situações de desentendimento. Na questão do gostar *muito* em mediar o conflito para que as pessoas cheguem a um acordo responderam 30% dos educandos; 41% procuram *bastante* o aspecto da mediação dos conflitos para resolver e acordar com as pessoas; 28% *pouco* se esforçam para mediar tais conflitos e 1% *nada* faz a este respeito. Tendo presente o aspecto do ter dificuldades em aceitar pessoas diferentes, de outra religião, outros costumes e etnias, 8% perfaz *muito* este item; 23% sentem *bastante* dificuldades em aceitar as diferenças citadas, 68% dos discentes sentem um *pouco* de dificuldades em aceitar o diferente em suas vidas e 1% *nada* sente. Com relação ao ter dificuldades em aceitar relações homo afetivas, 8% assinalam *muito*; 23% sentem *bastante* dificuldades em aceitar tais relações 68,5% carregam

um *pouco* de dificuldades na aceitação de relações homo afetivas e 0,5% *nada* sentem de dificuldades neste ponto. Já 48% dos respondentes procuram se comunicar *muito* para que haja entendimento entre as pessoas quando ocorrem os conflitos; 36% fazem *bastante* esforço em se comunicar para o entendimento harmonioso das pessoas; 15,5% *pouco* realizam de esforço na busca de entendimento e 0,5% *nada* fazem para que haja entendimento diante dos conflitos que possam advir.

Contamos coma sabedoria do teórico Libanio (2001, p. 62) para nos ajudar a entender os dados da figura 12 sobre as dificuldades dos discentes em aceitar pessoas de outras religiões e/ou costumes ou relações homo afetivas. “A geração jovem deveria ser educada a que, em suas reuniões de grupo, todos pudessem exprimir-se sem sentir constrangimento, pois aprender a conviver exige respeito ao diferente”. Ao discorrermos sobre o jovem e o adolescente em nosso texto percebemos que estes são propensos a exercerem o seu protagonismo juvenil. No entanto, pelas respostas ao questionário da nossa pesquisa, é possível constatar que nem sempre esta atitude se manifesta diante de situações conflituosas e/ou diversificadas, como por exemplo, muitos deles sentem dificuldades em aceitar pessoas diferentes (8%), assim como relações homo afetivas (23%) num total de cento e cinquenta e seis jovens.

Figura 13 – Os discentes respondem sobre o que eles observam em seus colégios



Fonte: Dados coletados por ocasião da pesquisa.

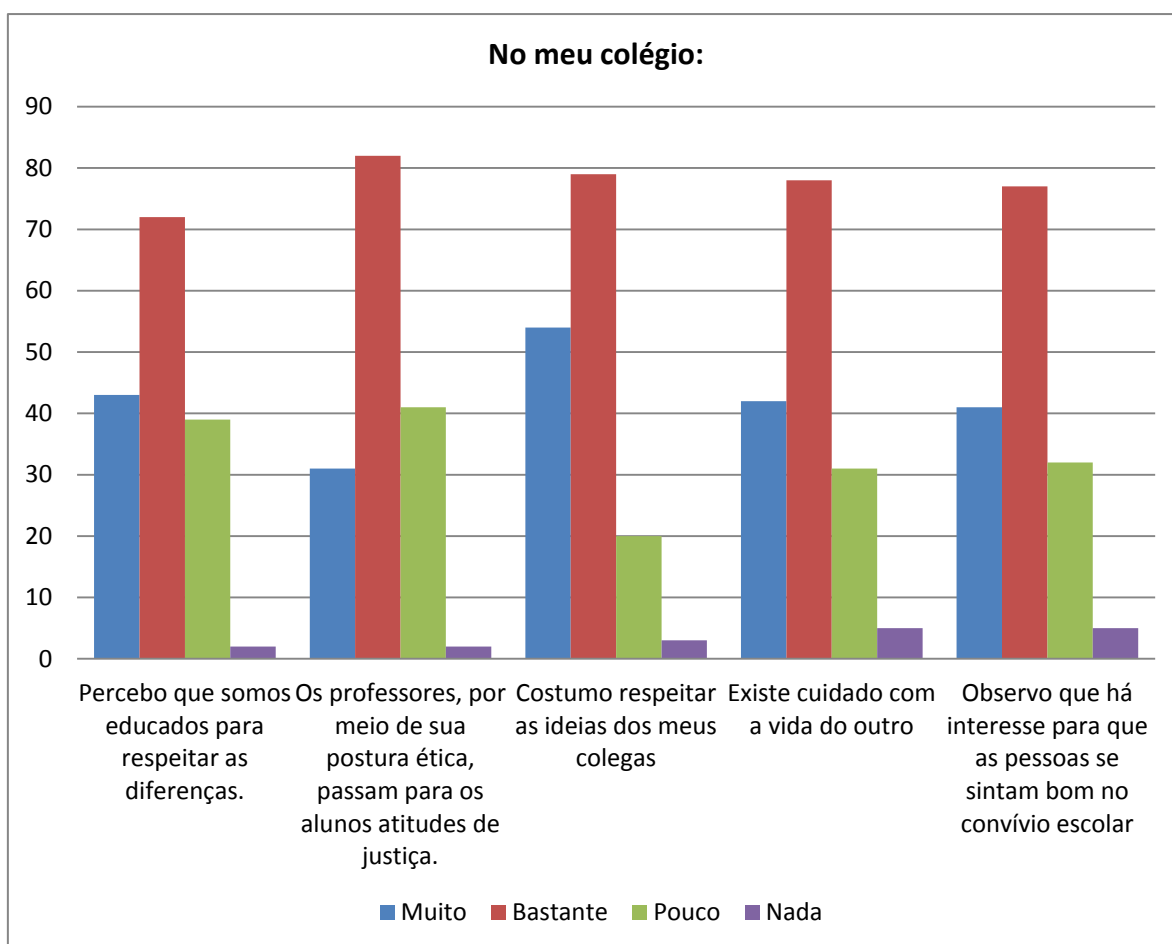
As percepções dos discentes (figura 13) com relação à existência de preocupação em educar para a solidariedade, 41% responderam que existe *muito*; 44% dizem que há *bastante* preocupação em educar para atitudes de solidariedade; 14% afirmam ter *pouca* preocupação neste item e 1% diz não ter *nada* de preocupação em educar para a solidariedade. Quanto à participação em atividades que ajudam a conviver melhor no ambiente escolar, 28% responderam que existe *muita* preocupação; 38% dizem que há *bastante* preocupação para desenvolver tais atividades; 33% opinam que *poucas* atividades que ajudam a desenvolver o aspecto da melhor convivência no contexto escolar e 1% dizem não haver *nada* de atividades neste sentido.

Nos colégios se observa que 31% dos educandos afirmam haver *muito* empenho no cultivo das boas relações e dos valores; 52% dizem que há *bastante* esforço no cultivo de valores e relações de boa convivência; 14% são do parecer de que há *pouco* esforço neste item e 1% diz não haver *nada* de esforço que ajude no cultivo dos valores e das boas relações entre

eles. Há interesse em preparar o jovem para o mercado de trabalho? 41% respondem que nas instituições há *muito* esforço para que o jovem se saia bem no mercado de trabalho; 38% dizem que há *bastante* esforço nesta preparação profissional que envolve o jovem e o adolescente; 20% afirmam haver *pouco* esforço neste item e 1% é da opinião de que *nada* é feito que possa envolver o aspecto da preparação para o mercado de trabalho. O incentivo para o trabalho em grupo e para a partilha, na opinião dos discentes compreende 32% no sentido de haver *muito* incentivo para que isto ocorra; 43% afirmam que há *bastante* esforço em oferecer aos educandos tais oportunidades e possibilidades de envolvimento; 24% dizem que há *pouco* esforço e 1% afirmam que *nada* há de esforço neste item.

Em alguns itens se percebem algumas contradições ou falta de maior engajamento com relação ao que esses jovens acreditam a respeito do trabalho e sobre determinados valores que são ou não vivenciados no ambiente escolar.

Figura 14 – Respostas dos discentes a algumas vivências nos colégios onde estudam



Fonte: Dados coletados na pesquisa/2014.

São perceptíveis para os discentes, atitudes e atividades vividas e realizadas no cotidiano escolar (figura 14). Em considerando esse ambiente, 29% concordam *muito* que são educados para respeitar as diferenças; 46% percebem *bastante* o esforço dos que têm a responsabilidade de educar para o diferente; 25% dos respondentes consideram *pouco* empenho de uma educação que volta para o respeito às diferenças e à resposta *nada* temos 0%. De outro lado, é interessante observar como os alunos percebem *muito* os professores que, por meio de suas posturas éticas, passam para os alunos atitudes de justiça. Aqui somam 20%; 51% observam *bastante* tais atitudes que contribuem para a construção de valores; 29% consideram que *pouco* esforço é feito neste sentido e 0% não consideram *nada* .

Com relação ao respeito para com os colegas 35% respeitam-nos *muito* ; 50% respeitam *bastante* os seus colegas e 15% manifestam *pouco* respeito aos seus colegas; no item *nada* consta 0%. Ao apresentar o item do cuidado com a vida do outro, encontramos 26% que têm *muito* cuidado com relação ao outro; 51% cuidam *bastante* da vida do próximo; 21% demonstram *pouco* cuidado com a vida outro e 2% não têm *nada* de apreço para com a vida do outro. Quanto ao observar se há interesse para que as pessoas se sintam bem no convívio escolar, 28% dos discentes percebem *muito* esta convivência e interesse; 49% consideram *bastante* o empenho que é feito neste nível; 21% veem que há *pouco* esforço em favorecer esta ambiente de convívio e 2% veem que nada é feito neste sentido.

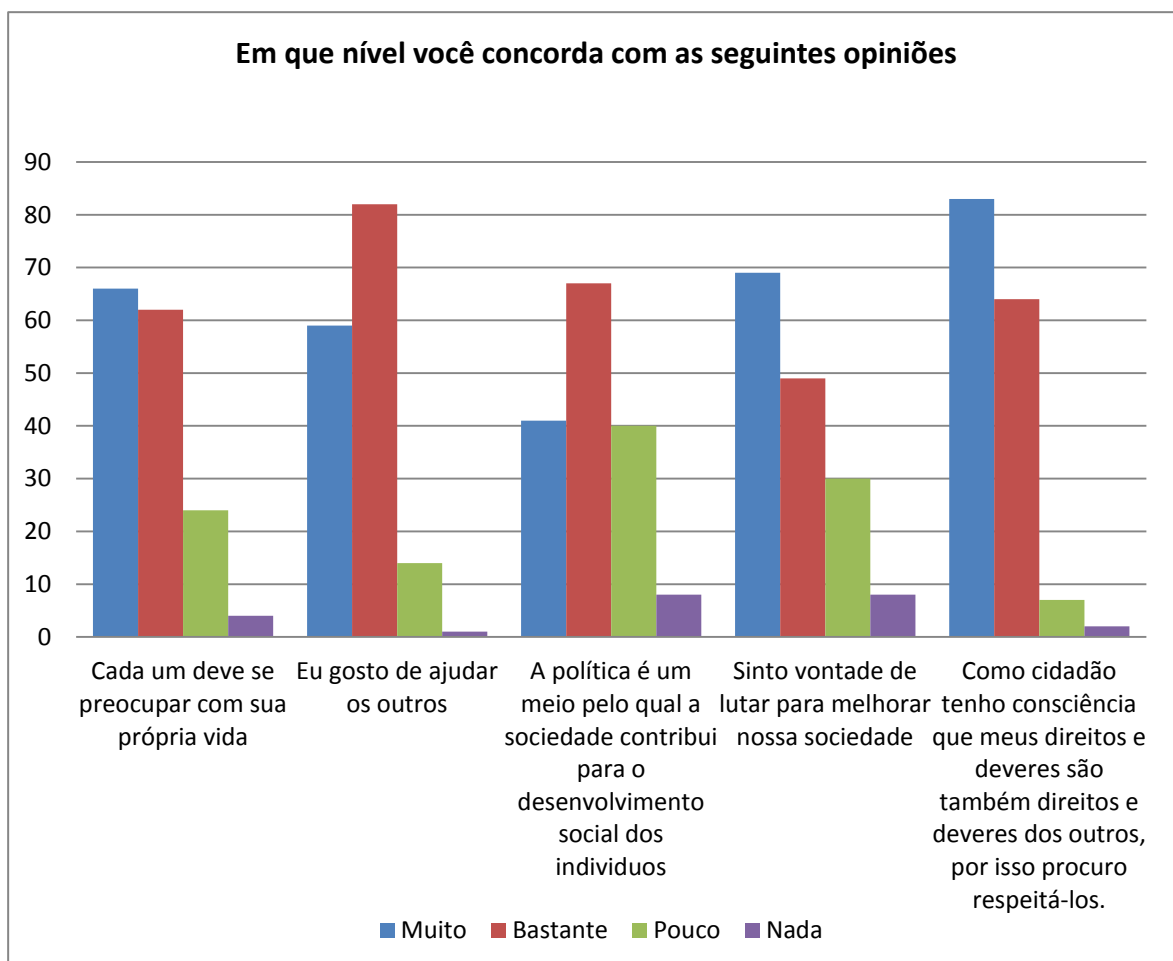
Alguns dados merecem uma reflexão mais aprofundada, pois apresentam situações um tanto controvertidas. Dentre os estudantes do ensino médio que responderam ao questionário da pesquisa, um percentual de 33% de uma amostra de 156 discentes, opinaram que poucas atividades são desenvolvidas no contexto escolar que contribuem para uma melhor convivência nas instituições onde estudam. Igualmente, 24% registram que há pouco esforço para os trabalhos em grupos e a partilha.

Outros 25% responderam que encontram pouco empenho e interesse para uma educação que respeite as diferenças. Outro grupo de 21% demonstra que nos seus colégios existe pouco cuidado com a vida do outro. Consideramos um número pouco significativo, 20% apenas, de respostas que percebem nos professores posturas éticas e que os mesmos não passam para os alunos atitudes de justiça.

Por outro lado, um percentual de 41% responde que as instituições investem muito esforço e interesse em preparar o jovem para o mercado de trabalho. Com o mesmo teor aparece na figura 16 (p. 154) a seguinte expressão que para eles, os estudantes, o mais importante é adquirir conhecimento. Outro dado um tanto preocupante podemos encontrar na figura 17 (p. 155), em que um grupo de 11% de estudantes dizem que não costumam fazer

nada para ajudar pessoas cadeirantes ou com outras deficiências; além do mais, 27% não veem como importante entender a necessidade do outro.

Figura 15 – Os discentes assinalam o nível de acordo com relação a atitudes de vivências na comunidade educativa



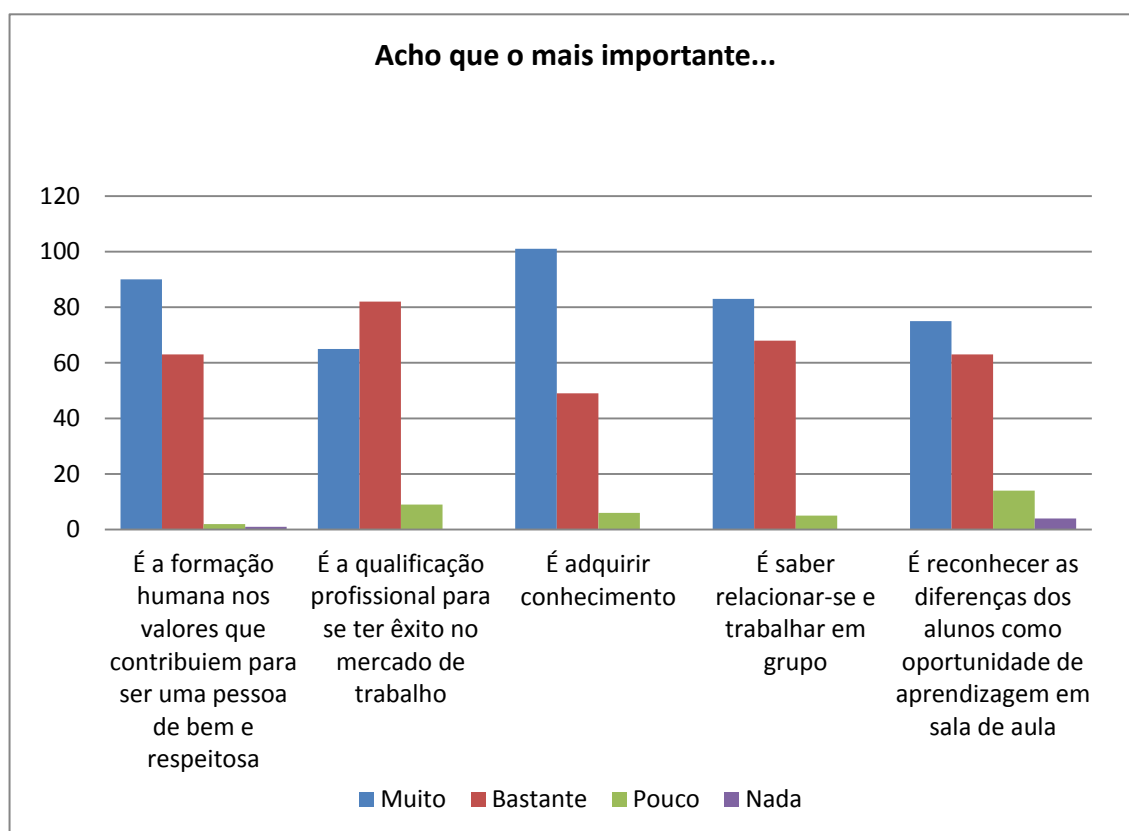
Fonte: dados coletados na pesquisa/2014.

O nível de concordância ou não dos discentes com relação às questões demonstra ser bem variada (figura 15). Dos cento e cinquenta e seis participantes da pesquisa, 42% concordam de que cada um deve se preocupar *muito* com sua própria vida; 40% consideram *bastante* o fato de cada um se preocupar com sua própria vida; 16% *pouco* se preocupam com sua própria vida e 2% não levam *nada* em conta desse cuidado. No item gostar *muito* de ajudar os outros somam 39% dos discentes; 52% gostam *bastante* de prestar ajuda aos outros; 10% gostam *pouco* de ajudá-los e 0% constam em *nada*. Ao serem questionados sobre se a política é um meio pelo qual a sociedade contribui para o desenvolvimento social dos indivíduos 42% opinam que *muito* contribui; 40 dizem que ajuda *bastante* para tal desenvolvimento; 16% dizem que *pouco* contribui e 2% afirmam que em *nada* colabora.

Sentir *muita* vontade de lutar para melhorar a sociedade é a opinião de 43% dos respondentes; 32% admitem que é válido lutar *bastante* para melhorar a sociedade; 20% consideram que isso *pouco* contribui e 5% consideram que em *nada* ajudará. Como cidadão ter *muita* consciência de que os meus direitos e os meus deveres, são também direitos e deveres dos outros, por isso exigem respeito - é uma das questões que alcançou 52% de acordo; 44% consideram *bastante* que tais atitudes devem ser vivenciadas; 3,5% consideram *pouco* e 0,5% pensam que em *nada* contribui no sentido do respeito.

Os respondentes ao questionário manifestaram algo bem interessante e que merece colocar em evidência: o aparecimento de um percentual bastante alto de jovens que desejam lutar para melhorar a sociedade e que a vivência dos direitos e deveres constitui um caminho de mão dupla para o ser humano.

Figura 16 – Os discentes respondem sobre o que eles consideram importante na vida



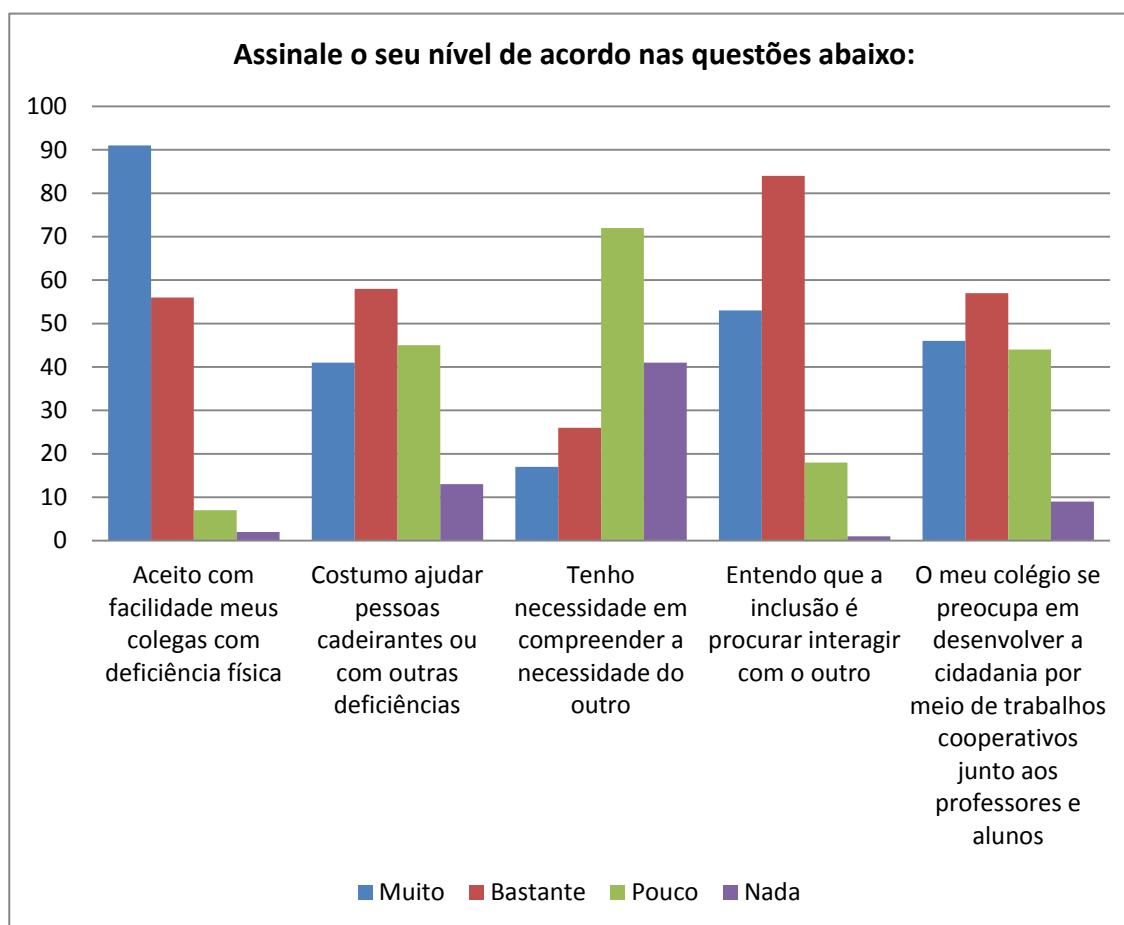
Fonte: dados coletados na pesquisa/2014.

Ao observar a figura 16, dados nos mostram que a formação em valores, a qualificação profissional e o conhecimento contribuem de modo eficaz na vida do ser humano. Consideram *muito* importante a formação humana nos valores do bem e do respeito, 58% dos discentes; 42% opinam ser *bastante* importante este item; nos dois itens seguintes do *pouco*

ou *nada*, ninguém se manifestou. A qualificação profissional para se obter bom êxito no mercado de trabalho é tida *muito* importante por 32% dos respondentes; 53% dizem ser *bastante* importante e 5% consideram *pouco* necessária a qualificação profissional; e, na questão *nada* nenhum aluno opinou. Para 65% dos discentes é *muito* importante adquirir conhecimento e consideram *bastante* importante 38% dos respondentes; 2% opinam ser *pouco* importante e, no item *nada* não há opinião.

Relacionar-se bem e trabalhar em grupo é tido como *muito* importante por 52% dos discentes; 46% concluem ser *bastante* importante vivenciar atividades em grupo; 2% consideram *pouco* importantes e ninguém opina pelo *nada*. Sobre o reconhecimento das diferenças dos alunos que contribuem como oportunidades de aprendizagem, 48% são *muito* favoráveis; consideram *bastante* importantes tais atividades 40% dos alunos; 12% acham *pouco* importantes e *nada* não é expresso por ninguém.

Figura 17 – Os discentes respondem a questões relacionadas à própria vida de estudantes inseridos na sociedade

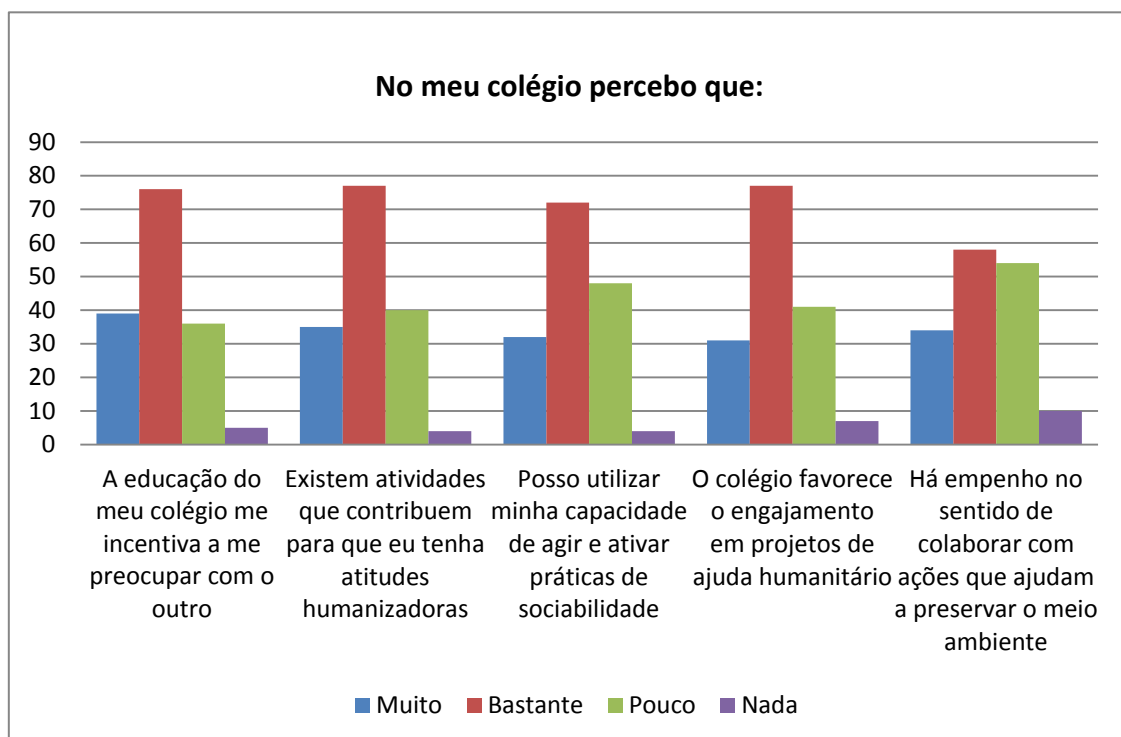


Fonte: dados coletados na pesquisa/2014.

Concordam (figura 17) em aceitar com *muita* facilidade os colegas com deficiência física, 60% dos discentes; 37% concordam *bastante*; 3% se encontram no *pouco* e sobre *nada* não opinam; 27% dos discentes dizem ajudar muito as pessoas cadeirantes ou com outras deficiências; 34% opinam que ajudam bastante as pessoas que se encontram nesta situação; 28% ajudam *pouco* tais pessoas e 11% não contribuem em *nada* para ajudar o ser humano deficiente. Compreender *muito* o outro é uma atitude assumida por 11% dos alunos do ensino médio; 18% assinalam *bastante* esta postura; 44% constituem um percentual elevado dos que assumem *pouco* a atitude da compreensão diante da necessidade que o ser humano tem de conviver e 27% *nada* fazem para compreender a necessidade do outro.

A interação que *muito* envolve o outro como forma de inclusão é aceita por 35% dos discentes; 55% são da opinião de que a inclusão é *bastante* importante para a interação do outro; 7% consideram *pouco* importante a inclusão no sentido da interação e o *nada* não aparece. O aspecto da cidadania é muito desenvolvido nas instituições, por meio dos trabalhos cooperativos com professores e alunos, soma 35%; 37% são da opinião que se desenvolve *bastante* o sentido da cidadania; 23% dizem que é *pouco* trabalhada a cidadania e 5% optam pelo *nada*.

Figura 18 – O que os discentes percebem no colégio com relação à educação e à formação humana?



Fonte: Dados coletados na pesquisa/2014.

Com relação à percepção efetivada nos colégios envolvidos numa educação que incentiva o ser humano a se preocupar *muito* com outro, o seu próximo, somam 25% dos respondentes (figura 18); um percentual de 50% diz ser uma preocupação *bastante* trabalhada; 23% consideram que *pouco* se faz neste sentido e 2% percebem que *nada* é feito com esta preocupação de uma educação voltada para o outro.

De acordo com o segundo item se existem *muitas* atividades que contribuem a convivência de atitudes humanizadoras, 23% afirmam que tais atividades são realizadas nas instituições; 48% afirmam que no contexto escolar, *bastantes* atividades são direcionadas para o cultivo da convivência humana; a um percentual de 27% dizem terem *poucas* preocupações pertinentes e 2% consideram que *nada* é feito para isso. Por outro lado, há também os que não são tão favoráveis a estes percentuais, como por exemplo, aquilo que outro aluno de um dos colégios expressa: “O colégio se preocupa em desenvolver certos projetos humanitários, mas para um número muito limitado de alunos”.

Quanto ao utilizar a capacidade do ser humano para agir, ativar e se envolver *muito* com práticas de sociabilidade, 22% diz que sim; 43% se envolvem *bastante* com práticas que são provenientes de suas capacidades e contribuem para o aspecto social; 33% dizem *pouco* se envolver com isso e 2% *nada* o fazem. No que diz respeito ao engajamento em projetos humanitários que as instituições favorecem 20% afirmam que são *muitos* os projetos e atividades que incentivam e ajudam os alunos a viverem em sociedade; 49% mostram que há *bastante* participação neste sentido; um grupo de 29% diz haver *pouco* envolvimento nesta questão e 2% consideram que *nada* é feito voltado para esta área.

“Sim”, diz um dos respondentes: “em nosso colégio somos auxiliados para preservar a natureza, a não desperdiçar água, a respeitar as necessidades dos outros”.

Esta afirmação se confirma com os 20% de alunos que disseram haver *muito* empenho neste item; outros 50% concordam que há *bastante* esforço em promover ações que contribuam para preservar o meio ambiente; 27% são da opinião de que *pouco* é praticado neste sentido e 3% dizem que *nada* é feito na preservação da natureza.

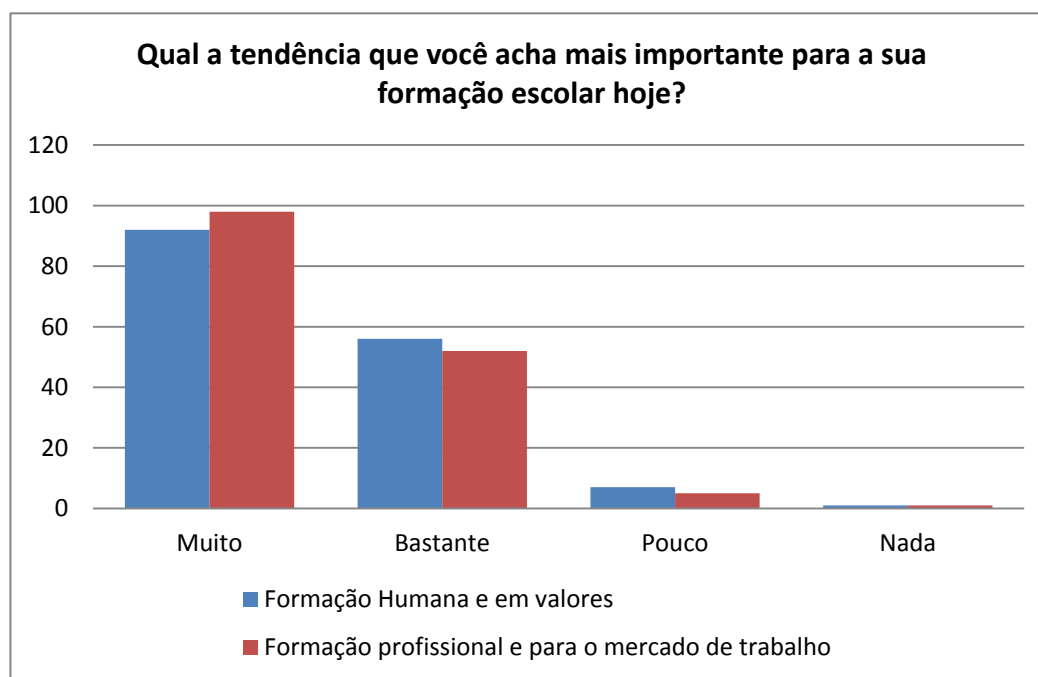
Algumas respostas ao questionário realizado com os discentes nos questionam e apresentam controvérsias e disparidades com relação às questões solicitadas. Igualmente, é evidente na figura 18, que os educandos percebem a escola de uma forma bem diferente dos gestores e dos docentes. Por exemplo, o número bastante elevado de respondentes que dizem haver pouco empenho no desenvolvimento da cidadania em suas instituições (23%). Ações apontadas por eles que demonstram esta situação como a falta de incentivo para se preocupar com o outro; poucas atividades contribuem para a aquisição de atitudes humanizadoras e

práticas de sociabilidade; pouco engajamento em projetos de ajuda humanitária e na colaboração em ações que ajudem a preservar o meio ambiente.

Para apontar uma saída pedagógica na perspectiva de melhorar a situação apresentada pelos discentes, com base em suas inspirações e expressões, nos remetemos ao que profere Oliveira e Síveres (2011, p. 94), sobre a pedagogia da esperança. Para o autor, esta constitui uma energia transformadora da educação ao contribuir para inventar e reinventar o projeto educativo em prol da construção cidadã que se viabiliza nas ações do contexto escolar. Frisamos o aspecto inovador do reinventar o projeto educativo com a viabilização de ações que respondam aos interesses e às buscas dos discentes.

Por sua vez, Pessinatti (2000), reforça a ideia ao afirmar que a escola do novo milênio tem a missão de proclamar a profecia, por meio da cultura e da solidariedade, no intuito de cultivar e preservar a atitude da sensibilidade frente às diferentes situações da vida.

Figura 19 – Para os discentes, qual a tendência mais forte: a formação profissional ou a formação humana em valores?



Fonte: dados coletados na pesquisa/2014.

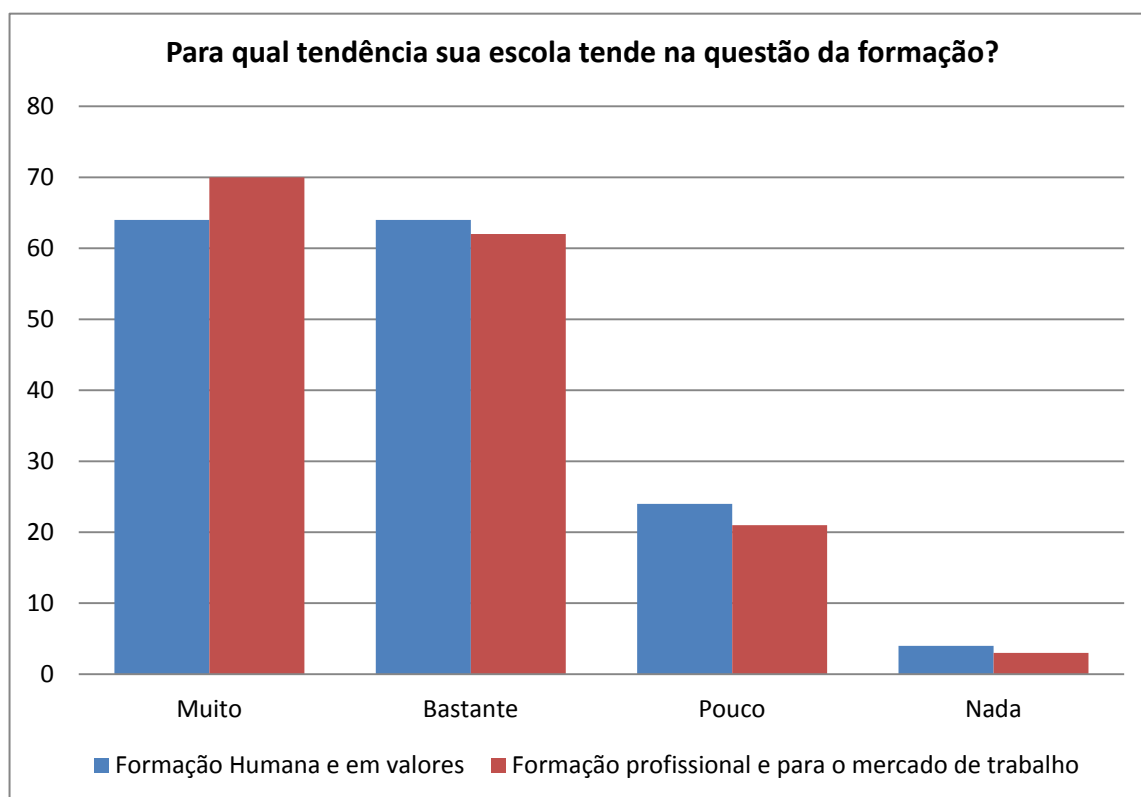
A tendência da formação humana e em valores *versus* a formação profissional e para o mercado de trabalho e a busca de conhecimentos na era da informação, promovida pelas instituições envolvidas é quase equânime (figura 19). Afirma um dos jovens do ensino médio sobre isso que “os passeios culturais e de conhecimento ajudam os jovens a ir para a universidade e escolher seu futuro”. Temos 45% opinando que as duas são *muito* importantes

e 55% dizem que a educação em valores e a formação escolar são *bastante* importantes para vida do ser humano. A modalidade do *pouco* ou do *nada* ficou em um nível baixo. Esta questão traz à tona o leque de possibilidades que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, PCNEM, 2005), assim como a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, DCNEM, 1998), oferecem aos estudantes que, buscando aprofundar os seus conhecimentos aprimoram também a sua formação profissional e para o mercado de trabalho.

Ao explicar sobre a formação do ser humano, mas, sobretudo, da formação do coração das crianças e dos jovens, Bergoglio menciona que a mesma já não está nas mãos dos pais e, sim, nas mãos dos profissionais (BERGOGLIO, 2013). Em nosso caso e na expressão dos educandos, a escola confessional católica cumpre com o seu papel fundamental de estar contribuindo na formação do jovem, tanto no aspecto da formação humana quanto para a formação profissional, isto é, para as demandas do mercado de trabalho.

De acordo com nossas posições apresentadas no texto sobre a formação profissional e para o mercado de trabalho e a formação humana, entendemos que a procura por aulas de cursinhos e preparação para vestibulares suplanta a busca pela educação em valores. É o que podemos constatar na figura 20.

Figura 20 – Para qual tendência, na visão dos discentes, o colégio acentua mais: a formação profissional ou a formação humana e em valores?



Fonte: dados coletados na pesquisa/2014.

Na estrada da educação e levando em consideração os pressupostos ético-filosóficos, culturais, religiosos [...], além das teorias pedagógicas que embasam toda prática educativa das instituições de ensino confessional católico, envolvidas em nossa pesquisa, é necessário sonhar com a emancipação do ser humano e de nossa sociedade (PEREIRA, 2005). Isso se pode constatar (figura 20) em que as duas posições da formação humana e em valores quanto à formação profissional e para o mercado de trabalho, estão num mesmo patamar de importância.

Como afirma um dos alunos ao responder ao nosso questionário dizendo que “a interação entre professores e alunos, é muito importante, pois ajuda os alunos a entender como a sociedade funciona”. Desse modo, temos 49% dos alunos considerando as duas posições da formação em valores e da formação profissional *muito* importantes e, 51% opinam dizendo que as instituições se esmeram *bastante* nesta questão. Não constam o *pouco* e o *nada*.

4.1.3.2 A sabedoria do jovem do ensino médio

Expressando um sentimento de sabedoria, um dos jovens explicitou, ao indicar como prioridade em sua vida que desejaria “*passar um tempo trocando experiências e ideias com os mais velhos*”. O exemplo desse jovem nos remonta à educação familiar que se estende por meio da escola e ao longo da vida. Haurir da sabedoria dos mais velhos nos traz uma sensação de que a educação em valores é o desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele seja capaz.

Sob este prisma, vemos a escola como construção social, onde se vivencia dimensões de afeto, emoção, autonomia e espiritualidade, conjuntamente com inúmeras experiências de sabedoria prática. Corrobora com esse pensamento o educador português, considerado o peregrino da educação, ao expor que:

Urge converter as nossas escolas em espaços de bem-estar, onde não se fragmente a realidade nem se banalize os gestos de humanidade. Um ambiente caracterizado pela serenidade, pelo cuidar da relação. Numa relação de um Eu com um Tu, na qual o professor seja aquilo que é, e o Tu não seja tomado por mero objeto (PACHECO, 2012, p. 21).

Alguns aspectos presenciados em nossa pesquisa chamaram nossa atenção, como por exemplo, o grande interesse dos discentes em colaborar nas campanhas de ações solidárias, proporcionadas pelas instituições; ao se dirigirem aos professores diziam que no ambiente escolar, é perceptível o cuidado com as relações tanto de alunos como de professores; a questão das diferenças fica um pouco aquém daquilo que demonstram as respostas, assim como a vivência nos termos de preconceitos com cor, raça e religião. Na instituição **A** evidencia-se a prática da inclusão de pessoas que tenham algum tipo de deficiência. Há todo um envolvimento por parte dos gestores, docentes e discentes no sentido de acolhida e de aprendizagem com o diferente. Neste item, percebemos um olhar “para fora” na vivência de valores voltados à sociabilidade humana.

Na instituição **B** são realizados projetos que dinamizam o contexto escolar, por meio dos quais os alunos podem expandir a capacidade de fazer e de aprender. Ações solidárias, campanhas e o envolvimento em trabalhos grupais compreendem uma educação para a sociabilidade.

O item voltado para o educando/discente parece demonstrar uma boa interação dos professores com os alunos. Um dado evidente e enfático é a pastoral escolar, muito bem vivenciada e aceita pelos alunos, sobretudo nas instituições **C** e **D**. Constitui um projeto que

busca ajudar a quem precisa, promove ações solidárias e humanitárias, enfim, envolvendo os alunos em atividades de cidadania. Desse modo, a sabedoria prática do jovem vai se ampliando por meio de vivências, socialização e respeitando o espaço do outro.

No seu cômputo geral, os dados coletados pela pesquisa apresentam um panorama perpassado por momentos bastante positivos. Porém, fica evidente que as opiniões dos gestores e dos docentes, em suas proposições, diferem de um modo relevante, com relação ao que expressam os discentes quando perguntados sobre determinadas situações vivenciadas nas instituições. Entrevemos claramente que tais dados vêm carregados de limitações e controvérsias não havendo unanimidade nas respostas. Por isso, consideramos que o esforço e a busca para a realização de novas pesquisas, poderiam comprovar outros dados importantes e pertinentes aos processos educativos das instituições confessionais católicas.

4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A trajetória percorrida nesse estudo teve a finalidade de verificar como acontece a prática da gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em escolas confessionais católicas. A análise apresenta os resultados em que se pode observar se atingimos ou não os objetivos elencados no trabalho. Ao iniciá-lo por meio da justificativa e investigação, apresentamos uma série de contribuições provindas da história construída nos espaços da educação. Ao apresentarmos os resultados desta pesquisa, não podemos deixar de mencionar que a educação é uma ação envolvente e dinâmica. Ao tempo em que contribui para a busca de novos conhecimentos, também favorece condições para o crescimento pessoal e profissional. Na verdade, a educação constitui uma prática constante e permanente na vida das pessoas por meio da qual se constrói a história. Sob o enunciado que segue consideramos os resultados obtidos de modo satisfatório.

4.2.1 Valores educativos e perspectivas didático-pedagógicas, do ponto de vista dos gestores, docentes e discentes do ensino médio, na dimensão da sociabilidade humana

Sob a esteira de diferentes teóricos nos quais nos baseamos em todo o texto, centralizamos os elementos que compõem a nossa pesquisa na gestão da educação em valores e da sociabilidade humana, no segmento do ensino médio, trazendo presente a visão de gestores, docentes e discentes. Essas razões nos fazem analisar os dados obtidos pela

pesquisa, que se deu mediante visitas às escolas com a realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores, as quais foram transcritas, posteriormente; aplicação de questionário aberto com os discentes das instituições e questionário semiaberto aplicado aos discentes destas mesmas instituições.

Por valores educativos, entendemos os diferentes valores que contribuem e fazem a história de uma educação integral do ser humano. Nesta pesquisa nos ativemos sobre os valores da sociabilidade humana que, em nossa percepção, foram recorrentes. E para nossa surpresa, a relação é extensa (vide apêndices – E a K), destes selecionamos sete (7) valores, os quais consideramos responderem aos objetivos propostos. Julgamos que sob diferentes nuances e escolhidos do suporte teórico, expressam um mesmo sentido e aqui são nominados de: cidadania, solidariedade, respeito à diversidade e às diferenças, conhecimento, justiça, ética e diálogo (tabela 4, p. 116).

Diante destas possibilidades de análise e escrita com a apresentação dos resultados, vem-nos à mente, um grande mestre, professor na graduação do curso de pedagogia. O autor expressa que o escrever na pesquisa é iniciar uma conversa com interlocutores, sejam eles amigos, autores vindos do apoio bibliográfico, do mundo da pesquisa, invisíveis e imprevisíveis, porém sempre presentes. Afirma, ainda, que o ato de escrever precisa ser exercido graciosamente, uma vez que o escritor é comparado, segundo Marques, a um viajante que compõe e recompõe seus itinerários e suas intencionalidades. Assim, no escrever enquanto ato de revelar o que surge à luz da consciência, imbricam-se a razão do imaginário e a razão das ideias, na tessitura da ação humana na fala e na escrita (MARQUES, 2006).

A palavra que expressamos se esvai no tempo. Porém, ao pensarmos que aquilo que se escreve ganha o mundo, quando passa ao domínio público, somos tomados pela responsabilidade, aliada a uma sensação de alegria por ver o fruto de um trabalho de muitas buscas, inquietações, dúvidas, orientações e conquistas que valeram todo um esforço necessário para tal empreendimento. Esta pesquisa, por exemplo, teve início visando um objetivo geral, o qual se propunha a verificar como costuma acontecer a gestão da educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em escolas confessionais católicas no segmento do ensino médio das instituições na ótica de gestores, docentes e discentes. É precisamente isso que idealizamos por meio da interpretação e descrição dos dados obtidos pela pesquisa.

Para compreender a dinâmica que perpassou o desempenho das instituições, por ocasião da pesquisa, adotou-se um conjunto de instrumentos e procedimentos, o qual preponderou a busca por alcançar a multiplicidade de olhares, vozes e atitudes que compõem

o cotidiano de uma escola. Igualmente, investigamos a presença de práticas e/ou ações que incentivam gestores, docentes e discentes a realizarem um trabalho embasado numa educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana. Vivenciamos momentos de encontros e receptividades que nos trouxeram à tona experiências na área da educação, componente indispensável à nossa pesquisa do tipo quantiquantitativa e de construção acadêmica.

Vivemos em uma sociedade globalizada centrada no uso e aplicação das informações sob os mais diversos meios. Recorrendo a algumas das reflexões teóricas apresentadas em nosso trabalho, o que se observa e se vivencia é a tendência de um mundo cujos ideais de justiça social, de solidariedade e de cidadania acabam sendo palavras ocas e sem valor, pois não são precisamente os ideais cultivados em uma sociedade em que quase tudo é medido economicamente (PEREIRA, 2005). Os conhecimentos adquiridos no decurso de nossa história, as experiências vividas nos diferentes espaços da docência, nas funções exercidas por meio de coordenações pedagógicas e o exercício da gestão em diferentes instituições confessionais católicas, nos permitem afirmar que a educação é um processo permanente de busca de conhecimentos e de uma aprendizagem contínua.

Por isso, no sentido da transformação e numa sociedade em céleres mudanças há que se integrar toda uma escala de valores na visão da fé cristã, que une o espiritual e o temporal, ou seja, o pessoal e o profissional. Essa dimensão é consoante à missão da escola confessional católica, ao se cultivar aquilo que lhe é peculiar, isto é, a educação em valores humanos e cristãos. Vale lembrar que não faremos uma análise paralela com relação às instituições, denominadas A, B, C e D, porém apresentamos os resultados no seu todo.

As transformações que ocorrem na sociedade também ocorrem nas instituições de ensino, exigindo-lhes um redimensionamento das ações que nelas são praticadas, por meio da educação. Caliman (2013, p. 12) ao apontar sobre os espaços da educação assegura que “a educação é uma ação intencionalmente orientada para ajudar os indivíduos a adquirirem atitudes, conhecimentos e valores que os preparem para a vida”. Depreendemos que essa intencionalidade de ações e valores perpassa também os projetos político-pedagógicos das instituições confessionais católicas, no intento de preparar as novas gerações para a vida e, assim, poderem contribuir para uma sociedade mais harmoniosa.

Segundo Vasconcelos (2007) a escola, em sua missão de educar, vai muito além de uma bela arquitetura, com grande aparato, porque ela é feita de pessoas e acolhe alunos, isto é, pessoas de diferentes lugares e condições sociais, os quais são os responsáveis, em imprimir razão e colorido ao existir da escola e ilustra ao dizer:

A escola deve proporcionar às novas gerações aquilo a que Polakow (1993) chama “um sentido de lugar”. E acrescenta: um lugar é mais do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação (...) um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, não instrumentalmente, porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença (VASCONCELOS, 2007, p. 112).

Conjecturamos que dentre os educadores, haja certo consenso de que educar é formar para os valores, mesmo que, aparentemente, em tempos de mudanças, se tenha o sentimento de que formar valores nos alunos é um trabalho em vão. Segundo Silva (2004), a religião é parte importante da memória cultural e do desenvolvimento histórico de todas as sociedades. Portanto, a religião, por meio dos seus valores, fornece o substrato e o desenvolvimento da ética de um povo. Partindo destes pressupostos, Silva ressalta que:

[...] a educação procura ser instrumento de construção das atitudes éticas e morais de uma nação ao contemplar em seu processo de ensino-aprendizagem. Os princípios norteadores de uma educação capaz de dar sustentação à formação integral do ser humano (SILVA, 2004).

Salientamos que o importante é olhar para a escola a partir de uma perspectiva da vida que pulsa no seu interior, como caminho que nos possa ensinar a valorizar o momento presente. Dito de outra forma, olhar, sentir, perceber e conversar sobre atitudes que levem à criatividade e à possibilidade de fazer educação de um modo novo.

Na concepção de Freire, luta, utopia, esperança e engajamento andam de mãos dadas. Traduzindo seus diálogos na prática, mostra-nos o autor que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, mas que os seres humanos se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987).

Como disse um dos gestores, “é na escola que as coisas de maior importância acontecem” (gestor 1 - quadro 4, p. 132). Deduzimos que essa ideia pode-se aplicar na questão da educação aos valores e à sociabilidade humana, objetivando focar o aspecto individual, a ótica social e a vivência da comunhão no contexto escolar. Educar nunca foi tarefa fácil, uma atividade complexa, desafiadora, devido às diferentes formas de pensar, proveniente da cultura e do meio em que se vive.

Educar o ser humano é formá-lo como sujeito autônomo, consciente de seu papel na sociedade, muito mais difícil ainda, pois envolve o saber viver em comunidade, numa relação ‘eu/você’. De acordo com Petraglia e Morin (1995, p. 59) esta relação é compreendida por “autotranscendência do sujeito, o que permite superar a si mesmo buscando nortear a sua dimensão ética e a construção dos valores”.

Importante observar que a ausência de valores, da autotranscendência e dos princípios de ética, tornou-se mais acentuada com o advento da globalização; esta encurtou as distâncias, derrubou as barreiras geográficas e econômicas e que a um passo de mágica tornou possível sair de um mundo e entrar num outro, por meio de um *click*, para se relacionar com outras culturas e etnias. Aparentemente tudo muito fácil, contudo, emblemático, porque as coisas e fatos parecem caminhar à velocidade da luz, e, conseqüentemente, se diluem e/ou desaparecem, porque ficam obsoletos e descartáveis, possivelmente, razão da banalização do ser humano e das questões axiológicas (BUENO, 2002).

Desse modo é importante destacar que a educação em geral, tem se tornado refém, porque é também afetada por esses contingentes que ditam as regras do jogo, como a economia e a política que são armas mais fortes. Observa-se também que o acesso às tecnologias da informação tem invadido as casas e salas de aula, mudando as formas de agir e de pensar dos estudantes. Os indivíduos estão cada vez mais ligados virtualmente, mas fisicamente distantes um do outro. Isso gera um isolamento e esfria as relações interpessoais e os valores esquecidos. É evidente que não estamos generalizando. Há momentos em que as muitas informações virtuais e/ou tecnológicas podem também aproximar pessoas.

Igualmente, vale destacar que diante da avalanche de informações que são absorvidas e vivenciadas pelos jovens, atualmente, contribuem sobremaneira, para que esse mesmo jovem não encontre sentido numa educação de valores. Os olhares e preocupações se voltam com muito mais atenção às questões profissionais e de mercado de trabalho, o que lhes parecer ser mais importante.

Escola é construção social e nela a educação se desenvolve em cada indivíduo com a força e a vontade de que ele seja capaz. Essa ideia é propalada pela Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, Medellin (1968) quando registra que a educação em todos os seus níveis deve chegar a ser criadora, pois devemos antecipar o novo tipo de sociedade que buscamos na América Latina. De acordo com Melo (1996), vivemos num mundo neoliberal, onde coexiste o mais alto desenvolvimento científico-técnico, um século XXI com possibilidades de seres humanos serem vitimados por doenças, fome, miséria e até pela degradação dos níveis de vida. Porém, ainda assim, o autor aponta para uma atitude de resistência, ao expressar:

É preciso resgatar princípios e valores que representam os mais altos ideais da humanidade e que estão sendo destruídos. É preciso manter a esperança e a certeza de que é possível construir uma sociedade justa e livre para todos os homens e mulheres do mundo (MELO, 1996, p. 22).

A partir dessas apreciações, seguem algumas abordagens que subsidiaram os resultados da pesquisa, nas instituições, objetos da pesquisa e foram agrupados em três categorias de análise, as quais contemplam também os três objetivos específicos elencados neste trabalho.

- (1) A primeira categoria, identificada como *a gestão da educação em valores significativos e a sociabilidade humana, na opinião dos gestores, docentes e discentes.*

Um dos papéis da escola, na atualidade, é o de compreender e influenciar a formação da comunidade educativa, ou seja, gestores, professores, educandos e famílias, a fim de que o ser humano possa se situar no mundo e na vida (GOERGEN, 2005). A construção de valores resulta de processos de interação entre os indivíduos e o mundo e a cultura em que vivem, fornecendo qualidade à educação. Refletir sobre a temática dos valores e sociabilidade humana nas instâncias educativas demarca um período significativo de desenvolvimento e de aprendizado do ser humano. Isso se deve à aceleração da vida contemporânea, das novas configurações do universo da família, do trabalho e como necessidade ante os graves problemas que as pessoas, seres humanos e a própria sociedade enfrentam no trato e convívio entre si e com seu entorno (MIAGRO, 2010).

Os resultados obtidos após ouvir as instituições envolvidas, no que tange à gestão da educação em valores e à sociabilidade humana, tiveram pontos muito semelhantes, assim como algumas controvérsias. Há um destaque importante à família como sendo aquela que desempenha um papel decisivo na educação formal e informal das pessoas. Além disso, constitui ambiente em que se absorvem valores éticos e humanitários e o espaço onde se aprofundam os laços de solidariedade e afetividade.

Percebemos também que nas instituições, no entendimento dos *gestores*, corre grande preocupação na formação aos valores, no sentido de que esses (valores) sejam tomados como princípios que fundamentem a consciência e as ações do ser humano. A educação em valores é uma exigência da sociedade atual, inserida no mundo globalizado e frisado por tantas mudanças e novos paradigmas culturais, educacionais e sociais. Assim, os princípios da solidariedade, cooperação, fraternidade, convívio sadio, contribuem para aproximar as pessoas na vivência da sociabilidade e o viver em sociedade, na companhia de outros.

Ao assinalar as opiniões dos *docentes* com relação à educação em valores e à sociabilidade humana, estes pensam que os valores são os que permeiam as relações, uma vez

que o homem é um ser social e precisa do outro para viver. Igualmente, para eles os valores humanos são qualidades que nos distinguem como seres humanos, e nos são passados no decurso da vida pela família, nas convivências com grupos, assim como pelo contexto social. Citamos, por exemplo, a honestidade, humildade, bondade, ética, educação, cultura, respeito, solidariedade, entre outros.

São conceitos que se praticam em função do bem comum e onde a fé os orienta. Há uma consciência bastante acentuada na compreensão dos valores que respeitam e valorizam a pessoa humana na sua dignidade de filho de Deus, em Jesus Cristo, inspiração de humanismo cristão, que realizou em sua vida, ações que enalteciam o ser humano e sua capacidade de transformação.

Na visão dos *discentes*, percebeu-se que perpassa no meio estudantil grande preocupação com o futuro e para um futuro bem sucedido. De outro lado, caminha na mesma dimensão o educar e o aprender para a vida. Para isso, há incentivo na formação de cidadãos mais atentos com tudo o que está à sua volta; os professores proporcionam diversas atividades além da sala de aula, porém no dizer dos discentes essa posição não confere. A interação dos docentes com os alunos ajuda-os a entender como a sociedade funciona. A escola organiza encontros que promovem bons momentos de convivência entre os alunos. No entanto, admitimos que dentre o grupo dos discentes, um percentual de 23% não são da mesma opinião. Na expressão de Garcia (1997), podemos observar quão importante é estabelecer boas relações entre professor e aluno:

Quando o professor compartilha com os alunos o que irão fazer juntos e como deverão se organizar para desenvolver a ação, na verdade, está envolvendo-os numa cumplicidade. Significa uma relação alicerçada no respeito mútuo que pressupõe que as pessoas envolvidas discutam e acertem entre si as questões fundamentais do trabalho e da vivência (GARCIA, 1997, p. 71).

(2) A segunda categoria é identificada como *práticas educativas na dimensão da educação em valores e à sociabilidade humana na escola confessional católica*.

Numa visão piagetiana, a formação do ser humano passa necessariamente pelo exercício da construção de valores, regras e normas, em que sejam possíveis relações de trocas, tais como, de necessidades, aspirações, pontos de vista diversos. No estabelecer as possibilidades de trocas entre as pessoas, mais amplo poderá ser o exercício de reciprocidade. Desse modo, não se ensina solidariedade como um valor sem a prática da solidariedade; não

se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolver conflitos; não se ensina tolerância, sem a prática do diálogo (PIAGET, 1970).

Numa sociedade globalizada, convivem pessoas de culturas diferentes com distintos valores e convicções religiosas. A educação, como uma das instâncias da sociedade, possui uma dimensão moral, isto é, a de realizar uma educação na perspectiva do desenvolvimento das capacidades do ser humano que possam transformar a comunidade da qual faz parte.

Salientamos que no curso das discussões e análise dos resultados, o leque de práticas educativas realizadas pelas instituições, participantes da pesquisa, tanto pelos *gestores*, como pelos *docentes e discentes*, alcançou um resultado bastante amplo. Vamos nos deter nas que dimensionam o aspecto que, em nosso entendimento, está voltado para uma educação em valores e à sociabilidade humana. Percebemos as recorrências apontadas pelos gestores, docentes dentre as muitas ações desenvolvidas no âmbito escolar e fora dele. Difere, porém, a posição dos discentes como já mencionamos ao longo do texto. O que nos chamou a atenção foram as questões direcionadas na forma de campanhas em favor do outro no sentido da solidariedade e da sensibilidade, frente às situações de risco e de vulnerabilidade do ser humano.

O texto de Ribeiro (2010) corrobora com esta ideia e a da pesquisadora, quando afirma que em educação plantamos sementes de esperança e de conhecimentos. Em educação, não marcamos tempo ou estabelecemos prazos, mas plantamos. Em educação, acreditamos no que fazemos, confiamos no projeto educativo e o levamos em frente, com a convicção dos que escolheram (a educação) como missão em suas vidas.

(3) Como terceira categoria, apresentamos e analisamos *perspectivas didático-pedagógicas de uma educação em valores na dimensão da sociabilidade humana*.

Os valores não são regras específicas de ação numa determinada comunidade humana, mas representam padrões e ideais pelos quais os seres humanos definem seus objetivos, escolhem o rumo de suas ações e fazem juízo de valor (NOGUEIRA, 1987). É da essência do ser humano valorar e admitir que a atividade axiológica expressa a relação da pessoa com o mundo. É possível dizer que a cultura é a realização de valores (HESSEN, 1980).

Nas instituições da nossa pesquisa notamos a presença de uma série de ações e práticas que determinam uma construção em valores e se tornam elementos propiciadores para se estabelecer um clima de convivência e de boas relações no contexto escolar. Encontramos uma busca de coerência das ações desenvolvidas pelos gestores, o envolvimento dos docentes

na elaboração e execução de práticas e projetos pedagógicos. A integração dos participantes se estabeleceu por meio do diálogo, da participação, do interesse e na percepção de que o caminho está sendo trilhado e feito conjuntamente. Da parte dos discentes há posições diversas, porém entendidas como possibilidades de crescimento.

Os gestores demonstram empenho e esforço em colaborar com aquilo que vem ao encontro dos ideais de uma educação de qualidade e que contemple a aquisição de valores que se estendam em boas ações na sociedade. Segundo eles, os educadores necessitam estar preparados para enfrentar as diversas situações que surgem para poderem intervir de acordo com os princípios que regem as instituições. Toda intervenção deve estar pautada nos valores de justiça e de respeito. A escola, na verdade, precisa resgatar a valorização do ser humano e a importância das virtudes como tendências para o bem, como expressa Moran:

Os educadores marcantes atraem não só por suas ideias, mas pelo contato pessoal. Transmitem bondade e competência, tanto no plano pessoal, familiar, como social, dentro e fora da sala de aula, no presencial ou no virtual. Há sempre algo surpreendente, diferente no que dizem, nas relações que estabelecem, em sua forma de olhar, de comunicar-se, de agir. E eles, numa sociedade cada vez mais complexa e virtual, se tornarão referências necessárias (MORAN, 2011, p. 35).

Para atender essa demanda, a sociedade requer gestores e professores capazes de atender aos desafios hodiernos. Nessa perspectiva, Libâneo destaca a necessidade de se buscar:

[...] uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2002, p. 28).

As habilidades apontadas pelo autor desafiam professores e gestores às práticas inovadoras. Compete, assim, às instituições desenvolverem atividades diversas, que englobem a dimensão da formação, do conhecimento e domínio pessoal para enfrentar os desafios provenientes do contexto social em que estamos inseridos. Portanto, garimpendo dentre as inúmeras sugestões provindas do universo da pesquisa, apresentamos as de maior significância e consoantes com o nosso estudo. Num olhar retrospectivo à tabela 4 (p. 116) é possível verificar os valores que, do ponto de vista de gestores, docentes e discentes foram de maior relevância a partir dos dados que nos vieram com a realização da pesquisa.

A escolha dos sete valores nos remete ao desafio da escola em educar para a prática de uma economia de solidariedade, de cuidado com a criação e valorização da vida como bem

precioso. A necessidade de uma educação que ajude aos *gestores* a terem atitudes de envolvimento e eficiência na missão que lhes cabe; aos *docentes* a buscarem a promoção de uma economia a serviço da vida, sem exclusões; e aos *discentes*, adolescentes e jovens, cabe-lhes a vivência de valores que contribuam para o desenvolvimento de sua numa formação global.

Destacam-se dos projetos político-pedagógicos: por um lado a instituição **A** que realiza um trabalho educativo em uma creche, cujo perfil da comunidade é de baixo poder aquisitivo e com muitos conflitos familiares e sociais. As famílias confiam os seus filhos à escola para poderem trabalhar, a fim de suprirem suas necessidades primárias. A escola atende 135 crianças de 3 meses a 6 anos; e nos seus 110 anos de existência, inserida num município industrial, a instituição reconhecida de alto renome e de tradição, continua expandindo a sua missão de educar, formando gerações numa educação em valores humanos e cristãos.

Além disso, a instituição **A** se distingue pela abertura e acolhimento à inclusão de pessoas portadoras das mais diversas deficiências. Este constitui um dos aspectos considerados, a nosso ver, como um importante distintivo, em que se ressalta de modo contundente, estratégias de trabalho voltadas para a sociabilidade humana. Entendemos, assim, que a instituição está também exercendo e cumprindo com a sua função social de um olhar para além dos umbrais da escola.

A instituição **B** prioriza o educar para a vida, para a sociedade, para o saber e para o amor. Ao completar 99 anos de história conta, hoje, com um valoroso trabalho de gerações que se dedicaram pela educação em valores a uma plêiade de crianças, adolescentes e jovens. A tradição e a educação são a marca registrada dessa instituição. Fundamenta o seu processo educativo num ideal de EDUCAR para a vida, ou seja, primando sempre pela formação do ser humano de modo integral. Para isso, a instituição conta com a colaboração e o empenho dos educadores que, criativamente, buscam realizar suas ações educativas, por meio de projetos e ações humanitárias, tendo em vista os valores humanos e cristãos como princípios que fundamentam e norteiam o seu trabalho.

A instituição **C** exerce a ação educacional de modo consciente e com responsabilidade em sua missão de educar. É importante salientar que o trabalho dos membros e educadores da instituição já tem gerado muitos frutos para a sociedade. Continua desenvolvendo um trabalho educacional que não perde de vista a formação da pessoa humana, em que a dimensão da solidariedade e da ética tornam-se fundamento de toda a ação educativa. Tal

empreendimento se efetiva por meio de diferentes estratégias e projetos que a instituição realiza no decurso de sua história que já completa 74 anos de existência.

E a instituição **D** com 92 anos de história, traz no seu projeto educativo os valores éticos e cristãos, as orientações da UNESCO, os Parâmetros Curriculares Nacionais, igualmente, constrói espaços de conhecimento, partilha e integração, por meio de ações que proporcionam ao educando e a toda comunidade educativa momentos de convivência sadia e agradável. Diversos projetos que são desenvolvidos pelos educadores em consonância com o gestor e educandos têm demonstrado um trabalho comprometido com a formação integral do ser humano.

Assim, concordando com Tempesta (2008), a escola pode muito bem valorizar a vida em todas as suas dimensões, trabalhando com as crianças, jovens, adultos e idosos, doentes, excluídos, por meio de trabalhos, como as visitas a instituições mais necessitadas de auxílio, tomadas de consciência das situações do cotidiano, realização de campanhas beneficentes, dentre outras, muito bem expressadas pelos respondentes da pesquisa. Enfim, valorizar a vida como o bem mais precioso é descobrir, a cada dia, os valores do outro, da situação da escola, do cenário escolar onde convivemos e do mundo em que estamos. É olhar com esperança o amanhã e poder ter esperança naquilo que disse Jesus, fonte de inspiração de um humanismo cristão: [...] “por onde Ele passou só fez o bem e nos convida a cuidar da vida do ser humano” (Jo 10,10).

Apoiados neste pensamento constatamos que emerge da realidade educacional onde buscamos nossos dados, uma demanda por agentes da educação com posturas diferentes. Torna-se imperativo transcender o escopo formal e alcançar a dimensão humana da escola. E, concordamos com o que diz Perondi (2011, p. 97) sobre nossa relação com os jovens: “A visão que temos sobre os jovens depende do olhar que lançamos sobre eles, das conversas que temos com eles e daquilo que construímos na relação com eles”.

Na tentativa de responder às nossas indagações, formulamos a tese de que: (a) os gestores conseguiram, em parte, estimular os docentes e discentes no fortalecimento de uma educação que coloque no centro os valores que realmente constroem a pessoa humana; (b) no contexto escolar das instituições, repercutem ações que expressam dinamismo, participação, pertença e desenvolvimento de relações que vão se construindo nas convivências entre os pares; (c) a dimensão do acolhimento, do respeito e aceitação das diferenças encontra espaços que resgatam a identidade, a autoestima, os valores e a dignidade do ser humano; (d) permanece uma preocupação quanto aos discentes que apresentam suas proposições de modo diverso dos gestores e docentes. Aparecem situações mescladas de boas vivências e algumas

atitudes de insatisfações no que se refere ao encaminhamento de processos e projetos no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

A guisa de conclusão lançamos um olhar sobre a realidade encontrada a partir da pesquisa, em que pretendemos tecer uma apreciação global de todo o processo de investigação e destacar a análise dos resultados obtidos.

Neste sentido, iniciamos o processo com a elaboração da seguinte pergunta de partida: *como se concretiza a gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas?* Por meio desta questão delimitamos o campo de investigação, limitando o objeto de estudo.

Tendo em conta a pergunta/problema, posteriormente, definimos os objetivos da pesquisa que permitiram nortear e explicitar os resultados esperados. O objetivo geral consistiu em investigar como se concretiza a gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana na opinião de gestores, docentes e discentes em instituições confessionais católicas no segmento do ensino médio.

Por sua vez, os objetivos específicos desta investigação consistiram em: (1) identificar a partir do suporte teórico, quais os valores mais significativos na perspectiva da sociabilidade humana e verificá-los, na opinião de gestores, docentes e discentes, sujeitos respondentes; (2) verificar quais as práticas pedagógicas que viabilizam a gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana na opinião de gestores, docentes e discentes do ensino médio; (3) e, igualmente, sugerir perspectivas para uma educação em valores provenientes da opinião de gestores, docentes e discentes do ensino médio.

A construção do modelo de análise baseou-se em Bardin (2011), por meio da análise de conteúdo, voltada para a abordagem qualitativa, por ser considerada mais adequada para a compreensão dos fenômenos específicos e delimitáveis. Assim, utilizamos a coleta de dados para descobrir ou aperfeiçoar questões da pesquisa sem medição numérica, com o intuito de reconstruir a realidade observada.

Com relação à metodologia salientamos que esta se apresentou como um caminho para o progresso científico, uma vez que alude a um conjunto de métodos e técnicas que possibilitou a captação, análise e compreensão da informação. Utilizamos nesta investigação o método hipotético-dedutivo, na medida em que partimos da teoria, fizemos a seleção, respectivamente, da pesquisa do tipo qualitativo, por meio das entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário aberto aos docentes; e, da pesquisa do tipo quantitativo mediante aplicação de questionários semiabertos aos discentes das instituições.

No que diz respeito ao universo da pesquisa, referimo-nos que o mesmo foi circunscrito aos elementos dos gestores, aos docentes e discentes das instituições no segmento do ensino médio. As técnicas e instrumentos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, a entrevista semiestruturada, o questionário, a análise de conteúdo e a análise estatística.

Com relação aos objetivos específicos, salientamos que foram atingidos na medida em que foi possível identificar os elementos que caracterizam a gestão de uma educação em valores, obtendo conhecimento dos valores que orientam a prática educativa das mencionadas instituições. Apercebemo-nos da elevada concordância dos valores humanos e cristãos que emanam dos documentos que embasaram o nosso suporte teórico. E, ainda o conhecimento da opinião dos gestores das instituições, dos docentes e discentes do ensino médio, trouxe-nos a convicção de que é possível estabelecer um ambiente de boa convivência no recinto escolar. Neste item, vale destacar que embora haja uma similitude nas respostas dos gestores e docentes, o mesmo não ocorreu com os discentes, como já observamos na análise dos resultados obtidos.

No que toca ao objetivo geral, também, foi atingido, uma vez que verificamos que existe uma influência mútua entre a teoria e a prática, conforme foi possível constatar por meio dos testemunhos e, sendo perpassadas por meio dos projetos político-pedagógicos, práticas e diferentes atividades educativas.

A partir de uma análise entre a teoria e a prática elaboradas na organização e composição do currículo e projeto político-pedagógico (PPP) das instituições, comprova-se a existência de contradições e desafios manifestados pelo questionamento dos discentes. A compreensão desta não semelhança com relação à posição dos gestores e docentes pode ser vista no sentido de que o currículo nem sempre diz respeito apenas a uma relação de conteúdos, mas envolve questões de poder tanto nas relações professor/ aluno como gestor/ professor. Tais relações permeiam o cotidiano da escola e se expandem para fora dela, ou seja, de acordo com Hornburg e Silva (2007) envolvem relações de classes sociais, questões raciais, étnicas e de gênero.

Desse modo, entendemos que o currículo é parte importante no contexto da organização escolar e está expresso no projeto político-pedagógico da escola. Pelas constatações sente-se a necessidade de uma discussão e de diálogo quanto à organização do trabalho pedagógico, somado às ações educativas como um todo, desde a sala de aula levando em consideração o aluno, a sociedade e a cultura.

Cabe à escola decidir acerca das experiências que deverão ser desenvolvidas a partir das necessidades históricas colocadas pelo aluno e pela sociedade, fundamentando-se em

critérios de ordem filosófica, política, econômica, cultural, social e pedagógica. O desenvolvimento do currículo manifesta-se com a prática que compreende o conjunto de determinações como o programa escolar, as regulamentações vigentes na instituição, a formação do professor, sua postura política, as aprendizagens prévias dos alunos, o material utilizado e sua interação com a realidade imediata, o ambiente físico, entre outros.

Para Sacristán (2000, p. 30), “a cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela”. Por isso, acredita-se que a construção de uma cultura para uma sociedade mais justa, pautada em valores humanos e cristãos deve ser a centralidade do fazer pedagógico, o seu objetivo primordial.

Arroyo (2002) traz a mesma reflexão para a aprendizagem que vai se tornando vivência à medida que se ampliam as relações de convívio social, recordando os princípios apontados por Jacques Dellors (2000), ou seja, aprender a aprender e aprender a sentir e a ser,

Aprender por exemplo o convívio social, a ética, a cultura, as identidades, os valores da cidade, do trabalho, da cidadania, as relações sociais de produção, os direitos, o caráter, as condutas, a integridade moral, a consciência política, os papéis sociais, os conceitos e preconceitos, o destino humano, as relações entre os seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do raciocínio, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser... Esses conteúdos sempre fizeram parte da humana docência, da pesquisa, da curiosidade, da problematização. Nunca foram fechados em grades, nem se prestam a serem disciplinados em disciplinas (p. 75).

No atendimento às necessidades dos alunos e da sociedade, o currículo e os projetos político-pedagógicos (PPPs), as instituições estarão considerando as exigências de um mundo de relações complexas e diversificadas, proporcionando ao aluno e à comunidade educativa, um conjunto de experiências que lhes assegurem a compreensão de sua realidade com bases sólidas em termos de formação que instrumentalize o aluno para atuar sobre esta realidade de forma crítica.

Para que a concretização desta investigação fosse exequível, muito contribuiu a abertura que tivemos por ocasião da pesquisa de campo nas diferentes instituições; pela abertura manifestada por todos os envolvidos, assim como pela disponibilidade em fornecer a documentação necessária. O encontro com alguns obstáculos também fazem parte do caminho que percorremos para a investigação, o que tem se apresentado pertinente, revelador e, ao mesmo tempo, acabaram enriquecendo o trabalho. Igualmente, devemos ressaltar a importância da trajetória histórica feita pela pesquisadora, seja em termos de docente, nas funções de coordenações ou como gestora de instituições confessionais católicas. Tais

possibilidades oferecem um amplo respaldo para se chegar aos resultados obtidos registrando as seguintes conclusões:

As mencionadas instituições do sistema privado de ensino confessional católico, situadas nas regiões sul e sudeste do Brasil, visualizam uma educação endereçada à formação de pessoas conscientes e éticas, compromissadas com o “carisma missionário”³⁸. Dito de outra forma, as instituições buscam privilegiar os valores humanos e cristãos, numa sociedade em céleres inovações, para poderem contribuir na promoção humana e cristã do cidadão. Desse modo, a educação para a cidadania constitui um conjunto complexo que abrange simultaneamente, a adesão aos valores, a aquisição de conhecimentos e à aprendizagem de práticas para a vivência em sociedade o que, em nosso entendimento, engloba também a sociabilidade humana (DELORS, 1996).

A educação confessional católica do sistema de ensino privado, de estilo filantrópico e beneficente, de acordo com o que expressam os projetos político- pedagógicos (PPPs, 2011-2013) dessas instituições, se insere num mundo plural³⁹. Enraíza-se em uma longa tradição da Igreja Católica no campo da educação e, ao mesmo tempo, se enriquece com as distintas tradições e experiências pedagógicas de uma plêiade de congregações religiosas católicas dedicadas à educação. Constitui também patrimônio de uma educação integral, humanista e ética que, entremeada pelos valores que decorrem de sua identidade e confessionalidade, ou seja, da concepção cristã no desenvolvimento do ser humano.

Nessa direção, os valores humanos e cristãos que norteiam o ensino ministrado nas instituições confessionais católicas, compreendem a fraternidade, a solidariedade, o serviço, a cidadania, o respeito, a justiça, o diálogo, o senso crítico e criativo, a participação, o perdão, responsabilidade, entre outros. Em seu conteúdo, as instituições aqui referenciadas, enfatizam uma educação norteada pelos valores da verdade, da partilha, da solidariedade, do respeito à vida, à natureza, oferecendo aos seus educandos condições de exercício do ser, do saber, do fazer, do viver e do conviver, (DELORS et al., 1996); a partir de um diálogo crítico e criativo com o mundo, embasado numa pedagogia dinâmica, atualizada, personalizada, comunitária e participativa, é o que constatamos mais acentuadamente nos projetos político-pedagógico (PPPs) das Instituições A, B, C e D.

³⁸Carisma, em grego *charisma*, quer dizer uma dádiva ou uma vocação. Cada Carisma é uma síntese do Evangelho sob um prisma particular em diferentes congregações. O aspecto missionário é entendido como a possibilidade de a pessoa exercer, na prática, a vivência do batismo, como cristão que alarga a sua visão ao realizar o bem em favor do outro, esteja onde estiver.

³⁹ Projeto Político Pedagógico das Instituições.

Tais instituições ao desenvolverem a ação educativa em prol do ser humano, sustentam e focalizam em seus projetos político-pedagógicos, (PPPs), os conceitos de educação, proclamados pelo Relatório da UNESCO para o século XXI e rememorados por Delors (2001). Ou seja, o cuidado e o atendimento ao ser humano estão embasados nos conceitos do saber, do saber-ser, do saber-fazer e do saber conviver. É possível perceber que boas propostas estão inseridas em seus projetos político-pedagógicos (PPPs); no entanto, naquilo que diz Paulo Freire (1999), nem sempre a prática condiz com o que a teoria apresenta. Isso se confirma pelas respostas dos discentes com relação a algumas atitudes vivenciadas no interior do contexto escolar e que dizem respeito à aceitação das diferenças e outros valores que formam o ser humano na sua integralidade.

Ainda dentre as percepções mencionadas podemos vislumbrar situações desafiadoras vinda por parte dos discentes quando, embasados nos dados há certa insatisfação com relação ao andamento das atividades que as instituições proporcionam. Nem todos se sentem contemplados e consideram que há diferenças nas relações que se estabelecem entre os gestores e docentes.

Embora entendamos que os projetos político-pedagógicos trazem no seu bojo, valores e princípios que integram toda uma educação que forma o ser humano na sua dimensão social e de cidadania, nem sempre se coadunam com a prática.

Noutro momento, sim, pudemos perceber uma visão arrojada para os tempos atuais, aliando o projeto político-pedagógico à valorização do ser humano nas esferas da ética, cidadania e respeito ao próximo. As instituições também oportunizam aos seus alunos uma metodologia contextualizada que possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências⁴⁰, numa vivência da espiritualidade e da verdadeira cidadania. Por meio de uma educação humanista, as instituições favorecem o desenvolvimento da pessoa humana, em valores humanos e cristãos. São enfatizados, por exemplo, a responsabilidade e solidariedade social, de acordo com os PPPs da Instituição A e C; há perspectiva de uma participação consciente, na promoção e na defesa da vida, no contexto em que estão inseridas.

Igualmente, torna-se compreensível um aspecto importante na vida do ser humano que é o da interação social, pois é ela que provoca uma modificação de comportamento nos indivíduos envolvidos, como resultado do contato e da comunicação que se estabelece entre eles. Por exemplo, se alguém senta-se ao lado de outra pessoa num ônibus, e ambos não se

⁴⁰ De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa da Porto Editora, a habilidade é aquilo que uma pessoa executa com talento e destreza com suposto sucesso. Competência, de acordo com Perrenoud (2000), envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação. A competência, então, estaria constituída por várias habilidades (VIEL, 2010).

comunicam, não está havendo interação social. Os contatos sociais e a interação social constituem, portanto, condições indispensáveis à associação humana. Os indivíduos se socializam por meio dos contatos e da interação social, os quais podem ocorrer entre uma pessoa e outra, entre uma pessoa e um grupo ou entre um grupo e outro.

A questão da interação assume formas diferentes. A forma que a interação social assume chama-se relação social. Um professor dando aula tem um tipo de relação social com seus alunos, ou seja, uma relação pedagógica. Da mesma forma, uma pessoa comprando e outra vendendo estabelecem uma relação econômica. Além dessas, as relações sociais podem ser políticas, religiosas, culturais, familiares, dentre outras. A forma mais típica de interação social, como vimos, é aquela em que há uma influência recíproca entre os participantes.

Um dos documentos eclesiais, ao acenar sobre a importância da escola confessional católica, por força de sua missão, afirma ser possível estabelecer relações de boa convivência entre alunos de índole e condição diversas, promovendo o sentido dos valores, a convivência pacífica entre os cidadãos, ajudando-os com solicitude contínua (KLOPENBURG; VIER; 1984). Deste modo e segundo Juliatto (2008, p. 68), [...] “tudo o que é profundamente humano é essencialmente cristão”. Com esta ideia torna-se oportuno que os valores humanos orientem a nossa prática na perspectiva do respeito à dignidade da pessoa humana os quais, neste caso, integram os projetos educativos das instituições. São aspectos que buscam clarear o sentido da vida e da esperança, na responsabilidade, no trabalho criativo e na consciência crítica.

Em nível de investigação, consideramos que esta pesquisa poderá ser desenvolvida em novas perspectivas. Por outro lado, dado o papel de projeção social que assumem as instituições de ensino, constatamos que é preponderante o trabalho e o desempenho de continuidade e ampliação desses valores que permeiam o espaço educativo. No que concerne à cultura organizacional foi possível captar o predomínio de uma cultura de apoio, em que as relações humanas se estabelecem com flexibilidade no interno da organização. O que poderá ser mais bem incrementado, segundo os dados da pesquisa, refere-se ao trabalho pedagógico conjunto e ao diálogo que se estende também aos discentes com propostas claras e definidas objetivamente.

Em nossa análise, verificamos algumas diferenças e/ou contradições de percepção e expressões, na medida em que fomos avançando. Por exemplo, em alguns momentos, educandos deixam transparecer certo descontentamento por falta de mais atividades a serem realizadas fora do ambiente escolar com o objetivo de favorecer a inclusão. Outras vezes

reclamam que os docentes chegam à sala de aula estressados. Noutro momento, apontam para a necessidade de que haja mais espaço para discussões políticas, sociais e filosóficas.

Na expressão de Candau (2000; 2002), é preciso sempre reinventar a escola com a novidade que transparece na criatividade de suas ações, encontramos possibilidades para criar e recriar novas alternativas de trabalho. Percebe-se que o principal objetivo no contexto das instituições é a criação e a manutenção da coesão, da vivência dos valores e empenho das pessoas. Neste sentido, uma educação em valores pode ocorrer na escola dentro de padrões e ideais que se concretizam em metas e ações humanas, que vão estreitando os vínculos da convivência e da relação entre as pessoas (NEVES, 2012).

Ainda de acordo com Neves, é na cultura de apoio que os valores de sentimento de pertença, a participação e a confiança contribuem para o desenvolvimento do ser humano. Os gestores enaltecem o desenvolvimento do potencial humano, pois a instituição se caracteriza por ser um lugar de trabalho amigável, em que as pessoas partilham e se mobilizam para propiciar um ambiente de acolhida e bem-estar.

Por outro lado, há elevada coincidência nas manifestações expressas relacionadas à educação em valores humanos e cristãos, assim como no entendimento do que seja sociabilidade humana. Percebe-se também que um “clima” humano e favorável permeiam as ações que são desenvolvidas no ambiente da escola com os educandos do ensino médio. Neste aspecto, assinalam as aulas de filosofia e sociologia como oportunidades de desenvolvimento do espírito crítico e abertura para um entendimento mais acurado da vida em sociedade.

Visualizando os dados fornecidos por meio das entrevistas semiestruturadas feita aos gestores, ao questionário aberto direcionado aos professores das referidas escolas e ao questionário semiaberto aplicado aos alunos, torna-se mais fácil entender as consonâncias e dissonâncias entre a construção dos valores e a sociabilidade humana. Por vezes há concordância entre a opinião dos professores e dos gestores, assim como encontramos dissonâncias nas expressões dos discentes.

Porém, ao observarmos aspectos históricos e princípios que se projetam na formação do ser humano nas instituições confessionais católicas, integrantes da pesquisa, é possível constatar que todas trazem no seu interior e expressos nos seus fundamentos: (1) os valores que promovem o ser humano na sua integralidade; e, (2) estes estão contemplados no desenrolar da pesquisa.

Destarte, as escolas, integrantes da pesquisa, são denominadas filantrópicas e sem fins lucrativos. Deduzimos, assim, que na prática educativa, estão imbuídas dos princípios e valores que contribuem para o desenvolvimento integral do ser humano. Desse modo, para o

exercício da sociabilidade humana, se embasam em valores humanos e cristãos, já mencionados no decorrer das reflexões realizadas na sequência desse estudo.

Contudo, há sempre algo novo entrelaçado de esperança a ser proposto para que as ações educativas realizadas nessas instituições possam ser efetivadas de modo que respondam às reivindicações feitas pelos discentes, quando da realização da pesquisa e de acordo com os dados coletados. Nesse sentido, descrevemos e sugerimos alguns indicadores como forma de contribuição para que a teoria e a prática caminhem na coerência de uma práxis mais consistente.

Para traçarmos os indicadores, partimos de algumas expressões que, a nosso ver, podem servir de orientação para melhor desempenho do sistema organizacional e educacional nas instituições, como por exemplo, conhecer, planejar, compartilhar e agir. Para isso, atribuímos aos indicadores o conceito de que são instrumentos de gestão, na sua dimensão ampliada⁴¹, para que as atividades desenvolvidas, avaliação das estratégias, assim como dos projetos, programas que permitam o alcance de metas traçadas, a identificação dos avanços, a retificação de problemas, a necessidade de mudança, entre outros.

Ao projetarmos indicadores, estamos nos referindo a um conjunto de pessoas, em nosso caso, (gestores, docentes, discentes, funcionários, pais, comunidade), processos, métodos e ferramentas que contribuem para melhorar a *performance* das instituições⁴².

Os indicadores são importantes elementos na maneira como a sociedade e/ou a instituição de ensino entende seu mundo, toma suas decisões e planeja as suas ações. Para Meadows (1998), os valores, e logicamente os indicadores, estão inseridos dentro de culturas específicas. Indicadores podem ser ferramentas de mudança, de aprendizado e de propaganda. Sua presença afeta o comportamento das pessoas, pois condiciona posturas e procedimentos diversos em função de metas estabelecidas.

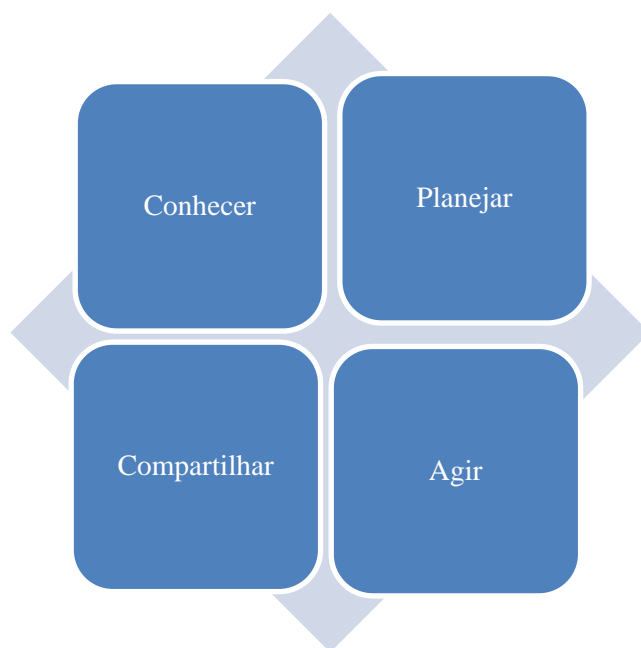
A sociedade mede o que ela valoriza e aprende a valorizar aquilo que ela mede. Esta retroalimentação é comum, inevitável e útil, porém necessita de acompanhamento e perspicácia em seu encaminhamento. Nesse sentido, consideramos que a designação de possíveis indicadores de desempenho institucional e educacional a partir dos objetivos que direcionaram o nosso trabalho de investigação pode contribuir para a realização de ações mais coesas e criativas. São verbos que expressam dinamicidade e fundamentam tais indicadores

⁴¹ Gestão ampliada compreendida na extensão de que não cabe somente o gestor essa função, mas que o educador, o discente precisam gerir e organizar o seu tempo, estudo e trabalho (LÜCK, 2006).

⁴² Disponível em: <<http://www.portal-administracao.com/2014/07/indicadores-de-desempenho-organizacional.html>>. Acesso em: 01 mar. 2015.

com o objetivo de sustentação e delineamento de perspectivas inerentes à complexidade do ser humano, assim como das capacidades que o envolvem nos aspectos dos valores e da sociabilidade humana.

Figura 21 – Possíveis indicadores de desempenho institucional e educacional



Fonte: elaboração da pesquisadora/2014

- 1) Estudo e aprofundamento para *conhecer* os princípios e os valores que permeiam os projetos político-pedagógicos das instituições confessionais católicas, a fim de que não fiquem letras mortas e, sim, expressem a dinâmica que envolve o contexto escolar e social, em que estão inseridas;
- 2) O *planejar* denota a busca de formação e capacitação dos agentes que exercem as mais diversas funções no cenário escolar e que necessitam alargar a visão para mobilizar as pessoas que se encontram no processo participativo e no fortalecimento das relações;
- 3) Necessariamente, o verbo *compartilhar* apela para o trabalho conjunto e de equipe. Há que se prestar atenção aos processos que se desenrolam no recinto escolar e que são viabilizados e sustentados por uma gestão participativa;
- 4) O *agir* nos remete à práxis da qual nos lembra o educador Paulo Freire (1987); a busca do conhecimento nos motiva para o agir como um ato de ação e reflexão permanente.

A nossa compreensão é de que uma gestão da educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana precisa ser nutrida por uma educação à esperança, em que o ser humano busca o sentido para sua vida. Discorrendo sobre o texto dessa tese, torna-se evidente que o levantamento de muitos elementos apontados por gestores, docentes e discentes, expressa vivências e convivências de diferentes valores no espaço da escola. Sem dúvida, constituem um arcabouço duradouro para as pessoas envolvidas nos processos educacionais. O itinerário educativo imprime aos projetos político-pedagógicos o verdadeiro significado da educação que é ajudar ao ser humano a se reconhecer como ser humano.

Os indicadores são, segundo Hardi e Barg (1997), sinais referentes a eventos e sistemas complexos. São pedaços de informação que apontam para características dos sistemas, realçando o que está acontecendo no mesmo. Os indicadores são utilizados para simplificar informações sobre fenômenos complexos e para tornar a comunicação acerca destes fenômenos e/ ou processos mais compreensíveis.

Ao apresentar as perspectivas de aplicação a partir dos resultados conjecturamos de que todo e qualquer trabalho de pesquisa, constitui-se, por suas próprias características uma fonte de inspiração para novos estudos. No caso desta pesquisa, o próprio recorte temático suscita a necessidade de outros trabalhos, para que a questão relativa aos valores e à sociabilidade humana se fortaleça nas instituições e ganhem novas contribuições.

Esta pesquisa mostrou-se de relevância, pois nos permitiu desenvolver competências adquiridas ao longo do curso *Stricto Sensu*, de forma a superar as dificuldades sentidas durante a realização desta investigação. Por outro lado, por se tratar de um momento tão significativo do percurso acadêmico possibilitou também o crescimento pessoal e profissional. Aduziu-se bastante enriquecedor trabalhar um tema sobre o qual se pôde ampliar o conhecimento, assim como sublinhar o aspecto da análise de conteúdo como ferramenta de trabalho. A inquietação geradora da pesquisa, ora concluída, não se esgota a partir dos resultados alcançados; pelo contrário, abrem-se espaços para uma vasta gama de possibilidades e de sugestões para novos estudos.

A escola é o espaço onde as culturas se cruzam, se entrelaçam. Porém, nem sempre essa relação entre as culturas é harmoniosa, sendo atravessada muitas vezes por tensões e conflitos, de acordo com Candau (2000). Por isso, muitos estudantes sentem dificuldades em se encaixar nesse esquema escolar severo, que simplesmente ignora a realidade de vulnerabilidade social de alguns alunos ou desconsidera sua origem e cultura; suas experiências poderiam contribuir para o enriquecimento do currículo (FERREIRA, 2006).

De acordo com Moreira e Candau (2005, p. 42-43), a escola sempre apresentou problemas em lidar com a pluralidade e a diferença, tendendo em geral, a emudecê-las e neutralizá-las por meio da homogeneização e da padronização:

Os “outros”, os “diferentes” – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os *rappers*, os *funkeiros* etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural.

Portanto, acreditamos que se abre um caminho para a escola, nos dias atuais, quando há abertura para a diversidade, à diferença e sendo espaço para o cruzamento de culturas. Isto se deve tendo em vista a complexidade que estabelecemos ao relacionarmos estes três elementos educação/escola e cultura (s). Buscamos uma fundamentação de cultura com as contribuições de Pérez Gómez (2001, p. 17), ao escrever que [...] “cultura constitui o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social”. E Candau (2002) traz como desafio a questão cultural ao lidar com a diversidade, com a multiplicidade de tendências em relação a questão da (s) cultura (s).

Esse desafio exige que desenvolvamos um novo olhar, uma nova postura e uma capacidade de identificar e respeitar as diferentes culturas que perpassam o ambiente escolar. Vemos que nem tudo é perfeito. Somam-se, ainda, outros tantos desafios referentes às questões que foram apontadas pelos discentes, os quais mostraram que a escola não está ensinando como lidar com as diferenças religiosas e sexuais. O que fazer? Qual o caminho que melhor possa conduzir, na prática, esses apelos feitos pelos estudantes direcionados aos gestores e às equipes de liderança de nossas instituições?

Mais do que um ponto de transmissão de cultura, a escola deve ser entendida como o espaço onde as várias culturas possam dialogar e trocar ideias e experiências. Todo ser humano se desenvolve criando vínculos com realidades diversas e estabelecendo formas para viver e conviver. Sobre isso comentam Pieroni; Fermino e Caliman (2014, p. 17) que:

Uma educação pautada pela interculturalidade poderá criar condições de possibilidade para o encontro das culturas na perspectiva de uma complementaridade benéfica para todos, criar uma abertura ao respeito pela diversidade cultural, contrária à educação etnocêntrica e excludente.

Em consonância com esse pensamento, Ferreira (2006) esclarece que no campo de ação da escola e do processo de escolarização, a diversidade humana representa as diferenças nos estilos, ritmos, necessidades, interesses, histórias de vida e motivações de cada aluno (a).

Diferenças essas que devem ser conhecidas, compreendidas e valorizadas pelos gestores e docentes como um recurso importante para ensinar todos os estudantes na classe.

Assim, de acordo com a autora, educar na diversidade significa ensinar em um contexto educacional que as diferenças individuais e de grupos são detectadas e utilizadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo ensino-aprendizagem. Ao realizar a flexibilização e o enriquecimento do currículo, com a ativa participação dos seus estudantes, o docente oferece oportunidades variadas para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social de cada aluno (a).

Moreira e Candau (2005, p. 52) ressaltam que reinventar a cultura escolar não é tarefa fácil, tampouco rápida. O processo exige vontade política e persistência na “construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente democrática, construída na articulação entre igualdade e diferença, na perspectiva do multiculturalismo emancipatório”.

Dada a amplitude do estudo, sugerimos investigações futuras que discutam algumas questões que consideramos relevantes em nosso trabalho. Organizamos em eixos temáticos as perspectivas e as possibilidades de novas pesquisas:

a) *Potencialização das competências presentes nas pessoas que integram instituições de ensino confessional católico, tendo em vista a função social da escola, aliada a uma gestão de educação de modo participativo:* como incrementar o processo de gerir uma instituição de ensino confessional católico, por meio de um planejamento participativo e estratégico? De que modo se pode ampliar o aspecto social dentro de um trabalho interdisciplinar? A educação é um complexo constitutivo da vida social. Quais indicadores podem contribuir para que os educadores e comunidade educativa somem forças, para construir uma sociedade menos desigual e menos injusta? Que perspectivas apontam para a realização de projetos que evidenciem os aspectos sociais nas vivências da sociabilidade humana e de uma educação em valores? Como realizar ações solidárias sem cair no assistencialismo?

b) *Formação continuada para os educadores:* Qual a função social da gestão de uma instituição de ensino confessional católico? Como realizar as funções das instituições, descentralizando-as, por meio de uma gestão compartilhada? De que modo os educadores podem incluir, de modo eficaz, em suas ações educativas uma formação que utilize os recursos metodológicos da Pedagogia Social?

Ao propormos uma formação continuada para os educadores, pensamos a escola como espaço privilegiado de formação. Nela podemos criar um ambiente favorável à formação e oportunizar momentos de trocas e compartilhamento dos saberes e de experiências. Desse modo, presumimos que a formação continuada permitirá aos educadores repensarem a sua prática para poder exercê-la com efetividade.

c) *Uma escola “em saída”⁴³ e em pastoral*: Como conjugar a construção de valores na perspectiva da sociabilidade humana, com um olhar para fora (“saída”), isto é, mais voltado para o outro? Que caminhos podem ser delineados e concretizados na comunidade educativa, partindo de situações que envolvam atitudes de solidariedade, de sensibilidade e diálogo na forma de projetos e campanhas beneficentes possíveis?

De que maneira sensibilizar gestores, professores e educandos da instituição confessional católica, a ampliar mais o horizonte dos seus olhares e ações, em favor dos menos favorecidos? De que modo é possível potencializar e instaurar estratégias mais integradoras endereçadas à educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana?

Como trabalhar o aspecto da evangelização na dimensão de uma escola em pastoral, em que se fundamentem a convivência nos seus ambientes familiar, escolar, de trabalho e de lazer? Quais valores humanos e cristãos precisam ser priorizados no trabalho de uma escola em pastoral? De que modo pode-se fortalecer os vínculos da convivência, do diálogo e da solidariedade no contexto escolar?

d) *Ser, saber, fazer, viver e conviver*: As palavras do relatório Delors (1996) nos instigam, nos posicionam e nos interpelam. Palavras que, teoricamente, estão inseridas nos projetos político-pedagógicos das quatro instituições de ensino, objetos da pesquisa. Que estratégias de ações concretas podem ser deduzidas dos mesmos, tendo em vista uma educação em valores humanos e cristãos que enalteçam, sobretudo, o sentido da vida e o acolhimento entre as pessoas?

Diante das novas famílias que se formam, hoje, dos novos matrimônios, do movimento gay e suas diferentes denominações, diferentes denominações religiosas que adentram nossas instituições, como as instituições confessionais católicas podem criar um plano tático que responda a esses novos desafios para a educação escolar? Que perspectivas a escola confessional católica pode incluir em sua organização, frente ao desafio do

⁴³ Alusão à palavra do Papa Francisco, contida na Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium* “A Alegria do Evangelho” (2013).

acolhimento e do respeito às diferenças, diante das diferentes religiões e suas diversas denominações que adentram em nossas instituições?

Reconhecer a dimensão social como objeto de intervenção profissional pressupõe compreender as expressões das questões da sociabilidade no cotidiano que compõe o cenário da escola. Como trabalhar os valores do acolhimento à diversidade, do respeito às diferenças, da justiça, entre outros?

As reflexões acima assinalam para a área educacional compromisso e desafio, numa época de mudanças. Cabe ressaltar que os espaços educacionais constituem lugares privilegiados para atuação e apreensão de uma educação em valores humanos e cristãos. Contribuem, para isso, a associação de políticas e embates da educação que favoreçam o desenvolvimento do ser humano.

Ilustramos a continuidade e a caminhada da escola confessional católica, com as palavras do profeta Jeremias: que ela siga marcando sua trilha, balizando o seu percurso, prestando atenção à rota e ao caminho por onde anda (Jr 31,21). Com o olhar voltado para este horizonte, cremos que será possível responder aos desafios e às perspectivas de uma educação em valores; na promoção da vida do ser humano e direcionado à sociabilidade humana.

Enfim, concluímos este estudo com a pretensão de que as instituições confessionais de educação católica possam despertar para um mundo de novos valores. Valores que contribuam para a transformação da realidade pessoal dos gestores, docentes e discentes, com novas descobertas que emergem do seu trabalho de cada dia na missão de educar.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. **Os sentidos da escola**: identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras, Portugal: Celta, 2003.

_____. Para uma teoria da socialização. **Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 21, p. 121-139, 2011.

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023. **Informação e documentação**: referências-Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2000.

ALCÂNTARA, JR. J. O. **Algumas formas de sociabilidade dos passageiros de Ônibus**. São Paulo. 2001. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2001.

_____. Georg Simmel e a sociabilidade. In: **Georg Simmel e as sociabilidades do moderno**: uma introdução. TEDESCO, J. C.(Org.). Passo Fundo, RS: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.p. 188-198.

ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALENCAR, R. **A política** - Aristóteles. Disponível em:
<<http://www.ebah.com.br/content/ABAAA7WIAH/a-politica-aristoteles>>.
Acesso em: 17 jul. 2013.

ALMEIDA, J. S.; SOARES, M. Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do ensino superior. In: **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 557-580, jul. 2012.

ALVES, J. M. P. Sistema católico de educação e ensino no Brasil: uma nova perspectiva organizacional e de gestão educacional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 209-228, set./dez. 2005.

_____. Um novo caminho para a Escola Católica no Brasil. **Linha direta: educação por escrito**, Belo Horizonte, ano 10, n. 108, p. 42-43, mar. 2007.

ALVES, U. S.; CARVALHO, M. A. de. **Construção de saberes na prática docente**: rumo à reflexividade permanente. Disponível em:
<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_13_2004.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2013.

ARAÚJO, H. V. de. **Guimarães Rosa**: diplomata. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.

ARROYO, M. P. Construção da proposta político-pedagógica da rede municipal de Belo Horizonte. In: **Espaços da escola**, Unijuí, Ijuí, ano 4, n. 13, 1994.

_____. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAECHLER, J. Grupos e sociabilidade. In: BOUDON, R. **Tratado de sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. p. 57-95.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola: o que é e como se faz**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BALBINOT, R. Escolas confessionais & escola em pastoral. In: **Cadernos Rede Católica de Educação**, Belo Horizonte, n. 8, p. 9, 2012.

BALDISSERA, D. P. **Serviço da escuta: manual de procedimentos**. São Paulo: Paulinas, 2005.

BAPTISTA, P. A. N. Globalização e as teologias da libertação e do pluralismo religioso. In: **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 5, n. 9, p. 54-79, 2006.

BARATA, Ó. S. **Introdução às ciências sociais**. Portugal: Bertrand Editora, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Persona, 2009.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Persona, 2011.

BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

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

_____. **Tempos líquidos**. Cambridge, Polity: Jorge Zahar, 2006.

_____. Entrevista sobre a educação: desafios pedagógicos e modernidade líquida. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.137, p. 37, maio/ago. 2009.

_____. **Vida líquida**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

_____. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2000.p. 53. cap. 3.

BENEVIDES, M. V. de M. **A cidadania ativa**. 3. ed. São Paulo, 1996.

_____. **O que é formação para a cidadania?** Entrevista com a socióloga e educadora Maria Victória Benevides realizada por Silvio Caccia Bava, diretor da ABONG em janeiro de 2001. Disponível em:<<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos/victoria.htm>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

BERGOGLIO, J. M. **O verdadeiro poder é o serviço**. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2013. p. 67-88.

BÍBLIA. Português. 1990. **Bíblia Sagrada**. Edição Pastoral. São Paulo: Paulinas, 1990.

BIESTEK, F. **The casework relationship**. Chicago: Loyola University Press, 1957.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOFF, L. **Ética e moral**: a busca dos fundamentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **Questões da sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 57/2008, pelo Decreto nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009.

_____. Lei de Diretrizes e Base de 1961 – **Lei n. 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 13 set. de 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Lei 5.692/71** de 11 de agosto de 1971. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná – CETEPAR. Curitiba/PR: Imprensa Oficial, 1971.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 de 20.12.96. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (DCNEM)**. Brasília: MEC, SEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. **Núcleo técnico de política nacional de humanização SUS**: equipe de referência e apoio matricial. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Brasil**: 8 em 10 professores da educação básica são mulheres. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>>. Acesso em: 1 dez. 2014

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Educação básica tem 81,5% de mulheres**. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>>. Acesso em: 05 nov.2012.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Resolução CNE/CP n. 1, de 16 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 1, de 3 de março de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 11 mar. 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Parecer CNP/CP n. 5/2005**, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2014.

_____. Inep/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2. Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. Decreto n. 7.237 de 20 de julho de 2010. **DOU** de 21.7.2010. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/Decretos/2010/dec7237.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

BUBER, M. **Do Diálogo e do dialógico**. Trad: Marta Ekstein de Souza Queiroz; Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 1982. Disponível em: <<http://www.4shared.com.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

_____. **Eu e tu**. Tradução e notas: Newton Aquiles Von Zuben. 6. ed. São Paulo: Centauro, 2003. Disponível em: <<http://www.4shared.com.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

_____. **Eu e tu**. Trad.: Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

BUENO, E. de L. **Projetos escolares e cidadania**: possibilidades e limites. Ponta Grossa. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2002.

BUY, A. **Técnicas de pesquisa**: observação, questionário e entrevista. Rio de Janeiro: PUC, 2000.

CALIMAN, G. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: Editora Universa/UNESCO, 2008.

_____. A pedagogia social na Itália. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C. de. MOURA, R. A. (Org.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.p. 51. cap. 1.

_____. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências de Educação**, Americana, São Paulo, UNISAL, Ano 12, n. 23, p. 341-368, 2º semestre de 2010.

_____. Redes sociais na pedagogia social: entre vínculos afetivos e interinstitucionais. In: Congresso Ibero-Americano de Pedagogia Social. A pedagogia social no diálogo “educação

social – educação popular”: **Anais... 3º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE PEDAGOGIA SOCIAL e 24º SEMINÁRIO INTERUNIVERSITÁRIO DE PEDAGOGIA SOCIAL**. Canoas/RS, Canoas: ULBRA, 2012.

_____. (Org.) **Violência e direitos humanos: espaços da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

CANCIAN, R. **Georg Simmel - conceito de socição: consequências da invenção do dinheiro**, 2009. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/georg-simmel---conceito-de-sociacao-consequencias-da-invencao-do-dinheiro.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2013.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPANEMA, C. de F. Gênese das mudanças nas políticas públicas e na gestão da educação básica. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. Ferreira de (Org.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.p. 13.

CARO, S. M. P. Educação social: uma questão de relações. In: SILVA, Roberto; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério Adolfo (Org.). **Pedagogia social**. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009. p. 149.cap. 2.

CARVALHO, J. S. F. de. Apontamentos para uma crítica das repercussões da obra de Paulo Freire. **Cadernos de História & Filosofia da educação**, São Paulo, v. 3, n. 4, 1993.

CARRANO, P. C. R.; DAYRELL J. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. **Anais... 25ª Reunião da ANPED**, 2002.

CASTRO, L. A. de. **Entidades filantrópicas**. Disponível em: <http://www.uff.br/direito/index.php?option=com_content&view=article&id=36%3Aentidades-filantronicas&catid=6&Itemid=14>. Acesso em: 14 jul. 2012.

CASTRO, C. de M. **A prática da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CASASSUS, J. Problemas de la Gestión Educativa em America Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p. 49-69, jul. 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHARLOT, B. Valores e normas da juventude contemporânea. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.p. 23. cap. 2.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Para uma pastoral da educação**. São Paulo: Paulinas, 1986. Estudos da CNBB, n. 41.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL LATINO-AMERICANA - CELAM. **Conclusões da Conferência de PUEBLA**: evangelização no presente e no futuro da América Latina. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 1982.

_____. **Santo Domingo**. Nova evangelização, promoção humana, cultura cristã, Jesus Cristo ontem, hoje e sempre. São Paulo: Loyola, 1992.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO. **Documento de Aparecida**. Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. 5. ed. Brasília: Ed. CNNB; Paulinas, 2007. p. 149-157.

CORDI, C. et. al. **Para filosofar**. São Paulo: Scipione, 2000.

CORTELA, M. S. Grandes educadores: Paulo Freire e a sedução da esperança. **Revista Educação**, Ed. Especial, São Paulo, Fernando Chinaglia Distribuidora S.A., n. 1, p. 12, 1992.

_____. Política e cidadania. **Revista Educação**, São Paulo, ano 6, n. 62, p. 38, jan. 2002.

COVRE, M. de L. M. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DANTAS, T. **Comunidade e sociedade**. 2013. Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com/sociologia/comunidade-sociedade.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

DASSOLER, O. B. **A relação entre a gestão administrativa e a gestão pedagógica na escola católica**: o impacto sobre os resultados. Brasília. 2009. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Brasília/DF, 2009.

DAYRELL, J. T. A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. In. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 15, p.21-29, 1992.

_____. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DECICINO, R. **Terceiro setor**. ONGs, fundações e outras entidades empregam 20 milhões de pessoas. 2009. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/terceiro-setor-ongs-fundacoes-e-outras-entidades-empregam-20-milhoes-de-pessoas.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório à UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC: UNESCO. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

D'INCAO, M. Â. Modos de ser e de viver: a sociabilidade urbana. In: **Tempo Social**, São Paulo, v. 4, n. 1-2, p. 95-109, 1994.

DIOGO, F. **Por um projeto educativo de rede**. Lisboa: Asa, 1998.

DUARTE, N. S.; SCÁRDUA, M. P.; CARIBÉ, R. L. **O pulo do gato- jogos para alfabetizar**. Brasília: Ideal, 2010.

DUARTE, N. S.; SCÁRDUA, M. P. Qualidade da educação: integração escola e comunidade. In: GOMES, C. A. (Org.) **Abrindo Espaços: Múltiplos Olhares**: UNESCO, 2008, p. 148-164.

DUARTE, M. do N. **Pesquisas: exploratória, descritiva e explicativa**. Disponível em: <<http://www.monografias.brasile scola.com/regras-abnt/pesquisas-exploratoria-descritiva-explicativa.htm>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

DURAND, O. C. da S. **Jovens da ilha de Santa Catarina: sociabilidade, socialização**. São Paulo. 2000. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2000.

DURKHEIM, E. As formas elementares da vida religiosa. In: **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **Les règles de la méthode sociologique**. Flammarion, 1988.

_____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

EFKEN, K. H. Conhecimento e contexto: a força integradora da interdisciplinaridade comunicativa. In: **Revista de Educação AEC**. Educação: Um Paradigma para a Escola do Século XXI!?...Dimensão Epistemológica, Brasília,v.31, n. 123, p. 54, abr./jun. 2002.

ELIAS, N. **Die gesellschaft der individuen**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987.

FAITANIN, E. A. **Constituição e funcionamento de entidades filantrópicas: normas gerais**. Disponível em: <<http://www.fiscosoft.com.br/a/2g2z/constituicao-e-funcionamento-de-entidades-filantropicas-normas-gerais-elidio-augusto-faitanin-elaborado-em-10062003#ixzz20VXQm04S>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

FAVERO, R. V. M.; FRANCO, S. R. K. As categorias que definem a ocorrência de diálogo em ambientes virtuais de aprendizagem. **RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 5, p. 1, 2007.

FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERREIRA, V. S. As especificidades da docência no ensino superior. In: **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, v.10, n. 29, p. 43, jan./abr. 2010.

FERREIRA, W. B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: **Ensaio pedagógicos - educação inclusiva: direito à diversidade**. Publicação da Secretaria de Educação Especial – SEESP. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educacionais. Brasília: DF, 24-25 de Agosto de 2006. p. 125-131.

FERREIRA, N. **Teorias do currículo**. Disponível em: <<http://www.amigadapedagogia.blogspot.com.br/2011/02/teorias-do-curriculo.html>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

FLEURY, Maria Teresa Leme; FLEURY, Afonso. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2001.

FOGAÇA, J. **Currículo no contexto escolar**. 2011. Disponível em: <<http://www.educador.brasilecola.com/orientacao-escolar/curriculo-no-contexto-escolar.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

FONTES, B. A. S.; STELZIG, S. Sobre trajetória de sociabilidade: a ideia de relé social enquanto mecanismo criador de novas redes sociais. **Política & e Sociedade**, v. 3, n. 5, p. 57-77, 2004.

FRANCISCO, Papa. **A escola ensina o verdadeiro, o belo e o bom: 300 mil crianças, pais e mestres na Praça São Pedro**. Disponível em: <<http://www.fgsaraiva.blogspot.com.br/2014/05/a-escola-ensina-o-verdadeiro-o-belo-e-o.html>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

FRANCISCO, Papa. Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*. **A alegria do Evangelho**. São Paulo: Edições Paulinas, Libreria Editrice Vaticana, 2013.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1946.

_____. **El hombre en busca de sentido**. 3. ed. Barcelona: Herder, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Primavera, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Carta de Paulo Freire professores**. Estudos Avançados, vol. 15, n. 42, São Paulo, may/aug. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013> Acesso em: 18 dez. 2014

_____. Terceira carta pedagógica. In: **Educação em Revista**, v. 36, n. 2, p. 67, maio/ago. 2000.

_____. **Política e educação: ensayos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, E. **Os valores humanos na escola**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/orientacoes/os-valores-humanos-na-escola.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, O. G. A aula como momento de formação de educandos e educadores. In: O papel político social do professor. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 26, n. 104, jul./set.1997.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Disponível em: <<http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia182/2009/10/15/brasil,i=148415/PARA+CONSULTOR+DA+UNESCO+CENARIO+SOBRE+PROFESSORES+NO+BRASIL+E+PREOCUPANTE.shtml>> Acesso em: 25 fev. 2015.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Rio de Janeiro / Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GILL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. Brasília: Atlas, 2005.

GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 79.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, C. A. **O ensino médio no Brasil: ou a história do patinho feio recontada**. Brasília: Universa, 2000.

_____. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. São Paulo: EPU, 2005.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1972.

GRINNELL, R. M. **Social work research & evaluation: quantitative and qualitative approaches**. 5. ed. Itasca, Illinois: E. E. Peacock Publishers, 1997.

GROPPO, L. A. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

GUERREIRO, A. **ONGS** – terceiro setor. 2009. Disponível em:<http://www.ademirguerreiro.net/textos_explicativos/palavras-chave/ongs-terceiro-setor>. Acesso em: 13 nov. 2014.

GUIMARÃES IOSIF, R. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global antecipada. Brasília: Líber Livro, 2009.

GALVÃO, A. T. et al. Desafios da política e governança educacional diante da promoção da cidadania no Brasil. In: Seminário sobre Políticas Públicas, Governança Educacional e Cidadania: Desafios sociais, locais e globais. Brasília, n. 1, 2012. **Apostila...** Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2012.

GURVITCH, G. **A Vocação actual da sociologia**. Lisboa: Cosmos, 1986.v. 1.

_____. **Sociologia del derecho**. New York: Rosario, Philosophical Library, 1942.

HARDI, P.; BARG, S. **Measuring sustainable development**: review of current practice. Winnipeg: IISD, 1997.

HÄMÄLÄINEN, J. Social pedagogical eyes in the midst of diverse understandings, conceptualizations and activities. In: **International Journal of Social Pedagogy**, University of Eastern Finland , v. 1, n. 1, p. 11, 2012.

HÉRAN, F. La sociabilité, une pratique culturelle. In: **Economie et statistique**, n. 216, p. 3-22, 1988.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; HERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

HESSEN, J. **Filosofia dos valores**. 5. ed. Coimbra: Amênio Amado, 1980.

HOLSTI, O. R. **Content analysis for the social sciences and humanities**. London: Addison-Wesley Reading, Ma, 1969.

HORNBURG, N.; SILVA, R. **Teorias sobre o currículo**: uma análise para compreensão e mudança. v. 3, n.10,p. 62-66, jan./jun. 2007.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexiografia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HRYNIEWICZ, S. **Para filosofar hoje**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2006.

IANNI, O. **Teorias da globalização**: civilização brasileira. Rio de Janeiro, 1994.

IZQUIERDO MORENO, C. **Educar em valores**. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

JAPIASSU, H. **Nascimento e morte das ciências humanas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

JULIATTO, I. C. **Um jeito próprio de evangelizar: a pastoral na PUC/PR**. Curitiba: Champagnat, 2008.

KERLINGER, F. N.; LEE, H. B. **Investigación del comportamiento: métodos de investigación em ciencias sociales**. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, 2002.

KLOPENBURG, F. B.; VIER F. F. **Compêndio do Vaticano II**. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 581-596.

KÜNG, H. **Uma ética global para a política e a economia mundiais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2003.

LASSWELL, H. **Propaganda techniques in world war**. Massachusetts: MIT Press, 1971.

LAURETIS, T. Queer theory: lesbian and gay sexualities, differences: **A Journal of Feminist Cultural Studies**, v. 3, n. 2, p. iii-xviii, 1991.

LEITE, C. R.; LÖHR, S. S. Conflitos professor-aluno: uma proposta de intervenção. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 575-590, maio/ago. 2012.

LENZ, M. M. A AEC do Brasil: uma presença eclesial no mundo da educação brasileira: um espaço a serviço da educação. **Cadernos da AEC do Brasil**, Brasília, n. 56, p. 15, 1995.

LEWIS, C. S. **Cristianismo puro e simples**. Cap. 2. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED-Centro Oeste 10. Goiás: jul. 2010.p. 10-11.

LIBANIO, J. B. **A arte de formar-se**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.p. 137.

LONDERO, M. **Ciências sociais nas organizações**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009.

LÓPEZ QUINTÁS, A. **El libro de los valores**. Puerto de Palos S.A., Argentina: Consudec, 2003. p. 201, cap. 7; p. 321, cap. 12.

LOURO, G. L. **Teoria queer** - uma política pós-identitária para a educação. Ano 9, n. 546, 2. Semestre, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. **O corpo estranho**. Ensaios sobre sexualidade e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUCENA, C. O pensamento educacional de Émile Durkheim. In: **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 40, p. 295-305, dez. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art18_40.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2014.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Série Cadernos de Gestão, v. III.

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

LUZ, C. **Leitura, análise, interpretação e síntese textual (leitura)**. 2008. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/entretenimento/leitura-analise-interpretacao-e-sintese-textual-leitura/25175/>>. Acesso em: 17 out. 2012.

MARCEL, G. **Aproximacion al misterio del Ser**. Madrid: Encuentro, 1987.

_____. **O diário metafísico**. Buenos Aires: Editora Losada, 1957.

_____. **Homo viator**: prolegômenos de uma metafísica da esperança, 1964. Disponível em: <http://www.olimon.org/uan/marcel-homo_viator.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. **O mistério do ser**. 1951. Disponível em: <<http://211721440-Marcel-Gabriel-El-Misterio-del-Ser.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

_____. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARCHESI, Á. **O que será de nós, os maus alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/FFVB/escrever-preciso-livro-osrio-marques-17813458>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

MARTINS, A. S. **Sociedade neoliberal**. 1999. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/socneo.html>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

_____. **Burguesia e a nova sociabilidade**: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. Niterói. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MARTINS, C. B. **Projeto amigos da escola**: os sentidos das articulações possíveis entre escola e comunidade. Ponta Grossa. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – Paraná, 2002.

MARTYNIUK, C. **Positivismo, hermenéutica y los sistemas sociales**. Argentina: Biblos, 1994.

MEADOWS, D. **Indicators and information systems for sustainable development**. Hartland Four Corners: The Sustainable Institute, 1998.

MEIER, C. **A educação à luz da pedagogia de Jesus**. São Paulo: Paulinas, 2006.

_____. O ato de educar. In: **Cadernos Rede Católica de Educação**, Belo Horizonte, n. 5, p. 3, 2010.

MELO, Z. F. de. A falácia do discurso neoliberal. In: **Revista de Educação AEC**, Brasília, Ano 25, n. 100, p. 9-22, 1996.

MENK, J. T. M. **Código civil brasileiro no debate parlamentar**: elementos históricos da elaboração da Lei n. 10.406 de 2002. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

MENEZES, J. M. F. de; MELLO, M. A. G. M. Fontes bibliográficas sobre educação na Bahia. In: MENEZES, J. M. F. de; MELLO, M. A. G. M. **Guia de fontes bibliográficas da educação na Bahia**. Salvador, BA: Editora UNEB, 2009.p. 11. cap. 2.

MIAGRO, A. N. O processo de construção de valores: um estudo a partir da ótica de pais e profissionais da educação. **Psicologia da Educação**, Joaçaba/SC, UNOESC, n. 14, 2010.

MICHENER, H. A.; DELAMATER, J. D.; MYERS, D. J. **Psicologia social**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextossociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, M. C. Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana, 2008.

MORAN, J. **Aprender e colaborar**. 2011. Disponível em: <<http://www.divertire.com.br/educacional/artigos/9.htm>>. Acesso em: 07 out. 2014.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU; V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. 476 p. Coleção Educação para todos.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MOSER, A. **Ética, valores e educação**. Disponível em: <http://www.antoniomoser.com/site/index.php?option=com_content&view=article&id=61:eti-ca-valores-e-educacao&catid=34:artigos&Itemid=41>. Acesso em: 25 ago. 2014.

MOURA, L. D. de. **A educação católica no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2000.

NASCIMENTO, A. F. M.; LASSANCE, R. **Avaliação de programas, projetos e atividades universitárias: referenciando a prática**. Brasília: Universa, 2000.

NASCIMENTO, C. **Georges Gurvitch: pioneiro da autogestão**. Disponível em: <http://base.socioeco.org/docs/georges_gurvitch.pdf> (s. d.; s. p.). Acesso em: 11 jul. 2013.

NEVES, D. G. B. **Os valores proclamados de fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca, sua influência no currículo e a vivência na prática pedagógica**. Brasília. 2012. 57 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

NOGUEIRA, S. M. A. **Valor e educação: uma reflexão sobre o cotidiano do ideal pedagógico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1987.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa**. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, J. L. M. de; SÍVERES, L. (Org.). Educar para a esperança. In: **Há esperança: outro mundo é possível: reflexões para ajudar a vencer a desesperança no mundo atual**. Brasília: Alia Opera, 2011. p. 73-104.

PACHECO, J. A. **Currículo como construção cultural e social**. Portugal: Porto, 2005.p. 72-82.

_____. **Dicionário de valores**. São Paulo: SM, 2012.

PAIS, J. M. **Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Lisboa: Âmbar, 2003.

PASCHOAL, N. **A incidência da espiritualidade nos caminhos dos seres humanos**. Belo Horizonte: [s.d.; s. ed.; s. n.].

PAULA, R. L. de; SCHNECKENBERG, M. Gestão escolar democrática: desafio para o gestor do século XXI. In: **Revista Eletrônica Lato Sensu** – Ano 3, n.1, mar. 2008.

PAULA E SILVA, J. M. A. de. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n.112, p. 45, mar. 2001.

PAULO VI, Papa. Declaração “*Gravissimum Educationis*” sobre a educação cristã. In: **Compêndio do Vaticano II**: constituições, decretos, declarações, 1968. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

_____. In: Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, 1968. **Anais...** Medellin, CO, 1968.

PEREIRA, R. K. M. **Instituições confessionais católicas entre novos e velhos valores**: uma proposta de gestão pedagógico-administrativa. Florianópolis. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Florianópolis, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÉREZ SERRANO, G. **Pedagogía social educación social**: construcción científica e intervención práctica. Madrid: Narcea, 2004.

PERONDI, M. Aproximando das juventudes fora do meio eclesial. In: MOTA, R. N. da. **Juventudes**: o exercício de aproximação. 2. ed. Brasília: Conferência dos Religiosos do Brasil/Nacional, 2011. p. 95-96.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PESSINATTI, N. L. **A escola do novo milênio**. São Paulo: Salesiana, 2000.

PETRAGLIA, I. C.; MORIN, E. **A educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PETRIE, P.; EICHSTELLER, G. Editorial: developing the international social pedagogy discourse. In: **The International Journal of Social Pedagogy**, Institute of Education, University of London, v. 1, n.1, 2012.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIERONI, V.; FERMINO, A.; CALIMAN, G. **Pedagogia da alteridade**: para viajar a Cosmópolis. Brasília: Liber Livro, 2014.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Ghedin, (Org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, G. S. R. **Clima organizacional e gestão democrática no contexto de uma universidade pública**. Brasília. 2008. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

PLATÃO. **Diálogo III: (socráticos):** Fedro (ou do belo); Eutífron (ou da religiosidade); Apologia de Sócrates; Críton (ou do dever); Fédon (ou da alma). Bauru, SP: EDIPRO, 2008. Clássicos Edipro.

POLAKOW, V. **Lives on the Edge: single mothers and their children in the other America**. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

POPPER, K. **A Lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2007.

PORTELA, G. L. **Abordagens teórico-metodológicas**. Projeto de pesquisa no ensino de letras para o curso de formação de professores da UEFS. Bahia: 2004.

POUPART, P. C. Por uma pastoral da cultura. In: **Cadernos Rede Católica de Educação**, Belo Horizonte, n. 5, p. 9, 2010.

PÓVOA, R. **Introdução à sociologia**. Disponível em:
<<http://www.sociologiacemtn.blogspot.com.br/2011/02/apostila-1-bimestre.html>>.
Acesso em: 16 nov. 2013.

PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS. **Instituições A B C D**. Ponta Grossa/PR; Porto União/SC; Tatuapé/SP; Méier/RJ. Triênio: 2011, 2012, 2013.

RIBEIRO, A. **Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens**. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

RIBEIRO, R. A. Ensinar o que é importante. Aprender o que é necessário. In: **Cadernos Rede Católica de Educação**, Belo Horizonte, n. 5, cap. 3, p. 19, 2010.

RIBEIRO, T. Os desafios da gestão de pessoas. **Revista Linha Direta**. Ed. 146, ano 13, Belo Horizonte, 2010.

RODRIGUES, M. I. **A educação como processo de humanização**. Disponível em:
<<http://www.zenieduca.blogspot.com.br/2013/06/a-educacao-como-processo-de-humanizacao.html>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

SANTOS, B. de S. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Porto: Tempo Social, 1994.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTIAGO, M. E. Ser professor/professora: convivência ética, respeitosa e crítica. **Revista de Educação AEC**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 145, p. 61, jul./set. 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: autores Associados, 1996.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** São Paulo: EPU, 1987.

SENGE, P. **A quinta disciplina:** arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Best Seller, 1990.

SIEGEL, N. **Fundamentos da educação:** temas transversais e ética. Santa Catarina: Associação Educacional Leonardo da Vinci - ASSEVI, Indaial: ASSEVI, 2005.

SILVA, A. C. B. **Projeto pedagógico:** instrumento de gestão e mudança. Belém: UNAMA, 2000.

SILVA, G. P. **Unidos não consumiremos:** uma análise da coesão social de uma tribo como fator de mútuas influências virtuais no anticonsumo. João Pessoa. 2012. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCSA/PPGA, João Pessoa, 2012.

SILVA, L. E. Educação e cidadania. **Revista de Educação AEC**, Rio de Janeiro, v. 36, n.145, p. 16-23, out./dez. 2007.

SILVA, J. B. Um histórico sobre a gestão escolar. **Educação em Revista**, Marília, v. 8, n. 1, p. 21-34, 2007.

SILVA, L. H. **Escola cidadã, teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, E. M. Religião, diversidade e valores culturais: conceitos teóricos e a educação para a cidadania. **Revista de Estudos da Religião**, Campinas: SP, n. 2, p. 1-14, 2004.

SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. A. (Org.). **Pedagogia social.** São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.

SIMMEL, G.; MORAES FILHO, E. (Org.). **Sociabilidade:** um exemplo de sociologia pura e formal. Cap. 2, p. 165, São Paulo: Ática, 1983.

SIMMEL, G. **Soziologie:** untersuchungenüber die formen der vergesellschaftung. Frankfurt em Main: Suhrkamp, 1992.

_____. **Sobre la individualidad y las formas sociales:** escritos escogidos. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes, 2002.p. 148-153.

_____. **Questões fundamentais da sociologia:** indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

SMITH, A. **A riqueza das nações.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.v. 1.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, F. **Sociabilidade e socialização**. Disponível em: <<http://filosofiaemvalores.blogspot.com.br/2013/05/sociabilidade-e-socializacao-1-anos.html>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

TADIN, A. P. et al. O conceito de motivação na teoria das relações humanas. Maringá Management. **Revista de Ciências Empresariais**, v. 2, n.1, p. 29, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.maringamanagement.com.br/novo/index.php/ojs/article/viewArticle/36>>. Acesso em: 15 out. 2014.

TAKEUTI, N. M. Paradoxos societais e juventude contemporânea. In: **Revista Estudos de Psicologia**, Natal, v. 17, n. 3, p. 427-434, set./dez. 2012. Acervo disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2012000300011&script=sci_arttext>. Acesso em: 23 nov. 2013.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, M. L. Gestão e planejamento nas organizações escolares. **Mundo jovem: um jornal de ideias**, Porto Alegre, ano 46, n. 383, p. 15, fev. 2008.

TEMPESTA, O. J. Perspectiva da educação católica no Brasil. In: Fórum de Associadas da Associação Nacional de Educação Católica, São Paulo, n. 1, 2008. **Apostila...** São Paulo: Associação Nacional de Educação Católica do Brasil, 2008.

TITSCHER, S. et al. **Methods of text and discourse analysis**. London: Sage, 2000.

TREVISOL, M. T. **A construção de valores na escola: com a palavra os professores do ensino fundamental (1ª à 4ª séries)**. Florianópolis: UNOESC, 2010.

TRINDADE, C. C. **Educação, sociedade e democracia no pensamento de John Dewey**. São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração: Filosofia e Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VANCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

_____. Competência docente na perspectiva de Paulo Freire. In: **Revista de Educação AEC**, Brasília/DF, n. 143, p. 66-78, abr./jun.2005.

_____. **A atividade humana como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.

VASCONCELOS, I. C. O. **Desenvolvimento humano: como se articulam informação e formação no processo educacional?** Brasília, 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1361>. Acesso em: 6 jun. 2012.

VASCONCELOS, I.; MANICA, L.; DASSOLER, B. O. **Prática pedagógica do educador social: uma questão de valores**. Artigo submetido análise de periódico. Brasília/DF, 2011.

VASCONCELOS, T. A importância da educação na construção da cidadania. In: **Revista Saber (e) Educar**. Conferência de Abertura do Ano Lectivo da Escola de Educação Paula Frassinetti. Lisboa: Portugal, p. 109-117, out. 2007. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/18/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf?sequence>. Acesso em: 28 nov. 2014.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas: Papirus, 1996.

VEIGA, N. A. De geometrias, currículo e diferenças. In: **Revista Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças**. 2002.

VICO, G. **Ciência nova**. Trad. Marco Lucchesi. São Paulo: Record, 1999.

VIEIRA, P. D. M. A.; GUEBERT, C. C. M.; FILIPAK, S. T. Formação continuada de professores da educação superior. In: **Olhar de Professor**, v. 15, n. 1, p. 337-351, Ponta Grossa, 2012.

VIEL, F. **O que é competência e habilidade?** Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/o-que-e-competencia-e-habilidade/48435/>>. Acesso em: 12 set.2010.

VILLAS, S. **Formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de ensino médio/técnico**. Belo Horizonte, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2009.

ZABALZA, M. Como educar em valores na escola. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano 4, n. 13, p. 15, jan./jul. 2000.

ZILLES, U. **Gabriel Marcel e o existencialismo**. Porto Alegre: Acadêmica/PUC, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA DE ACEITE PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)

BRASÍLIA – DF

Pesquisadora: Olmira Bernadete Dassoler

Programa: Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Finalidade: Tese de Doutorado em Educação

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Caliman

Projeto de Pesquisa: A gestão da educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas.

Objetivo Geral da Pesquisa: Investigar como se concretiza a prática da gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas no segmento do ensino médio.

CARTA DE ACEITE PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Prezado (a) Professor (a),

Estamos trabalhando em um estudo, o qual pretende identificar a prática da gestão de uma educação em valores nas instituições do sistema privado de ensino confessional católico na perspectiva da sociabilidade humana, na opinião de gestores, docentes e discentes do ensino médio, cujo resultado contribuirá para a elaboração de uma tese de Doutorado em Educação.

Gostaríamos de pedir a sua ajuda, no sentido de responder algumas questões que não levarão muito tempo. Suas respostas serão confidenciais e anônimas. Lembramos que as pessoas selecionadas para o estudo não foram escolhidas pelo nome, mas sim de modo aleatório.

As suas opiniões, através deste questionário, serão somadas e incluídas na tese de Doutorado em Educação, mas nunca serão informados dados individuais. Solicitamos que responda a este questionário com a maior sinceridade. Não existem respostas corretas nem incorretas.

Por favor, leia cuidadosamente as instruções do questionário, lembrando que só será possível assinalar uma única alternativa.

Agradecemos por sua colaboração.

Olmira Bernadete Dassoler
Doutoranda em Educação

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS GESTORES

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)

BRASÍLIA – DF

Pesquisadora: Olmira Bernadete Dassoler

Programa: Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Finalidade: Tese de Doutorado em Educação

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Caliman

Projeto de Pesquisa: A gestão da educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas.

Objetivo Geral da Pesquisa: Investigar como se concretiza a prática da gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas no segmento do ensino médio.

- 1) Em sua opinião, o que são valores humanos e cristãos?
- 2) O que você entende por sociabilidade humana?
- 3) Identifique práticas de uma educação em valores no ensino médio, em sua instituição.
- 4) Você diria que essas práticas estão na perspectiva da sociabilidade humana?
- 5) Que valores você considera significativos para serem desenvolvidos numa educação em valores em instituições confessionais católicas do ensino médio?
- 6) De que modo, você como gestor, pode contribuir para garantir uma educação em valores em sua instituição, na perspectiva da sociabilidade humana no segmento do ensino médio?
- 7) O respeito às diferenças, o conhecimento, o diálogo, a cidadania, a solidariedade, a justiça estão presentes no cotidiano em sua instituição. Quais práticas pedagógicas e atividades evidenciam a presença, em sua instituição, dos valores citados acima? Cite exemplos.

APÊNDICE C
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA ABERTO COM OS DOCENTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)

BRASÍLIA – DF

Pesquisadora: Olmira Bernadete Dassoler

Programa: Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Finalidade: Tese de Doutorado em Educação

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Caliman

Projeto de Pesquisa: A gestão da educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas.

Objetivo Geral da Pesquisa: Investigar como se concretiza a prática da gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas no segmento do ensino médio.

DADOS PESSOAIS:

(01) Sexo: Masculino Feminino

(02) Idade: Até 30 anos De 31 a 40 anos

De 41 a 50 anos Mais de 50 anos

(03) Tempo de Magistério:

Até 3 anos De 3 a 8 anos

De 9 a 15 anos De 16 a 21 anos Mais de 21 anos

(04) Sua atuação se concentra na:

Área da docência Área Administrativa

Área Pedagógica Área Social

Por favor, responda as questões abaixo:

(1) Em sua opinião, o que são valores humanos e cristãos?

(2) O que você entende por sociabilidade humana?

(3) Identifique práticas de uma educação em valores no ensino médio, em sua instituição.

(4) Em que sentido essas práticas estão na perspectiva da educação aos valores?

(5) Que valores você considera significativos para serem desenvolvidos numa educação em valores em instituições confessionais católicas do ensino médio?

(6) De que modo, você como professor, pode contribuir para garantir uma educação em valores em sua instituição, na perspectiva da sociabilidade humana no segmento do ensino médio?

(7)O respeito às diferenças, o conhecimento, o diálogo, a cidadania, a solidariedade, a justiça estão presentes no cotidiano em sua instituição. Quais práticas pedagógicas e atividades evidenciam a presença, em sua instituição, dos valores citados acima?

Muito obrigada pela colaboração.

APÊNDICE D
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SEMIABERTO COM OS DISCENTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)

BRASÍLIA/DF

Pesquisadora: Olmira Bernadete Dassoler

Programa: Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Finalidade: Tese de Doutorado em Educação

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Caliman

Projeto de Pesquisa: A gestão da educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas.

Objetivo Geral da Pesquisa: Investigar como se concretiza a praticada gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas no segmento do ensino médio.

DADOS PESSOAIS:

(01) Sexo: Masculino Feminino

(02) Nível de Ensino Médio: 1º ano 2ºano 3ºano

| 1. Imagine que você tivesse ganhado na loteria. Como você empregaria esse dinheiro? | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Assinale o seu nível de acordo: | MUITO | BASTANTE | POUCO | NADA |
| - Curtir a vida com os amigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Viajar, comprar um carro, moto, uma casa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Ajudar minha família | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Utilizar parte para ajudar pessoas necessitadas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Dedicar-me aos estudos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outro: _____ | | | | |

| 2. O que você considera como prioridade nos itens abaixo? | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Assinale o seu nível de acordo: | MUITO | BASTANTE | POUCO | NADA |
| - Aproveitar e gozar a vida | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Ter uma boa profissão | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Possuir muitos bens | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Cuidar da aparência | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Usar roupas de marca | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outro: _____ | | | | |

| 3. Quando ocorre alguma situação de desentendimento | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Assinale o seu nível de acordo: | MUITO | BASTANTE | POUCO | NADA |
| - Eu me prontifico ao diálogo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Eu gosto de mediar o conflito para que as pessoas cheguem a um acordo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Tenho dificuldades de aceitar pessoas diferentes, de outra religião, outros costumes ou etnias | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Tenho dificuldades de aceitar relações homoafetivas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Procuo me comunicar para que haja entendimento | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outro: _____ | | | | |

| 4. No seu Colégio você observa que: | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Assinale o seu nível de acordo: | MUITO | BASTANTE | POUCO | NADA |
| - Existe preocupação em educar para a solidariedade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Há participação em atividades que ajudam a conviver melhor no ambiente escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Existe o cultivo das boas relações e de valores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Há interesse em preparar o jovem para o mercado de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Há incentivo para o trabalho de grupo e para a partilha | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outro: _____ | | | | |

| 5. No meu colégio: | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Assinale o seu nível de acordo: | MUITO | BASTANTE | POUCO | NADA |
| - Percebo que somos educados para respeitar as diferenças | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Os professores, por meio de sua postura ética, passam para os alunos atitudes de justiça | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Costumo respeitar as ideias dos meus colegas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Existe cuidado com a vida do outro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Observo que há interesse para que as pessoas se sintam bem no convívio escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outro: _____ | | | | |

| 6. Em que nível você concorda com as seguintes opiniões: | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Assinale o seu nível de acordo: | MUITO | BASTANTE | POUCO | NADA |
| - Cada um deve se preocupar com sua própria vida | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Eu gosto de ajudar os outros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - A política é um meio pelo qual a sociedade contribui para o desenvolvimento social dos indivíduos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Sinto vontade de lutar para melhorar nossa sociedade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Como cidadão tenho consciência que os meus direitos e deveres são também direitos e deveres dos outros, por isso procuro respeitá-los | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outro: _____ | | | | |

| 7. Acho que o mais importante... | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Assinale o seu nível de acordo: | MUITO | BASTANTE | POUCO | NADA |
| - É a formação humana nos valores que contribuem para ser uma pessoa de bem e respeitosa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - É a qualificação profissional para se ter êxito no mercado de trabalho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - É adquirir conhecimentos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - É saber relacionar-se e trabalhar em grupo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - É reconhecer as diferenças dos alunos como oportunidade de aprendizagem em sala de aula | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outro: _____ | | | | |

| 8. Assinale o seu nível de acordo nas questões abaixo: | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Assinale o seu nível de acordo: | MUITO | BASTANTE | POUCO | NADA |
| - Aceito com facilidade meus colegas com deficiências físicas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Costumo ajudar pessoas cadeirantes ou com outras deficiências | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Tenho dificuldade em compreender a necessidade do outro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Entendo que a inclusão é procurar interagir com o outro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - O meu colégio se preocupa em desenvolver a cidadania por meio de trabalhos cooperativos junto aos professores e alunos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Existe alguma outra atividade que você percebe em seu colégio e gostaria de citar? Comente.

| 9. No meu colégio percebo que: | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Assinale o seu nível de acordo: | MUITO | BASTANTE | POUCO | NADA |
| - A educação no meu colégio me incentiva a me preocupar com o outro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Existem atividades que contribuem para que eu tenha atitudes humanizadoras | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Posso utilizar minha capacidade de agir e ativar práticas de sociabilidade | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| O colégio favorece o engajamento em projetos de ajuda humanitário | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Há empenho no sentido de colaborar com ações que ajudam a preservar o meio ambiente | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Você percebe em seu colégio alguma outra atividade que ajuda o jovem a crescer numa educação em valores e no seu modo de agir socialmente? Explique.

| 10. Qual a tendência que você acha mais importante para a sua formação escolar hoje: | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Assinale com um X de acordo com seu posicionamento: | MUITO | BASTANTE | POUCO | NADA |
| Formação Humana e em Valores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Formação Profissional e para o mercado de trabalho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 11. Para qual tendência sua escola tende mais na questão da formação: | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Assinale com um X de acordo com o seu posicionamento: | MUITO | BASTANTE | POUCO | NADA |
| Formação Humana e em Valores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Formação Profissional e para o mercado de trabalho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE E
CONCEITOS DE VALORES HUMANOS E CRISTÃOS ORIUNDOS DOS
PROFESSORES

| Docentes | Respostas |
|-----------------|--|
| P1 | Os valores humanos são qualidades que nos distinguem como seres humanos. Valores cristãos nos são passados por nossa família; |
| P3 | Valores são conceitos que se pratica em função do bem comum, onde a fé nos orienta; |
| P5 | Valores estão presentes em qualquer momento da vida, como respeito, ética, justiça e solidariedade; |
| P7 | Valores humanos: Respeito, solidariedade, ética. Valores cristãos: fé; |
| P10 | Valores humanos e cristãos são princípios que nos tornam pessoas melhores, como por exemplo, a solidariedade; |
| P11 | Valores humanos são aqueles que fazem com que sejamos solidários, éticos para com o semelhante. Os valores cristãos vêm ao encontro desses valores e reforçam a maneira como devemos viver em sociedade sem ferir o próximo; |
| P12 | São os valores que possibilitam a convivência respeitosa entre os indivíduos dentro da sociedade, como por exemplo, o respeito e a honestidade; |
| P13 | São os valores e atitudes ligados à ética; |
| P14 | São o respeito, a convivência, dedicação, o ser solidário, o cuidar do meio ambiente, generosidade e cidadania; |
| P15 | São os valores que ensinamos aos alunos que estão dentro de uma visão humana baseados nos ensinamentos da Igreja; |
| P16 | É ensinar a criança e o jovem, desde pequeno, o caminho a trilhar por meio da ética, moral e cidadania; |
| P18 | Valores humanos e cristãos formam a base da educação da pessoa, pois por eles nos relacionamos na sociedade com respeito, solidariedade e dignidade; |
| P20 | São princípios básicos para se viver em sociedade, pois o cristão é humano e, por ser humano é um ser social; |
| P21 | Valores humanos e cristãos são todos os valores que promovem a vida digna íntegra; |
| P23 | São o conjunto de princípios e crenças acerca da dignidade humana, tendo como horizonte a fé cristã, a justiça, igualdade, ética e solidariedade; |
| P24 | É educar para a vida dentro da fé e das atitudes que respeitam a todos; |
| P26 | São códigos de conduta que norteiam a vida do ser humano, baseados na proposta feita por Jesus Cristo, valorizando a vida humana; |
| P29 | São conceitos que elevam os indivíduos a viver em uma sociedade fraterna e justa; |
| P33 | São valores que estão ligados ao tratamento do próximo de acordo com os ensinamentos de Jesus Cristo; |
| P36 | São princípios e características que determinam a forma de comportamento de uma pessoa em todos os seguimentos da vida; |
| P40 | É um conjunto de qualidades nas quais estão inseridos os quatro (4) valores universais: paz, verdade, ação correta e não violência; |
| P41 | São fundamentos morais e espirituais da consciência humana; |
| P45 | É o diferencial que as escolas cristãs oferecem promovendo a convivência entre as pessoas; |
| P46 | É um conjunto de características que determinam a forma de como viver; |
| P47 | Valores são a base social que necessitamos, pois fazem uma junção com o amor oferecido pela sabedoria cristã, junto com o conhecimento teórico que o homem do século XXI necessita; |
| P48 | São qualidades representadas por meio de atitudes de amor, da vivência na verdade, da justiça, vivificadora da honestidade, bondade, respeito. Viver de acordo com estes princípios. |

| | |
|-----|---|
| P49 | Valores humanos e cristãos são tudo que pode tornar uma pessoa melhor, mais justa, humilde e pronta para ajudar; valorizar o ser humano e respeitar as diferenças; |
| P50 | É a união de ações corretas importantes para os seres humanos e que normalmente são administrados em casa junto à família e no ambiente escolar; |
| P51 | São ações de respeito e dignidade consigo mesmo e com o próximo; |
| P54 | Humanos são valores que “normatizam” a convivência em sociedade como os valores morais e éticos... os valores cristãos são aqueles que Cristo nos ensinou para viver bem entre os “irmãos”; |
| P55 | São fundamentos morais e espirituais da consciência humana e cristãos são princípios espirituais contidos na Bíblia; |
| P57 | São aqueles que norteiam a vida de cada um, possibilitando um viver digno e de fé; |
| P58 | São os valores que nos tornam melhores que faz com que convivamos em harmonia e nos conduzem à alguma doutrina; |
| P59 | São os valores norteados pela ética e moral. |

Fonte: com base na coleta de dados da pesquisa/ 2014.

APÊNDICE F
O ENTENDIMENTO SOBRE SOCIABILIDADE HUMANA A
PARTIR DOS PROFESSORES

| Docentes | Respostas |
|-----------------|---|
| P1 | É uma característica do ser humano, pois temos necessidade de viver em sociedade, de nos relacionarmos com nosso semelhante; |
| P3 | Sociabilidade humana são as relações e inter-relações entre as pessoas com a finalidade de convivência saudável. |
| P4 | É o ato de se relacionar com o outro utilizando as diversas linguagens que temos, como: oral, gestual, sinestésicas e outras. |
| P9 | É a comunicação entre pessoas, troca de informações, valores e experiências; |
| P10 | Sociabilidade humana envolve prioritariamente a empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro; ajuda-nos a tomar atitudes correlatas em relação ao outro; |
| P11 | É viver em sociedade de forma plena, saudável e cooperativa. É viver dentro da responsabilidade, da justiça, da solidariedade com o próximo; |
| P13 | É buscar sempre o melhor os melhores caminhos para o diálogo e o equilíbrio nas relações; |
| P14 | As formas como as pessoas se relacionam na sociedade; |
| P18 | São os relacionamentos dos indivíduos dentro de uma comunidade; |
| P19 | O modo de relacionamento entre as pessoas, como o respeito e dignidade para uma boa convivência; |
| P21 | É a capacidade de viver em sociedade; |
| P22 | É a capacidade inerente ao ser humano de interagir com seu semelhante; |
| P23 | Capacidade de respeitar opiniões divergentes, o respeito aos diferentes gêneros e culturas, aprender a conviver; |
| P24 | É a capacidade dos seres humanos de construírem laços e relações que expressam a importância do “outro”, para afirmação de nossa própria dignidade como pessoas; |
| P25 | São as relações humanas, como elas se dão no âmbito social, valorizando as ações solidárias; |
| P27 | É a boa convivência entre as pessoas, sempre obedecendo a regras de convivência e de respeito mútuos; |
| P33 | É a convivência respeitosa e integrada das pessoas nos diferentes grupos; |
| P34 | É a necessidade do ser humano conviver em grupos, respeitando para ser respeitado, cumprindo com seus deveres para, então, pleitear os seus direitos; |
| P41 | É a capacidade de compreender que vivemos em sociedade. |
| P42 | É a habilidade de convívio no meio social, isto é, a prática de conviver com diferentes pessoas, sabendo respeitá-las em suas diferenças; |
| P44 | Sociabilidade é muito mais que conhecimento: é a função prática do exercício constante do respeito, ouvir, refletir, crescer em comunidade, pôr em prática o amor cristão; |
| P45 | O homem é um ser social. Em sendo assim, necessitamos da convivência no meio ao qual estamos inseridos; |
| P50 | São práticas que favorecem a convivência pacífica entre os humanos; |
| P51 | Relações, isto é, os relacionamentos entre as pessoas, convivência, saber viver em grupo; |
| P52 | É por meio da socialização que os seres humanos se integram entre si e participam da vida em sociedade; |
| P56 | Sociabilidade humana diz respeito a uma postura individual que tem como premissa a busca por mais igualdade social, em todas as áreas e setores que o ser humano possui envolvimento; |

Fonte: com base na coleta de dados da pesquisa/2014.

APÊNDICE G
PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO EM VALORES NO ENSINO MÉDIO
NA VISÃO DOS PROFESSORES

| Docentes | Respostas |
|----------|--|
| P1 | Formação do indivíduo enquanto cidadão, ensinando a ética; |
| P3 | Em minha disciplina, biologia, os alunos desenvolvem atividades que oportunizam o respeito ao próximo, à solidariedade e a defesa à natureza; |
| P4 | Campanha da Fraternidade e arrecadação de mantimentos para as cestas básicas de Natal; |
| P5 | O ato concreto da Campanha da Fraternidade; campanha da água; campanha do agasalho; |
| P6 | Momentos cívicos e religiosos; projetos interdisciplinares; |
| P7 | Conscientização sobre valores com leituras e discussões de diferentes temas; participação dos alunos em ações solidárias; |
| P8 | Voluntariado, onde nossos jovens acolhem crianças de uma creche e ensina-nos a utilizar os computadores e realizam momentos de recreação e convivência; |
| P10 | Os trabalhos desenvolvidos pela pastoral escolar; os espaços para os diálogos, as trocas e as práticas solidárias; |
| P11 | Momentos de reflexão onde são trabalhados temas como os valores humanos; |
| P16 | Projetos que visem discutir os valores em nossa sociedade; |
| P17 | Inclusão do tema valores nas aulas; |
| P20 | Na nossa escola os alunos têm atividade em grupo: mostra cultural, avaliação em grupo, atividades extras como a pastoral estudantil; |
| P25 | Atividades envolvendo os temas transversais; atividades de convivência; atividades de cidadania exercidas pelo grêmio estudantil do colégio; |
| P26 | Momentos de reflexão que permeiam as aulas, trazendo uma visão mais humana dos conteúdos; propostas de ações solidárias no ambiente escolar; promoção do senso de responsabilidade e discussão por meio de grêmio estudantil; |
| P29 | Trabalhos de equipe e cooperação. Estimular os alunos a opinar e criticar a sociedade, criando sugestões de melhoras; incentivar alunos a protagonizar a história; |
| P32 | As aulas de religião, artes, sociologia e filosofia e todas as matérias que vão além da sala de aula, mas se necessário, tocar, cutucar e conversar a respeito de temas discutíveis; |
| P33 | O estudo de problemas/situações sociais que ocorrem no dia a dia, buscando a reflexão sobre a conduta das pessoas de nossa sociedade; |
| P35 | Campanhas de solidariedade, celebrações, atividades coletivas organizadas e realizadas pelos alunos, onde são respeitadas as habilidades, os talentos e os limites de cada um; regras de condutas para a participação nos eventos e uso dos espaços; |
| P38 | A prática da oração, os encontros com os alunos; as reuniões e a interação com a família; |
| P40 | Trabalhamos com uma cultura de respeito à dignidade humana, por meio da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz, com atividades extraclasse durante o ano letivo; |
| P45 | Uma das práticas é a convivência entre alunos e professores cada um respeitando os seus limites, mas de modo extrovertido; |
| P47 | A prática dos valores é desempenhada quando fazemos a oração com nossos alunos, ou ainda, quando demonstramos nosso carinho e preocupação no dia a dia nas palavras e olhares estão sendo passados valores. |
| P48 | A disciplina de religião inserida no ensino médio aposta em uma educação pautada em valores éticos, morais e cristãos; |
| P49 | A nossa escola valoriza a acolhida, para que o aluno se sinta respeitado, seguro, valorizado e consciente de seus direitos e deveres; |

| | |
|-----|--|
| P50 | A ética, o respeito, a cooperação, o amor são trabalhados em sala de aula, pois os alunos devem saber a importância desses valores e colocá-los em prática no dia a dia; |
| P52 | Retiros mensais, orações antes de começar as aulas; reuniões diversas com os pais; palestras; festa junina; ambiente limpo; |
| P54 | Projetos voltados para a solidariedade, convivência em grupo, reflexões; |
| P55 | O desenvolvimento de projetos humanos ajuda mútua, por meio de campanhas de agasalho, doação de alimentos e leite para a creche; |
| P59 | As práticas podem ser visivelmente identificadas em disciplinas eletivas com as de filosofia, sociologia, nas ações inseridas pelo professor em suas áreas e também nos projetos sociais dos quais os alunos participam; |

Fonte: com base na coleta de dados da pesquisa/2014.

APÊNDICE H
SENTIDO DAS PRÁTICAS PRESENTES NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO EM VALORES

| Docentes | Respostas |
|----------|---|
| P1 | A escola tem o papel de ser educadora em valores, não somente no cumprimento de atividades curriculares, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, mais participativos no âmbito político e comunitário; |
| P3 | Preparam o aluno para conviver harmoniosamente com o mundo; |
| P5 | Acredito que as práticas estão na perspectiva da sociabilidade humana, pois temos alunos preocupados com os colegas, com a questão da água na cidade e com o auxílio às pessoas próximas e fora da escola; |
| P7 | Há preocupação com a formação humana e o indivíduo relacionando-o com a sociedade; |
| P11 | O jovem deve ser estimulado, motivado a pensar no próximo e, para isso, as ações devem ser dadas na escola; |
| P13 | Não temos somente que aceitar o “outro”, mas tenho que me empenhar em conhecê-lo e respeitá-lo com todas as diferenças e semelhanças; |
| P14 | A escola busca despertar no jovem uma consciência crítica sobre a sociedade, além de proporcionar contato com diferentes realidades; |
| P17 | Sem a menor dúvida, as práticas nos levam a uma sociedade digna, humana, em que estão presentes os valores que fazem do homem, de fato HOMEM ; |
| P18 | Ainda temos muitas diferenças quanto ao respeito, à solidariedade e à justiça; |
| P19 | As práticas contribuem para o desenvolvimento da sociabilidade, porque possibilitam aos alunos exercerem a fraternidade e solidariedade, bem como a tolerância às diferenças; |
| P20 | Promovem a interação e buscam desenvolver um olhar para o outro no sentido da alteridade; |
| P21 | Na medida em que a escola proporciona participação em grêmios estudantis, momentos cívicos, religiosos, encontros de convivência está contribuindo para a sociabilidade; |
| P22 | As práticas realizadas na escola procuram melhorar a sociabilidade humana já que promove a reflexão e proposição de medidas que são colocadas pelos próprios alunos; |
| P23 | Essas práticas não perdem seus referenciais e procuram atender as exigências do mundo, coerentes com o que se pretende ensinar para integrá-los neste contexto social; |
| P24 | Sim, as práticas desenvolvem relações mais afetuosas, comprometidas com a vida; cria laços profundos que se destacarão em cidadãos mais humanos; |
| P25 | No sentido amplo de formação do caráter, gerando um ser pensante. Nós não tratamos nossos alunos pelo número de chamada, mas os conhecemos nos seus conflitos e questionamentos; |
| P27 | Direcionando os alunos, por meio do convívio entre os próprios e com os professores, a aprenderem e a praticarem os valores humanos e cristãos; |
| P30 | Sempre que “debate” um tema polêmico, gerador de juízo de valor e de fato, estamos buscando o alcance dos valores; |
| P31 | As práticas evidenciam situações problemas comuns de nossa sociedade. A partir delas, podemos pensar em condutas que visem melhorar tais situações; |
| P32 | No sentido de criar oportunidades de todos se desenvolverem intelectual, afetiva e socialmente, convivendo e conhecendo as limitações e as possibilidades de cada indivíduo, promovendo o seu crescimento como pessoa humana; |
| P33 | No sentido da integridade, isto é, formação de cidadãos críticos e honestos; pelo respeito a Deus, ao próximo e a si mesmo; pela responsabilidade, por meio dos atos de cada pessoa possamos construir um mundo melhor; |
| P37 | Práticas que criam, influenciam, compartilham e consolidam mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos; |
| P38 | Acreditamos que toda a nossa vivência diária está pautada em uma educação de valores; |

| | |
|-----|---|
| P39 | Professor é um guia para ao aprendizado; |
| P40 | O jovem de hoje é um jovem dinâmico, que está além, que pensa e age sem efetivamente raciocinar sobre o que faz. Desse modo, valores como respeito amizade precisa ser lembrados a ele; |
| P41 | Uma educação em valores pauta-se no desenvolvimento da pessoa humana, sem, contudo, deixar de lado o aspecto da ciência; |
| P43 | Os profissionais que trabalham devem estar cientes da responsabilidade de não somente repassar conteúdos teóricos, mas se preocupar em educar para a vida e tudo que nela se aplica; |
| P44 | Os adolescentes e jovens pensam, muitas vezes, que são autossuficientes, no entanto em muitas situações percebemos quão “frágeis” e dependentes são; neste sentido, família e escola desempenham um papel importante na formação dos nossos jovens; |
| P45 | No sentido de formação de pessoas de caráter, com pensamento limpo, ético, leal, digno de confiança e capaz de construir a paz; |
| P47 | Contribuir para formação do ser humano, do indivíduo como um todo, em busca da formação de pessoas melhores; |
| P50 | Provocar no jovem a capacidade de pensar em si mesmo. “O educador é um ser que pensa, o educando é um ser com direito de pensar”; |
| P51 | No sentido de crescimento pessoal, profissional e religioso; |
| P52 | Os profissionais direcionam os alunos na sua formação, para que possam estar preparados na vida pessoal e profissional; |
| P53 | No sentido de que ações sociais podem inculcar valores, solidariedade, caridade, etc.; |

Fonte: com base na coleta de dados da pesquisa/ 2014.

APÊNDICE I
VALORES CONSIDERADOS SIGNIFICATIVOS NA EDUCAÇÃO

| Docentes | Respostas |
|-----------------|--|
| P2 | Respeito, diálogo, troca de experiências, disciplina; |
| P3 | Respeito, autonomia, disciplina, diálogo; |
| P4 | Cooperação, amor, compreensão, cidadania; |
| P6 | Respeito, amor, compaixão, compreensão; |
| P7 | Solidariedade, humildade, perseverança, união e cuidado com o que é de todos; |
| P8 | Fé, respeito, amor ao próximo, justiça, igualdade social; |
| P9 | A solidariedade, a fraternidade, a fé, a igualdade, o respeito à individualidade (potencialidades e limites de cada um), aceitação, compreensão, perdão e justiça; |
| P11 | Solidariedade, companheirismo, amizade, amor, respeito, diálogo interconfessional, altruísmo, empatia, perdão partilha; |
| P13 | Amor, respeito, honestidade, moral; |
| P14 | O valor da solidariedade, da cooperação e da paz; |
| P15 | Ética, respeito, diálogo, compromisso com o outro, fidelidade, fé, resiliência, cidadania, solidariedade; |
| P16 | Respeito, empatia, solidariedade, carisma entre os outros que são necessários para uma boa convivência em sociedade; |
| P17 | Respeito, igualdade, partilha, doação, escutar antes de julgar, criticar, ser sensível; |
| P18 | Respeito, caridade, amor, honestidade, a ajuda mútua, altruísmo; |
| P19 | Capacitar os alunos com princípios éticos e sociais, para ações críticas, responsáveis, transformadoras em busca de uma sociedade justa e solidária; |
| P21 | O maior professor que “ouvimos” na vida é o exemplo; então, eu considero importante, talvez mais importante que pedir respeito, atenção, amor, é você oferecer isso no dia a dia, é minha conduta. |
| P22 | Ao passo que desenvolvemos projetos e ações sociais, estaremos atribuindo valores éticos, morais e cristãos; |
| P23 | Fé, justiça, coerência entre discurso e ações, capacidade de partilhar, confiança, respeito à diferenças e limitações; |
| P24 | Amor ao próximo, a fraternidade, a união, o respeito; |
| P25 | Respeito, educação, comprometimento; |
| P26 | Amor à vida, respeito à família, educação e ética; |
| P27 | Solidariedade, tolerância, fraternidade, paz; |
| P28 | Educação, respeito aos mais velhos, solidariedade, espiritualidade, oração, diálogo, cuidado com o corpo; |
| P30 | Amor ao próximo, acima de tudo, respeito, solidariedade, caridade; |
| P32 | Respeito, cordialidade, doação, amor, fé, solidariedade, justiça; |
| P33 | Valores da partilha, da prontidão, do respeito, justiça, igualdade de oportunidade; |
| P34 | Respeito, solidariedade, exemplo na sua conduta; |
| P35 | Solidariedade, respeito, amor, compaixão, ética; |
| P37 | Ética, cidadania, religiosidade, solidariedade; desenvolver formas de interação entre os jovens; |
| P39 | Respeito ao próximo e às diferenças, amizade, solidariedade, caridade, prática do bem. |
| P40 | Solidariedade, fraternidade, amizade, cooperação, ética, moralidade; |

| | |
|-----|---|
| P41 | O exercício da convivência harmoniosa, a prática de ouvir, colocar-se no lugar do outro; |
| P42 | A caridade e a compaixão para com todos os seres, inclusive os animais e a natureza; |
| P43 | Compreensão, generosidade, amor ao próximo, respeito às crenças religiosas; |
| P47 | Respeito, fraternidade, solidariedade, saber ouvir, dignidade; |
| P48 | O diálogo, a solidariedade, respeito às diferenças, amor ao próximo; |
| P49 | Convivência harmônica e pacífica; tolerância religiosa, o senso de justiça e flexibilidade; |
| P50 | Respeito, justiça, amor ao próximo, solidariedade; |
| P52 | Justiça, liberdade, tolerância, educação para a paz; |
| P54 | Crença, honestidade, ética, bondade, respeito, justiça, solidariedade, amor, gratidão; |
| P55 | Solidariedade, generosidade, justiça social, consciência dos problemas da sociedade; |

Fonte: com base na coleta de dados da pesquisa/ 2014.

APÊNDICE J
CONTRIBUIÇÕES QUE GARANTEM UMA EDUCAÇÃO EM VALORES NO
ENSINO MÉDIO

| Docentes | Respostas |
|-----------------|---|
| P2 | Pelo exemplo; mostrar que com a educação e o trabalho, tudo é possível; |
| P3 | Com exemplo de vivência; |
| P4 | Diálogo sincero na hora exata. O ouvir meu aluno e poder inferir positivamente nas suas dúvidas; trocar experiências do nosso cotidiano. |
| P5 | Meus exemplos em sala de aula; |
| P6 | Por meio dos bons exemplos; debates de temas polêmicos e desenvolvendo aulas que tragam soluções ou caminhos para as necessidades dos jovens; |
| P9 | Com exemplos pessoais, ajudando e realizando ações juntos; |
| P11 | Eu, como professora, busco sempre desenvolver o diálogo e o respeito ao próximo, transmitindo aos alunos a máxima: “Não faça aos outros o que você não quer que façam a você”. |
| P12 | Acredito que apesar de todo o “desenvolvimento tecnológico”, o professor ainda é um espelho para o aluno. Por meio de atitudes coerentes, o professor consegue passar valores humanos e cristãos; |
| P13 | Colaborando com a instituição na qual trabalho; |
| P15 | Acentuar e propagar aos jovens os valores desenvolvidos na escola; |
| P17 | Por meio do testemunho, da escuta e do diálogo, com respeito mútuo é possível estabelecer uma relação de confiança que favoreça o ideal de sociabilidade humana; |
| P19 | As pequenas ações cotidianas servem de modelo ao aluno; questionar posturas de desrespeito, incentivar a integração, atividades grupais com temas de discussão; |
| P21 | Construir espaços interdisciplinares; |
| P23 | Buscando reflexões e ações que identifiquem um comportamento diferente, comprometido com uma conduta cristã; |
| P24 | Somos responsáveis, como professores, pelo desenvolvimento acadêmico, moral, cívico e cristão do aluno; |
| P25 | Primeiro ser exemplo. O professor tem o dever de estimular momentos de cooperação e tolerância; |
| Docentes | Respostas |
| P26 | Trabalhando todos os dias a conscientização da formação do cidadão; |
| P29 | Sou uma educadora bem comprometida com a questão dos valores. Sempre busco trazer para a sala de aula temas atuais que permitam reflexão, para desconstruir o preconceito e desenvolver um cidadão pleno; |
| P30 | Ter prática no dia a dia que sejam reflexos do respeito e do compromisso que temos com o aprendizado e desenvolvimento de cada aluno, praticando valores; |
| P32 | Dando o exemplo e minha parcela de contribuição na formação; propondo e abraçando mudanças de comportamento e refletindo junto aos adolescentes e jovens, a necessidade de mudança; |
| P33 | Trabalhar os valores humanos e cristãos na formação do aluno como indivíduo; |
| P34 | Por meio do exemplo, pois o aluno se espelha muito no professor; assim, cabe ao professor ter sempre uma atitude de respeito, ética em relação ao contexto escolar e diálogo aberto e sincero; |
| P36 | A melhor maneira é fazendo; seu exemplo vale mais que mil palavras; |
| P38 | Auxiliando nos anseios da instituição e focando os valores cristãos para os alunos; |
| P40 | Desenvolvendo trabalhos em equipe, projetos sociais, inserindo nos jovens o compromisso com sua comunidade, tornando-os responsáveis das ações humanas; |

| | |
|-----|--|
| P41 | O aluno do ensino médio se encontra numa fase cheia de mudanças e conflitos; ele busca conquistar o seu espaço, ser reconhecido e ser ouvido. Busco estar aberto ao diálogo e valorizar o que eles têm de positivo, respeitando a opinião de cada um e criar oportunidade para a reflexão; |
| P43 | Na educação física, foco em atividades cooperativas, onde seja importante trabalhar COM e não CONTRA. É importante trabalhar a relação interpessoal e de trabalho conjunto; |
| P44 | Respeitando, compreendendo e dialogando com os estudantes; |
| P45 | Tratando os pares (colegas e alunos) com respeito e cordialidade; |
| P46 | Orientando os alunos com base nos princípios religiosos e humanos, proporcionando situações de reflexão; |
| P47 | No tratamento ao próximo com respeito e seriedade no trabalho discente; |
| P48 | O professor é ainda uma figura que possui uma representação que envolve força no segmento estudantil; Dessa forma, a coerência, a sensatez e noções de ética são valores que este profissional deveria ter claro em sua atuação; |

Fonte: com base na coleta de dados da pesquisa/ 2014.

APÊNDICE K
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE EVIDENCIAM O RESPEITO ÀS DIFERENÇAS,
O CONHECIMENTO, O DIÁLOGO, A CIDADANIA, A SOLIDARIEDADE,
A JUSTIÇA SOB A ÓTICA DOS DOCENTES

| Docentes | Respostas |
|-----------------|---|
| P1 | Promovemos vários eventos para sensibilizar e desenvolver nos alunos tais atitudes, como por exemplo, das de uma cadeirante, recolhimento de doativos e trabalho com alunos de instituição de caridade; temos um trabalho prático com uma creche; feira da cultura; troca de livros usados na feira do livro, favorecendo os de menos poder aquisitivo; |
| P4 | Os trabalhos em grupo, as ações sociais, visita às instituições, as campanhas de agasalho, alimento, reciclagem; |
| P6 | Eleições do grêmio estudantil, em que os alunos apresentam as suas chapas e propostas, fazem suas campanhas com o devido respeito; |
| P11 | A pastoral escolar é bastante ativa com ações de solidariedade e concretização de valores; diálogo constante em classe, com a coordenação e direção; campanhas de limpeza e uso consciente da água; |
| P12 | Os alunos, ao executarem trabalhos em grupo, em que são convidados a criar, pesquisar, respeitam a decisão do outro, sabendo ouvir e opinar no momento que julgar necessário interferir para o bem do grupo; |
| P13 | Percebo nos momentos cívicos, na campanha do agasalho, nos passeios e nos encontros de convivência; |
| P16 | Em todas as situações de encontro, seja em sala de aula com os alunos, numa reunião pedagógica dos professores, sempre ocorre uma integração que se baseia nos princípios cristãos de amor ao próximo e respeito, independentemente da cor, raça ou credo das pessoas; |
| P18 | A preocupação com o conhecimento dos alunos, a solidariedade entre o corpo docente e os alunos; |
| P19 | A aceitação do aluno de inclusão; ouvir o aluno, as suas sugestões; |
| P21 | As campanhas das quais participam alunos e professores: gesto concreto da Campanha da Fraternidade; campanha do agasalho; organização de cestas básicas para o natal; atividades diversas da pastoral escolar; eventos de convivência; as atividades do grêmio estudantil; |
| P22 | Cidadania com o grêmio estudantil; solidariedade no atendimento às crianças de uma instituição/orfanato, com aulas de informática; campanhas de arrecadação como gesto solidário; encontro entre as crianças da catequese e crianças de um abrigo; |
| P23 | Momentos de convivência e celebração pastoral, trabalhos de catequese feitos pela escola; trabalhos com temas transversais; |
| P25 | As ações sociais realizadas pelos alunos; as reflexões e discussões trazidas por eles; |
| P28 | Por meio das apresentações de trabalhos, debates e troca de ideias, incentivando a formação de opiniões e troca de experiências; |
| P32 | Incentivando debates, palestras e trabalhos entre as disciplinas de diferentes áreas; |
| P34 | A integração de alunos com necessidades especiais, passeios, festas leituras diversificadas de diferentes gêneros, atividades interdisciplinares que garantem a reflexão, o diálogo e a participação de todos os segmentos no processo educacional; |
| P36 | Todas as práticas pedagógicas fazem parte do trabalho proposto na busca incessante por uma sociedade mais justa, por meio do amor e do respeito para com o próximo e a pátria; |
| P37 | Nas aulas de ensino religioso, sociologia, psicologia, filosofia visando desenvolver os valores; o espírito de família que buscamos a acolhida fraterna, encontros de formação; |
| P38 | O trabalho com as pessoas deficientes, a colaboração docente e discente é uma constante; |

| | |
|-----|--|
| P39 | As relações de amizade entre os professores; as relações de carinho e respeito entre professor e aluno; a postura da condução do gestor frente aos desafios da comunidade escolar, confraternização, entre outros; |
| P40 | A prática de rezar todos os dias; palestras sobre a importância da família; campanha de solidariedade; jogos estudantis; |
| P41 | Por meio de reflexões, palestras, projetos, momentos de oração/espiritualidade, na convivência em sala de aula; |
| P44 | No amor pelas coisas bem feitas, no cuidado com as relações, no debate crítico, na reflexão sobre temas atuais, nas atividades cotidianas e sociais; |
| P47 | No cumprimento, no conhecer o aluno pelo nome, no perceber que o aluno tá triste ou não está se sentindo bem; no colocar a mão no ombro, dar um sorriso e perguntar se pode ajudar; no estar disposto a ouvi-lo, no ficar um minuto a mais depois da aula ou na hora do intervalo para conversar sobre outro assunto, dar um conselho; |
| P48 | O próprio convívio em sala de aula nos faz trabalhar com valores importantes; o trabalho em equipe é uma ferramenta para se trabalhar os valores do diálogo, do respeito ao próximo e às diferenças; |
| P49 | Dentro da sala de aula, nas atuações dos alunos e professores manifestadas no dia a dia; na relação que construímos; em projetos e atividades extracurriculares onde precisamos trabalhar juntos para obtermos bons resultados, pois o sucesso vem de uma equipe sincronizada. |
| P50 | A gincana cultural – GICESA, uma gincana que envolve todos os elementos de valores; manhãs de formação e reflexão com os alunos; apresentações artísticas; |
| P51 | O respeito às diferenças se faz na inclusão de alunos especiais em classes regulares; campanhas para arrecadação s doações a cidadãos em situação de vulnerabilidade; |
| P52 | Nas ações sociais de humanização que ocorrem nas aulas de ensino religioso, sociologia e filosofia; manutenção de uma escola em uma região carente do município; |

Fonte: com base na coleta de dados da pesquisa/ 2014.

ANEXO

ANEXO A
TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)

BRASÍLIA – DF

Pesquisadora: Olmira Bernadete Dassoler

Programa: Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

Finalidade: Tese de Doutorado em Educação

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Caliman

Projeto de Pesquisa: A gestão da educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas.

Objetivo Geral da Pesquisa: Investigar como se concretiza a prática da gestão de uma educação em valores na perspectiva da sociabilidade humana em instituições confessionais católicas no segmento do ensino médio.

TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Declaro que recebi todos os esclarecimentos relativos à realização do presente estudo, bem como recebi, de forma clara e objetiva, todos os informes pertinentes ao Projeto de Pesquisa. Estou ciente também, de que os dados coletados serão submetidos a procedimentos que garantirão privacidade e sigilo a meu respeito.

Declaro, ainda, que, se for da minha vontade, poderei me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso:

_____.

ASSINATURA: _____.

LOCAL E DATA: _____



Campus I - QS 07 Lote 01 EPCT, Águas Claras - CEP: 71966-700 - Taguatinga/DF - Telefone: (61) 3356-9000
Campus Avançado Asa Norte - SGAN 916 Avenida W5 - CEP: 70790-160 - Brasília/DF - Telefone: (61) 3448-7134
Campus Avançado Asa Sul - SHIGS 702 Conjunto 2 Bloco A - CEP: 70330-710 - Brasília/DF - Telefone: (61) 3226-8210