

Universidade Politécnica Salesiana

UNIDADE DE ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Mestrado

**O PAPEL DO GESTOR DE COMPETÊNCIAS
DO CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA INSPETORIA SÃO JOÃO BOSCO**

Autor: Gervasio Bassini Sobrinho
Diretor: Dr. Rodrigo Martínez

QUITO
EQUADOR

2012

**UNIVERSIDADE POLITÉCNICA SALESIANA
UNIDADE DE ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO
EQUADOR**

**O PAPEL DO GESTOR DE COMPETÊNCIAS
DO CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NA INSPETORIA SÃO JOÃO BOSCO**

Dissertação apresentada para a prévia obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação, menção Gestão Educativa.

Autor: Gervasio Bassini Sobrinho
Diretor: Dr. Rodrigo Martínez

**QUITO
JANEIRO DE 2012**

B321p Bassini Sobrinho, Gervásio.

O papel do gestor de competências do currículo escolar da educação básica na
Inspetoria São João Bosco / Gervásio Bassini Sobrinho. – Quito : Universidade
Politécnica Salesiana, 2011.

151 f.

Dissertação apresentada para a prévia obtenção do título de Mestre em Ciências da
Educação, menção Gestão Educativa. Diretor: Dr. Rodrigo Martínez.

Palavras chaves: Educação salesiana - significatividade – Construtivismo –
Protagonismo juvenil – Gestão curricular – Competências.

CDU: 37.016

Dissertação de autoria de Gervasio Bassini Sobrinho, intitulada “O papel do gestor de competências do currículo escolar da educação básica na Inspeção São João Bosco”, requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, defendida e aprovada, em ___ / ___ /2012, pela banca examinadora constituída por:

Dr. Rodrigo Martínez
Diretor

Mr. Holger Diaz Salazar
Delegado de Tese

Mr. Holger Diaz Salazar
Diretor da Pós-graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

À minha mulher, Adil Cristina Baptista Esteves Bassini, que me acompanhou ao longo de toda a jornada, incentivando meu estudo, revisando carinhosamente minha redação, me embalando nos desânimos, sendo companheira incansável nos meus sufocos e eu amando sempre tê-la ao meu lado.

Ao meu filho André Luiz, muito amado, pela sua música e pelos nossos momentos de lazer juntos, forças que sempre restauraram meu ânimo para que eu pudesse estudar e trabalhar em minha pesquisa.

Ao Professor Dr. Rodrigo Martínez, meu diretor e orientador, agradeço as idéias e princípios que me inspirou, a sagacidade de suas observações, os desafios lançados e a atenção generosa que me dispensou em todo este processo.

À Inspeção São João Bosco, que me ofereceu a oportunidade de realizar o meu curso de Mestrado e pelo apoio para que esta pesquisa pudesse ser realizada.

Aos professores e educadores das escolas da ISJB que participaram desta pesquisa, pela sua colaboração prestimosa.

Aos salesianos que foram meus interlocutores no desenvolvimento deste trabalho, especialmente Pe. Ilário Zandonade – amigo de longa data, que sempre me estimula e apoia – e Pe. Antídio de Andrade Carvalho – jovem amigo que muito me auxiliou na realização do trabalho de campo -, o meu profundo agradecimento.

RESUMO

BASSINI SOBRINHO, Gervásio. *O papel do gestor de competências do currículo escolar da educação básica na Inspeção São João Bosco*. 2012. 150 p. Dissertação apresentada para a prévia obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação, menção Gestão Educativa - Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

A presente dissertação é o resultado de uma pesquisa realizada junto às escolas da Inspeção São João Bosco (ISJB). Sua preocupação está voltada para o Papel do Gestor de Competências do Currículo Escolar, na Educação básica, nas escolas da ISJB. O seu objetivo geral é desenvolver uma proposta de formação continuada e atualização para os gestores de competências curriculares e educadores das escolas de educação básica da ISJB. Isto permitirá às escolas responderem com qualidade e significatividade às novas necessidades de formação e aprendizagem dos alunos. Para isto, dentro dos objetivos específicos, esta dissertação procura analisar as potencialidades e vulnerabilidades que se apresentam na abordagem curricular por competências; explicar, em forma teórica, a pertinência da implementação do currículo por competências para ressignificar as experiências de formação e aprendizagem; elaborar uma proposta de formação e atualização permanente para gestores e educadores. Diante do planejado, com os dados levantados na pesquisa, este trabalho oferece aos gestores elementos para ajudá-los a entender seu papel, interferir na prática dos educadores e criar parâmetros confiáveis para o gerenciamento das competências curriculares. Estabelecidos os referenciais da pesquisa, o ponto de partida é o desenvolvimento do diagnóstico estratégico mediante o qual são identificados, na experiência da abordagem curricular por competências, as potencialidades e as vulnerabilidades para compreender a atitude de resistência e o arraigo à tradição. A seguir é feita uma análise do currículo por competência e a significatividade do Processo Educativo Salesiano, com a pertinência da implementação do currículo por competência. Este trabalho apresenta-se estruturado em quatro capítulos, envolvendo referenciais da pesquisa, diagnóstico estratégico, análise do currículo por competência e a significatividade do Processo Educativo Salesiano, proposta de formação continuada e atualização permanente para gestores e educadores, encerrando-se com conclusões e recomendações.

Palavras-Chave: Educação salesiana – significatividade. Construtivismo. Protagonismo. Gestor curricular. Competências.

ABSTRACT

BASSINI SOBRINHO, Gervásio. *The role of the manager of curricular competence of the basic education in schools of Province of St. John Bosco*. 2012. 150 p. Thesis submitted for the degree of Master of Science in Education, Educational Management mention - Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

This dissertation is the result of a survey conducted in the schools of the St. John Bosco Province (ISJB). His concern is for the role of the manager of curricular competence of the basic education in schools of ISJB. Its overall goal is to develop a proposal of continued education and upgrade for managers of curricular competence and educators in the schools of basic education of the ISJB. This will allow schools to respond with quality and significance to new needs of formation and learning of student. For this, within the specific objectives, this dissertation attempts to analyze the strengths and vulnerabilities that arise in addressing curricular by competence, explain in a theoretical way the relevance of the implementation of the curriculum by competence to reframe the experience of formation and learning, develop a proposal of formation and constant upgrading for managers and educators. As planned, with data collected in the survey, this work provides elements for managers in order to help them understand their role, to help them to interfere in the practice of educators and to create reliable parameters for the management of curricular competence. Established the benchmarks of the research, the starting point is the development of strategic diagnosis by means of which are identified in the experience of curricular approach by competencies, strengths and vulnerabilities to understand the attitude of resistance and incrustation in tradition. The next step is an analysis of the curriculum of competence and meaningfulness of the Salesian Educative Process, with the relevance of the implementation of the curriculum by competencies. This dissertation is structured in four chapters: referential of the research, strategic diagnosis, analysis of the curriculum by competence and meaningfulness of the Educative Salesian Process, proposal of continued formation and upgrading for managers and educators, ending with conclusions and recommendations.

Keywords: Salesian Education – significance. Constructivism. Protagonism. Curricular Manager. Competencies.

RESUMEN

BASSINI SOBRINHO, Gervásio. *El papel del gestor de las competencias en el currículo escolar de educación básica en las escuelas de la Provincia de San Juan Bosco*. 2012. 150 p. Tesis presentada para obtener el título de Maestría en Ciencias de la Educación, mención Gestión Educativa - Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Esta tesis es el resultado de una encuesta realizada en las escuelas de la Provincia Salesiana de San Juan Bosco (ISJB). Su preocupación es el papel del gestor de las competencias en el currículo escolar de educación básica en las escuelas de la ISJB. Su objetivo general es desarrollar una propuesta de educación continua y de actualización para gestores de competencia curricular y educadores en las escuelas de educación básica de la ISJB. Esto permitirá a las escuelas de responder con calidad y significatividad a las nuevas necesidades de formación y aprendizaje de los estudiantes. Para que esto suceda, dentro de los objetivos específicos, esta tesis trata de analizar las potencialidades y las vulnerabilidades que surgen en el tratamiento curriculares por competencias, explicar de forma teórica la relevancia de la implementación del currículo por competencias para resignificar la experiencia de formación y aprendizaje, elaborar una propuesta de formación y actualización constante de los gestores y educadores. Según lo planeado, con los datos recogidos en la encuesta, este trabajo proporciona elementos para los gestores con el fin de ayudarles a entender su papel, para ayudarles a interferir en la práctica de los educadores y para ayudarles a crear parámetros fiables para la gestión de las competencias curriculares. Establecidos los parámetros de referencia de la investigación, el punto de partida es el desarrollo de diagnóstico estratégico mediante el cual se identifican, en la experiencia de enfoque curricular por competencias, potencialidades y vulnerabilidades para comprender la actitud de resistencia y incrustación en la tradición. El siguiente paso es el análisis del currículo basado em competências y la significatividad del proceso educativo salesiano, con la pertinencia de la implantación del currículo por competencias. Esta tesis se estructura en cuatro capítulos: referencial de la investigación, diagnóstico estratégico, el análisis del currículo por competencias y la significatividad del proceso educativo salesiano, la propuesta de formación continuada y actualización para gestores y educadores, finalizando con conclusiones y recomendaciones.

Palabras Claves: Educación salesiana – significatividad. Constructivismo. Protagonismo. Gestor curricular. Competências.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPITULO I.....	13
REFERENCIAIS DA PESQUISA.....	13
1. COLOCAÇÃO DO PROBLEMA	13
1.1 Antecedentes.....	13
1.2. Situação – problema.....	13
2. JUSTIFICAÇÃO	14
3. OBJETIVOS	16
3.1 Objetivo geral.....	16
3.2 Objetivos específicos	16
4. REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	16
5. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	20
5.1. Elaboração do instrumento	20
5.2 Universo e amostra.....	23
6. PROPOSTA DA DISSERTAÇÃO	26
CAPITULO II	27
DIAGNÓSTICO ESTRATÉGICO.....	27
1. INTRODUÇÃO.....	27
2. ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS FATORES INTERNOS E EXTERNOS.....	28
2.1 Potencialidades	28
2.1.1 Forças	28
2.1.2 Oportunidades	31
2.2. Vulnerabilidades.....	33
2.2.1 Fraquezas	33
2.1.2 Ameaças	34
3. RESULTADO DA APLICAÇÃO DO MODELO SWOT À ISJB.....	36
3.1. Potencialidades	36
3.1.1 Forças	36
3.1.2 Oportunidades	39
3.2 Vulnerabilidades.....	40
3.2.1 Fraquezas	40
3.2.2 Ameaças	43
CAPÍTULO III.....	45
ANÁLISE DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E A SIGNIFICATIVIDADE DO PROCESSO EDUCATIVO SALESIANO	45
3.1. CURRÍCULO E COMPETÊNCIAS. TERMOS POLISSÊMICOS.....	47
3.1.1. Currículo	47
3.1.1.1. Enquadramento teórico.....	47
3.1.1.2. Enquadramento prático.....	49
3.1.1.3 Conclusão	53
3.1.2. Competências	54
3.1.2.1. Enquadramento teórico.....	54
3.1.2.2. Enquadramento prático.....	55
3.1.2.3 Conclusão	60
3.2. PERCEPÇÃO SOBRE A COMPETÊNCIA CURRICULAR IMPLICADA NOS PCNS	61
3.2.1. Enquadramento teórico	61
3.2.2. Enquadramento prático.....	62
3.2.3 Conclusão.....	64
3.3. PROCESSO EDUCATIVO SALESIANO (PES).	65
3.3.1. Significatividade do processo educativo salesiano.....	66
3.3.1.1 Enquadramento teórico.....	66
a) Critério Preventivo.....	67
b) Ambiente Educativo	68
c) Forças Interiores	68
d) Presença Animadora	69

e) Relação Pessoal	69
3.3.1.2. Enquadramento prático.....	70
a) Critério Preventivo.....	70
b) Ambiente Educativo.....	72
c) Forças Interiores	73
d) Presença Animadora.....	74
e) Relação Pessoal	75
3.3.1.3. Conclusão	76
3.4. RESSIGNIFICAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM	77
3.4.1. <i>Enquadramento teórico</i>	77
3.4.2. <i>Enquadramento prático</i>	79
3.4.3. <i>Conclusão</i>	85
3.5. PERTINÊNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA	86
3.5.1 <i>Enquadramento teórico</i>	86
3.5.2 <i>Enquadramento prático</i>	88
3.5.3 <i>Conclusão</i>	89
3.6. GESTÃO DE COMPETÊNCIAS CURRICULARES E O PAPEL DE SEU GESTOR	89
3.6.1. <i>Enquadramento teórico</i>	89
3.6.2. <i>Enquadramento prático</i>	91
3.6.3 <i>Conclusão</i>	98
3.7 OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NAS ESCOLAS DA ISJB	99
3.7.1. <i>Enquadramento teórico</i>	99
3.7.2. <i>Enquadramento prático</i>	100
3.7.3. <i>Conclusão</i>	104
3.8 COMPETÊNCIAS QUE OS GESTORES CURRICULARES DA ISJB DEVEM DESENVOLVER.	105
3.8.1. <i>Enquadramento teórico</i>	105
3.8.1. <i>Enquadramento prático</i>	106
3.8.1. <i>Conclusão</i>	107
CAPÍTULO 4	110
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ATUALIZAÇÃO PARA GESTORES E	
PROFESSORES.....	110
4.1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	110
4.2. JUSTIFICAÇÃO	112
4.3. PONTOS CRÍTICOS	113
4.3.1. <i>Formação</i>	114
4.3.2. <i>Animação e Gestão</i>	114
4.3.3. <i>Comunicação</i>	114
4.4. OBJETIVO ESTRATÉGICO.....	115
4.5. ESTRATÉGIAS CHAVES.....	116
4.6. LINHAS DE AÇÃO, OBJETIVOS OPERATIVOS E ATIVIDADES	116
4.6.1. <i>Em função da Formação</i>	116
4.6.2. <i>Em função da Animação e Gestão</i>	120
4.6.3. <i>Em função da Comunicação</i>	121
4.7. PLANO OPERATIVO	123
4.8. PREVISÃO ORÇAMENTÁRIA	127
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	128
1. CONCLUSÕES.....	128
2. RECOMENDAÇÕES.....	130
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICE.....	140

INTRODUÇÃO

A idéia de realizar esta pesquisa nasceu das observações que fiz como Delegado do Sistema Salesiano de Educação em Escolas da Inspetoria São João Bosco (ISJB), entre 2000 e 2006. Neste período, contando apenas com as observações levantadas empiricamente, era possível perceber a dificuldade dos gestores de competências curriculares da educação básica das escolas da ISJB para gerenciar o trabalho dos professores, em sintonia com as orientações da educação no Brasil, que apontam para a necessidade dos conteúdos curriculares serem trabalhados na escola dentro de uma abordagem por competências. De fato, a prática educativa reinante parecia construída sob um paradigma de transmissão e acumulação do conhecimento, de modo fragmentado, enciclopédico, memorizador.

Focalizando os responsáveis pela gestão de competências curriculares, surgem algumas interrogações: qual é o papel do gestor de competências curriculares? O gestor de competências curriculares consegue interferir na prática de ensino dos educadores ou os professores se mantêm arraigados ao modelo tradicional e resistente às orientações de um currículo por competências? O gestor de competências curriculares tem parâmetros confiáveis que orientem o gerenciamento das competências curriculares?

Para dar uma resposta às questões levantadas, esta pesquisa surge como uma proposta de levantamento de dados capazes de permitir que o papel do Gestor de Competências do Currículo Escolar, na educação básica das escolas da Inspetoria São João Bosco, tenha maior precisão. Sua atualidade e pertinência encontram resposta na necessidade de responder aos desafios educacionais que apontam para novos enfoques e paradigmas curriculares. Tais enfoques e paradigmas buscam superar o puro ensino de conteúdos e se preocupam com o desenvolvimento de competências, conforme o Relatório que a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI apresentou à UNESCO. A pertinência e a atualidade deste trabalho também se justificam em função das orientações da Educação no Brasil e da precariedade de estudos envolvendo as escolas da ISJB, uma vez que o enfoque curricular por competência é uma abordagem recente e a Pedagogia Salesiana, norteadora das escolas em questão, se preocupa primordialmente com o futuro de seus educandos.

Esta pesquisa procura se desenvolver dentro dos objetivos que a norteiam. Assim, mediante o seu objetivo geral, ela pretende desenvolver uma proposta de formação continuada e atualização para os gestores de competências curriculares e educadores das escolas de educação básica da Inspeção São João Bosco. Isto permitirá às escolas responder com qualidade e significatividade às novas necessidades de formação e aprendizagem dos alunos. Para isto, dentro dos objetivos específicos, ela procura analisar as potencialidades e vulnerabilidades que se apresentam na abordagem curricular por competências; explicar, em forma teórica, a pertinência da implementação do currículo por competências para ressignificar as experiências de formação e aprendizagem; elaborar uma proposta de formação e atualização permanente para gestores e educadores.

Diante da proposta planejada, com os dados levantados, será possível oferecer aos gestores elementos para ajudá-los a entender seu papel, interferir na prática dos educadores e criar parâmetros confiáveis para o gerenciamento das competências curriculares.

Estabelecidos os referenciais da pesquisa, o ponto de partida da proposta é o desenvolvimento do diagnóstico estratégico mediante o qual serão identificados, na experiência da abordagem curricular por competências, as potencialidades e as vulnerabilidades para compreender a atitude de resistência e o arraigo à tradição. A seguir é feita uma análise do currículo por competência e a significatividade do Processo Educativo Salesiano, com a pertinência da implementação do currículo por competência.

Este trabalho apresenta-se estruturado em quatro capítulos, envolvendo referenciais da pesquisa, diagnóstico estratégico, análise do currículo por competência e a significatividade do Processo Educativo Salesiano, proposta de formação continuada e atualização permanente para gestores e educadores, encerrando-se com conclusões e recomendações.

No Capítulo I são apresentados os referenciais da pesquisa, com colocação do problema, justificação da pesquisa, objetivos, referenciais teóricos norteadores da pesquisa, procedimentos metodológicos envolvidos, proposta da dissertação.

No Capítulo II é trabalhado o diagnóstico estratégico, com análise estatística dos fatores internos e externos e resultado da análise de fatores internos e externos. Com o diagnóstico estratégico, pretende-se conhecer as potencialidades, expressas nas forças e oportunidades, e vulnerabilidades, manifestadas nas debilidades e ameaças, que as Escolas da Inspeção São João Bosco apresentam na abordagem curricular por competências. Os dados gerais da pesquisa ajudam a clarear esta análise.

O Capítulo III apresenta uma análise do currículo por competência e a significatividade do Processo Educativo Salesiano. Neste capítulo são analisados: a noção de currículo e competência presentes nas Escolas da Inspeção São João Bosco; o posicionamento das escolas diante da percepção sobre a competência curricular desenvolvida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); o processo educativo salesiano; a ressignificação das experiências de formação e aprendizagem; a pertinência da implementação do currículo por competência; a gestão de competências curriculares e o papel de seu gestor; os processos de formação nas escolas da ISJB; as competências que os gestores curriculares da ISJB devem desenvolver.

O Capítulo IV desenvolve uma proposta de formação continuada e atualização para gestores e professores, partindo de considerações e justificativa, estabelecendo pontos críticos, objetivo estratégico, estratégias chaves, linhas de ação, objetivos operativos, atividades, plano operativo, previsão orçamentária.

Em Conclusões e Recomendações são apresentadas algumas conclusões em função do trabalho desenvolvido e são feitas algumas recomendações ligadas à execução da proposta de formação continuada e atualização dos gestores e professores.

CAPITULO I

REFERENCIAIS DA PESQUISA

1. COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

1.1 Antecedentes

A imperiosa necessidade de investigar o **Papel do Gestor de Competências do Currículo Escolar, na Educação básica, na Inspeção São João Bosco**, encontra suas raízes em trabalhos de acompanhamento de gestores e professores, desenvolvidos durante o período de 2000 a 2006, época em que atuei como Delegado do Sistema Salesiano de Educação nas Escolas da Inspeção São João Bosco.

A Inspeção São João Bosco faz parte da Congregação Salesiana e está localizada na Região Sudeste e Centro Oeste do Brasil, onde mantém 16 (dezesesseis) escolas de educação básica e duas Escolas de Educação Superior. É uma das Instituições Mantenedoras da Universidade Católica de Brasília e do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais - UNILESTE, localizado na região do Vale do Aço, em Minas Gerais.

Observando estas escolas, a percepção é de que a prática educativa reinante tem como paradigma a transmissão e acumulação do conhecimento, de modo fragmentado, enciclopédico, memorizador. Por sua vez, as orientações da educação no Brasil, emanadas pelos órgãos oficiais do Ministério da Educação (BRASIL, 1996), sinalizam que os conteúdos curriculares devem ser trabalhados na escola dentro de uma abordagem por competências, com suas consequentes aplicações.

1.2. Situação – problema

Para analisar a situação-problema das Escolas de Educação básica da Inspeção São João Bosco, não havia dados científicos que demonstrassem a existência ou não da situação problemática da significatividade do conteúdo curricular ministrado. Este parece se apresentar

de forma descontextualizada, fragmentada e carente de sentido, calcado sobre a prática de ensino que enfatiza a transmissão de informação.

Neste contexto, os responsáveis pela gestão de competências curriculares demonstram viver uma situação de tensão entre a prática educativa reinante e as orientações da Educação no Brasil, proposta pelos órgãos oficiais. De fato, a abordagem curricular por competências parece estar comprometida porque se evidencia uma desarticulação dos saberes: há pouca efetividade do aluno no seu ato de aprender; em muitos professores se constata carência de uma concepção de construção da aprendizagem; nota-se uma falta de preocupação com a mudança paradigmática da atual prática educativa. Existe ausência de parâmetros para a análise das práticas educativas. A intelecção do *Critério Preventivo*, como norteador do Sistema Educativo Salesiano e dos traços característicos da metodologia salesiana, afigura-se precário.

Diante da situação apresentada, focalizando os responsáveis pela gestão de competências curriculares, colocam-se as seguintes interrogações: qual é o papel do gestor de competências curriculares? O gestor de competências curriculares consegue interferir na prática de ensino dos educadores ou os professores estão arraigados ao modelo tradicional e resistente às orientações de um currículo por competências? O gestor de competências curriculares aplica parâmetros confiáveis que orientem o gerenciamento das competências curriculares?

Tais preocupações inspiraram esta pesquisa, de forma que fosse possível, a partir dos dados levantados, avaliar a real situação das escolas da ISJB.

A seguir são apresentadas algumas razões que justificam esta pesquisa, bem como, justificam sua proposta.

2. Justificação

As mudanças sócio-culturais globais e a necessidade de responder aos novos desafios, conforme o Relatório que a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI

apresentou à UNESCO (DELORS, 2001, p. 91-97), apontam para novos enfoques e paradigmas curriculares capazes de construir uma nova educação que supere o puro ensino de conteúdos e se preocupe com o desenvolvimento de competências. Esta nova educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que constituem os pilares da educação do século XXI: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser*.

Os enfoques, modelos, tendências e paradigmas curriculares capazes de construir uma nova educação não podem perder de vista os saberes necessários à educação do futuro, conforme proposta de Edgar Morin (MORIN, 2002, p.13-18). Na perspectiva da complexidade contemporânea, exploram diferentes saberes necessários e norteadores da educação deste milênio, responsável pela missão ética de buscar e trabalhar uma solidariedade renovadora, capaz de apresentar alento à luta pelo desenvolvimento humano sustentável. Tais saberes se tornam significativos e imprimem humanismo no processo de formação cidadã, dentro de uma visão de inovação curricular, capaz de responder com qualidade e significatividade às necessidades de formação e aprendizagem.

As orientações da educação no Brasil, conforme o Ministério da Educação (BRASIL, 1997), sinalizam que os conteúdos curriculares devem ser trabalhados na escola dentro de uma abordagem por competências, com suas consequentes aplicações.

A Pedagogia Salesiana (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005) tem como princípio a formação da juventude orientada para o seu futuro.

Diante do apresentado acima, a investigação realizada junto às Escolas de Educação básica da Inspeção São João Bosco, instituição que se mostra preocupada com os seus gestores de competências curriculares, se justifica pela precariedade de estudos envolvendo estas escolas e pelo fato do enfoque curricular por competências ser uma abordagem recente no panorama doutrinário da Pedagogia. Por esta razão, este trabalho apresenta possíveis elementos para a solução do estágio de tensão em que parece se encontrar a educação básica na ISJB. Ele pode oferecer possibilidades aos gestores de competências curriculares para trabalharem junto aos educadores a abordagem curricular por competências, a superação do

fracionamento e descontextualização do conhecimento ministrado, a concepção de construção da aprendizagem, a mudança de paradigma da atual prática educativa. Este trabalho pretende fornecer, ainda, dados para a reformulação da intelecção dos traços característicos da metodologia pedagógica salesiana e clarificação do Critério Preventivo, que objetiva preparar o futuro dos jovens, trabalhando suas experiências positivas e ajudando a superar as situações de risco, para a obtenção de uma vivência plena de aspirações e dinamismos.

3. Objetivos

3.1 Objetivo geral

Na pesquisa junto às escolas se procurou enfatizar os objetivos planejados. Mediante o objetivo geral se pretendeu desenvolver uma proposta de formação continuada e atualização para os gestores de competências curriculares e educadores das escolas de educação básica da Inspeção São João Bosco para responder com qualidade e significatividade às novas necessidades de formação e aprendizagem dos alunos.

3.2 Objetivos específicos

Para atingir o objetivo geral, a pesquisa planejou os seguintes objetivos específicos: identificar as potencialidades e vulnerabilidades que se apresentam na abordagem curricular por competências; analisar a percepção dos professores a respeito do enfoque curricular por competência para identificar as necessidades de atualização curricular; explicar, teoricamente, o sentido e a pertinência da implementação do currículo por competências para ressignificar as experiências de formação e aprendizagem; elaborar uma proposta de formação e atualização permanente para gestores e educadores.

4. Referenciais teóricos

Os conceitos chaves que iluminam esta investigação implicam a significatividade do processo educativo salesiano, modelos-enfoques e paradigma curricular de acordo com os desafios sócio-culturais do século XXI, o construtivismo e a gestão curricular por competências. Tais conceitos se convertem nas bases que norteiam a investigação.

O Dicastério para a Pastoral Juvenil (2005, p. 15 -17), em seu *Quadro de Referência da Pastoral Juvenil Salesiana*, procura apresentar os conteúdos da proposta pastoral salesiana. Os conteúdos propostos, com uma leitura atualizada do Sistema Preventivo de Dom Bosco, foram repensados no Capítulo Geral 21 (CG21), em 1978. O Capítulo Geral 23 (CG23), realizado em 1990, e o Capítulo Geral 24 (CG24), realizado em 1996, ofereceram ao Dicastério os elementos de espiritualidade e participação leiga sistematizados no *Quadro de Referência da Pastoral Juvenil Salesiana*. O *Quadro de Referência* apresenta o processo educativo salesiano, com os traços que cristalizam a estratégia salesiana de educação. Nos traços *Critério Preventivo*, *Ambiente Educativo*, *Presença Animadora* e *Relação Pessoal* transbordam a preocupação com a visão construtivista e o desenvolvimento de competências. Tais traços dão significatividade ao processo educativo salesiano.

Os enfoques e paradigmas curriculares, de acordo com os desafios socioculturais do século XXI, apontam elementos significativos para a construção de uma nova educação, voltada para a superação do ensino de conteúdos, mas preocupada no desenvolvimento de competências, organizando-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que constituem os *pilares da educação do século XXI*, que são: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes.

Tornam-se paradigmáticos, também, para os enfoques curriculares, de acordo com os desafios socioculturais do século XXI, os saberes necessários à educação do futuro, que Edgar Morin apresenta no contexto de suas obras. De fato, a convite da Unesco, Edgar Morin, pela sua excepcional visão integradora da totalidade, foi instado a propor suas idéias sobre a educação do futuro. Ao propô-las, Morin (MORIN, 2002, p. 13-18) refletiu os saberes na perspectiva da complexidade contemporânea, explorando novos ângulos, muitos dos quais ignorados pela pedagogia atual. Em sua visão, tais saberes deverão nortear a educação deste milênio, inserindo-se na idéia de uma identidade terrena onde o destino de cada pessoa é manejado e decidido em escala internacional, cabendo à educação a missão ética de buscar e trabalhar uma solidariedade renovadora, capaz de apresentar novo alento à luta por um desenvolvimento humano sustentável.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) (BRASIL, 1997) propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares, numa abordagem por competências. Ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, propõem que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

Dentro do acima exposto, torna-se oportuno explicar e distinguir *qualidade e significatividade* do processo educativo, num contexto sócio-cultural marcado pela mudança. Neste sentido, a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, na *IX CONFERÊNCIA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*, realizada em Cuba, em 1 e 2 de julho de 1999, se preocupou com a qualidade da educação, do seu desenvolvimento e integração, face ao desafio da globalização. Nesta Conferência, os participantes tomaram consciência que:

No contexto social contemporâneo manifestam-se diversos critérios sobre aquilo que deve ser entendido como qualidade da educação, dependendo dos diferentes paradigmas que se adoptam: filosófico, sociológico, psicológico, pedagógico, económico ou tecnológico. Para que a qualidade da educação se eleve, é necessário tomar em conta dois tipos de factores: uns relacionados com o próprio processo educativo e outros, que podem aparecer como factores associados, mas que têm uma grande importância, por vezes decisiva, para elevar a qualidade da educação, em consonância com as complexas exigências do mundo contemporâneo. Alguns destes factores associados (infra-estrutura, material didáctico, as novas tecnologias, etc.) muitas vezes foram absolutizados e são fundamentais para orientar os investimentos em educação, deixando de lado os factores propriamente educativos.

No entanto, em vista da problemática do tipo de homem e sociedade que se deseja formar no contexto da globalização, as concepções de qualidade e equidade da educação não devem ser avaliadas partindo de critérios unilaterais, mas sim de um ponto de vista holístico, onde a concepção da formação do homem e das suas capacidades, o processo educativo e as consecuições programadas, constituem também uma unidade integrada.

Uma qualidade e equidade da educação que não se limite à produção de concepções, habilidades e capacidades, mas sim aquela que possibilite a integração dos valores próprios que caracterizam e unem os povos tendendo a tornar-se mais profundos¹.

¹ IX CONFERÊNCIA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO, (Habana, Cuba, 1 e 2 de Julho de 1999), Qualidade da educação: desenvolvimento e integração face ao desafio da globalização (Documento de base, 43, 44, 47)

Partindo do pressuposto de que a qualidade da educação considera que existem fatores que são “relacionados com o próprio processo educativo” e outros, ainda, “que podem aparecer como factores associados, mas que têm uma grande importância, por vezes decisiva, para elevar a qualidade da educação, em consonância com as complexas exigências do mundo contemporâneo”, segundo Sander (1995, p. 44 - 48), é possível avaliar a qualidade da educação pela sua *eficiência, eficácia, efetividade e relevância*.

A *eficiência* evidencia o critério econômico, revelador da capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo.

A *eficácia* salienta o critério institucional revelador da capacidade administrativa para alcançar as metas estabelecidas ou os resultados propostos, com intuito de alcançar os objetivos vinculados aos aspectos pedagógicos da educação.

A *efetividade* pontua o critério político, refletindo a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade externa e a capacidade da educação de responder às preocupações, exigências e necessidades da sociedade.

A *relevância* focaliza o critério cultural medidor do desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor, registrando a atuação da educação para a melhoria do desenvolvimento humano e qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional e da comunidade como um todo.

A *significatividade* do processo educativo pode ser encarada, então, como a *relevância* proposta por Sander. De fato, a significatividade, distinguindo a dimensão cultural, avalia a importância, a significação, a pertinência e o valor da educação, no seu confronto com a melhoria do desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional e da comunidade como um todo.

5. Procedimento metodológico

5.1. Elaboração do instrumento

Diante da precariedade de estudos sobre o tema objeto desta pesquisa, foi necessário um trabalho de levantamento de informações, que permitissem um entendimento do problema (GIL, 1987, p. 19), para que fosse possível uma ampliação do conhecimento sobre o tema (SELTTIZ, 1975, p. 59-61). Assim, procedeu-se a uma revisão da literatura, entrevistas informais com gestores e análise de documentos institucionais para estabelecer os fatores indicadores na pesquisa.

Na inspiração de Rudio (1992, p. 91), Richardson (1985, p. 142), Lakatos (1992, p. 107) e Seltiz (1975, p. 267-269), o questionário foi o instrumento escolhido por apresentar várias vantagens: o questionário tende a ser um processo menos dispendioso; sua natureza impessoal assegura certa uniformidade de uma situação de mensuração para outra; as pessoas têm maior confiança em seu anonimato e se sentem mais livres para expressar suas opiniões que, por vezes, podem ser desaprovadas ou até mesmo comprometê-las; o questionário tem como característica a capacidade de fazer menos pressão para a resposta imediata.

O questionário desenvolvido estruturou-se para realizar uma análise situacional a partir de uma visão salesiana do currículo que permita ressignificar os processos de formação e aprendizagem. Nesta estruturação, o questionário levou em consideração os seguintes aspectos: o ambiente interno, ambiente externo, noção de currículo, noção de competência, percepção de competência curricular envolvida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), significatividade do processo educativo salesiano, ressignificação das experiências de formação e aprendizagem, gestão de competências curriculares e o papel de seu gestor, formação e atualização permanente para gestores e educadores, formação de gestores curriculares.

O questionário traz em sua abertura dados de identificação: número do formulário, código da escola, nome da escola, data da aplicação, sexo, idade (não obrigatória), função ou cargo, além de breve apresentação aos professores selecionados e gestores, com o

agradecimento pela participação. Logo a seguir se apresentam dez questões que requerem respostas.

A Questão 01 do questionário foi elaborada para análise do *ambiente interno*, de forma a identificar as potencialidades e vulnerabilidades das escolas, para estudo de análise situacional. Esta questão trabalhou trinta e sete fatores relacionados com a escola, medindo forças e fraquezas.

A Questão 02 do questionário pretendeu examinar a dimensão do *ambiente externo*, de forma a permitir o conhecimento de potencialidades e vulnerabilidades das escolas. Esta questão trabalhou dezoito fatores relacionados com a escola, medindo oportunidades e ameaças.

A Questão 03 do questionário aspirou conhecer a *noção de Currículo*. Trata-se de uma questão aberta em que o respondente redigia a sua concepção de currículo, com seus componentes e finalidade, levando em consideração a visão apresentada pela maioria dos professores da escola. Com esta questão, o questionário buscou conhecer a noção de currículo presente nas escolas da ISJB.

A Questão 04 do questionário foi elaborada para análise da *noção de Competência*. Esta questão, a partir de uma série de definições, solicitava que o respondente escolhesse três definições, de uma série de doze, que melhor se encaixassem com sua noção de competência, hierarquizando-as de 1 até 3. Com este questionário se buscou conhecer a noção de competência existente nas escolas da ISJB.

A questão 05 trabalhou a *percepção de competência curricular envolvida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Nesta questão, o respondente, numa escala de 1 (menor valor) até 4 (maior valor), escolhia o valor que estava de acordo com a realidade de sua escola. A questão foi estruturada e avaliada em doze fatores. O questionário foi concebido para conhecimento do posicionamento das escolas da Inspeção São João Bosco diante da visão da competência curricular desenvolvida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A questão 06 explorou a significatividade do processo educativo salesiano. Nesta questão, o respondente, numa escala de 1 (menor valor) até 4 (maior valor), escolhia o valor que estava de acordo com a realidade de sua escola. A questão foi estruturada em vinte e três fatores que seriam avaliados. O questionário foi concebido para conhecimento da vivência dos traços característicos do estilo educativo salesiano apresentada pelas Escolas da Inspeção São João Bosco.

A questão 07 envolveu a *ressignificação das experiências de formação e aprendizagem*. Nesta questão, o respondente, numa escala de 1 (menor valor) até 4 (maior valor), escolhia o valor que estava de acordo com a realidade de sua escola. A questão foi estruturada em vinte e dois fatores que seriam avaliados. O questionário foi concebido para conhecimento da preocupação e responsabilidade das Escolas com a formação continuada do educador e com o estímulo de novas práticas pedagógicas de aprendizagem.

A questão 08 sondou a *gestão de competências curriculares e o papel de seu gestor*. Nesta questão, o respondente, numa escala de 1 (menor valor) até 4 (maior valor), escolhia o valor que estava de acordo com a realidade de sua escola. A questão foi estruturada em dezenove fatores que seriam avaliados. O questionário foi concebido para conhecimento da existência de gestão de competências curriculares nas Escolas e o papel do seu gestor.

A questão 09 procurou focalizar a *formação e atualização permanente para gestores e educadores*. Nesta questão, o respondente assinalava a coluna que estava de acordo com a realidade de sua escola. A questão foi estruturada em quatorze fatores que seriam avaliados. O questionário foi concebido para conhecimento de critérios que podem ser implicados na formação e atualização permanente para gestores e educadores.

A questão 10 focalizou a *formação de gestores curriculares*. Nesta questão, o respondente assinalava a coluna que estava de acordo com a realidade de sua escola. A questão foi estruturada em quatorze fatores que seriam avaliados. O questionário foi concebido para conhecimento de competências que os gestores curriculares devem desenvolver.

Cobrando as questões citadas, a pesquisa foi elaborada com questões de múltipla escolha e fechadas. Apenas a questão 03 foi preparada de forma aberta para que o respondente pudesse expressar seu ponto de vista ligado à compreensão do currículo.

O questionário foi desenvolvido a partir de consulta bibliográfica confrontada com a visão de competências curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a contribuição de gestores curriculares. A visão do questionário foi trabalhada sob o enfoque da compreensão da significatividade educativa salesiana e reinterpretação da formação. Esta reflexão desenvolveu-se mediante estudo crítico realizado por meio da técnica de fichamento bibliográfico e informações levantadas junto a gestores salesianos.

Elaborado o questionário, ele foi explicado a todos os gestores das escolas da ISJB e foi diretamente aplicado em larga escala. Para cada escola foi escolhido um gestor responsável pela aplicação do questionário. Preenchidos os questionários na escola, eles eram enviados ao Centro da Inspeção São João Bosco. A Administração Central da Inspeção São João Bosco, responsável pelas escolas, na medida em que os ia recebendo, fazia os devidos encaminhamentos para que fossem processados. O formulário de pesquisa se encontra no Apêndice.

5.2 Universo e amostra

O universo de pesquisa foi a Inspeção São João Bosco (ISJB), envolvendo dezesseis escolas de educação básica, situadas no Distrito Federal e nos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Goiás.

A ISJB tinha, em março de 2010, nas suas escolas de educação básica, 856 profissionais professores e gestores. Este foi o universo da pesquisa. A coleta de dados foi iniciada no mês de abril e encerrada no início de junho de 2010, período em que foi aplicado o instrumento do Apêndice.

Para que a amostra representasse com fidedignidade as características do meio pesquisado, foi levada em consideração a extensão do sistema de escolas da ISJB, as

distâncias físicas entre elas, os recursos existentes, o nível de confiança estabelecido, o erro máximo permitido e a percentagem com a qual o fenômeno se verifica. Foram utilizados neste estudo dois desvios-padrão, ou seja, 95,5% de *nível de confiança*, com erro máximo permitido de 5% e o valor máximo percentual no qual o fenômeno ocorreu igual a 50% ou 0,5. Então, a amostra mínima determinada para a aplicação do instrumento de coleta de dados foi de 273 profissionais, envolvendo professores e gestores.

Para a determinação do número de profissionais envolvidos, foi aplicada a fórmula de Richardson (1985) para cálculo do tamanho da amostra para populações finitas:

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{e^2 (N - 1) + \sigma^2 \cdot p \cdot q}$$

Onde:

n = tamanho da amostra a ser conhecido

σ^2 = nível de confiança escolhido, expresso em nº de desvios-padrão, sendo que, para um grau de confiança de 95,5% utilizou-se dois desvios-padrão.

p = percentagem com a qual o fenômeno se verifica (50%)

q = percentagem complementar (100 – p)

e = erro máximo permitido de 5% ou 0,05

N = tamanho da população ou universo

Aplicando-se a fórmula ao universo da pesquisa, temos:

$$n = \frac{(2)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5 \cdot 856}{(0,05)^2 \cdot (855 - 1) + (2)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5} = 272,83 \cong 273$$

A amostra mínima de profissionais docentes e gestores foi de 273 pessoas. Assim, dentro do universo de 856 profissionais, a amostra de 273 envolvidos representa 31,89 % dos profissionais da ISJB envolvidos na pesquisa. Todas as escolas da Inspeção São João Bosco participaram da pesquisa, obedecendo-se o percentual de 31,89 % de participação para cada uma delas.

QUADRO 01 – Cálculo e distribuição da amostra pelas Escolas da ISJB.

LEGENDA:

CODIGO = Código da escola

P+G = Somatória de professores e gestores

AMOSTRA CALCULADA = Amostra calculada usando-se o coeficiente 31,893

AMOSTRA ARREDONDADA = Amostra arredondada para o inteiro superior

RETORNO = Número de questionários respondidos

PROF = Professores

GESTOR = Gestores

NÃO RETORNO = Número de questionários não retornados

CODIGO	P+G	AMOSTRA CALCULADA	AMOSTRA ARREDONDADA	RETORNO	PROF	GESTOR	NÃO RETORNO
3	38	12,12	13	8	7	1	5
4	21	6,70	7	7	6	1	0
5	79	25,20	26	26	22	4	0
8	27	8,61	9	9	8	1	0
11	93	29,66	30	20	17	3	10
13	65	20,73	21	14	11	3	7
15	32	10,21	11	8	7	1	3
19	89	28,38	29	29	23	6	0
20	116	37,00	37	31	26	5	6
22	42	13,40	14	14	11	3	0
23	34	10,84	11	11	8	3	0
24	57	18,18	19	12	10	2	7
26	23	7,34	8	8	7	1	0
38	38	12,12	13	13	12	1	0
44	50	15,95	16	16	12	4	0
59	52	16,58	17	17	13	4	0
TOTAL	856	273,00	281	243	200	43	38

O Quadro 01 apresenta o cálculo e a distribuição da amostra pelas Escolas da Inspeção São João Bosco, levando-se em consideração o percentual 31,89 % de participação de cada escola, com o arredondamento para o inteiro superior.

Os profissionais Professores e Gestores foram agrupados como elementos da mesma amostragem. Todos os gestores participaram da pesquisa. Os professores foram escolhidos aleatoriamente, completando a amostragem.

O número de profissionais selecionados foi 281. Deste total: 200 professores responderam o questionário, 37 professores não o responderam, 43 gestores o responderam, 1 gestor não o respondeu.

6. Proposta da dissertação

A proposta consiste em construir um modelo de formação e atualização permanente para os gestores de competências curriculares e educadores das escolas de educação básica da Inspetoria São João Bosco. Ela permite a compreensão e abordagem em estilo salesiano da teoria curricular por competências e dos PCNs de forma a responder com qualidade e significatividade às novas necessidades de formação e aprendizagem dos alunos.

O ponto de partida da proposta é o diagnóstico mediante o qual serão identificadas, na experiência da abordagem curricular por competências, as potencialidades e as vulnerabilidades para compreender a atitude de resistências e o arraigo à tradição. A seguir serão explicados o valor e a pertinência da abordagem curricular por competências num contexto sócio-cultural em mudança. E, com tais elementos que emergem tanto da prática pedagógica quanto da teoria, será construída a proposta mencionada.

CAPITULO II

DIAGNÓSTICO ESTRATÉGICO

1. INTRODUÇÃO

A preocupação das organizações com seu gerenciamento, em termos estratégicos, tem obrigado a geração de valores nas suas atividades. Isto faz surgir mecanismos regentes que sejam capazes de impulsioná-las a pequeno, médio e longo prazo. Diante disto, torna-se importante que as organizações avaliem os seus ambientes para determinarem as estratégias cabíveis ao prospectar os cenários de suas atividades. Neste diagnóstico estratégico, é de fundamental importância a análise de fatores internos e externos capazes de ajudar a medir sua efetividade, bem como alinhamentos metodológicos que tornam eficazes e eficientes as tomadas de decisões estratégicas.

É com base nas iniciativas e riscos envolvidos que se revela a importância de um estudo caracterizado pelo diagnóstico, envolvendo as avaliações ambientais, que compreende o ambiente interno e o ambiente externo. A partir de uma avaliação dos ambientes é possível apresentar um diagnóstico que ajude na determinação de objetivos e estratégias.

Neste contexto, o presente trabalho procura examinar os fatores internos e externos através de levantamentos de dados e informações capazes de uma análise prospectiva para as Escolas da Inspeção São João Bosco. Este trabalho se justifica pela relevância para as escolas da ISJB e pela carência de pesquisas referentes a essa temática.

Ao fazer o diagnóstico estratégico das escolas da Inspeção São João Bosco, o modelo escolhido para estudo do cenário interno e do cenário externo é o modelo SWOT. Este modelo é uma técnica muito difundida de fazer o diagnóstico estratégico das organizações. Pretende-se definir com ele as relações existentes entre as forças e as fraquezas, com as tendências mais importantes que se verificam no envolvimento global das organizações, em qualquer que seja seu nível de mercado e as conjunturas que as cercam. O modelo SWOT é também conhecido como o modelo de Harvard, já que a sua metodologia se baseia no modelo daquela Universidade. SWOT é o acrônimo inglês dos elementos que são base de uma análise estratégica:

Strenghts
Weaknesses
Opportunities
Threats

Strenghts significa pontos fortes, forças, vantagens internas que a organização apresenta em relação às organizações que são suas concorrentes. **Weaknesses** significa os pontos fracos, fraquezas, desvantagens internas apresentadas pela organização em relação às empresas concorrentes. **Opportunities**, segundo Oliveira (1991, p. 64), “São forças ambientais incontroláveis pela empresa, que podem favorecer a sua ação estratégica, desde que conhecidas e aproveitadas satisfatoriamente enquanto durarem”. **Threat**, ainda segundo a doutrina de Oliveira (1991, p. 64), “São forças ambientais incontroláveis pela empresa, que criam obstáculos à sua ação estratégica, mas poderão ou não ser evitadas, desde que conhecidas em tempo hábil”.

No Brasil o termo SWOT é conhecido como FOFA (**F**orça, **O**portunidade, **F**raqueza, **A**meça) ou FODA (**F**orça, **O**portunidade, **D**ebilidade, **A**meça). As forças e oportunidades são potencialidades; enquanto as fraquezas e ameaças são consideradas vulnerabilidades.

Com a finalidade de se conhecer as potencialidades e as vulnerabilidades das Escolas da Inspeção São João Bosco, na abordagem curricular por competências, usou-se o modelo SWOT. A partir de sua aplicação, apresenta-se a seguir a análise estatística dos fatores e os seus resultados.

2. ANALISE ESTATÍSTICA DOS FATORES INTERNOS E EXTERNOS

2.1 Potencialidades

2.1.1 Forças

Na pesquisa, foi considerado como Força o fator que apresentava Força Maior. Para construção do Quadro 02 o critério que está sendo usado é o valor da variável **PF1** e o valor da variável **M**. Para a variável **PF1** os valores iguais ou superiores a **60** junto com a variável

M inferior a **1,50** determinam que o fator em questão representa uma FORÇA do ambiente interno.

Na Questão 01 da pesquisa, são 37 fatores avaliados, sendo que 33 fatores resultaram como forças, conforme Quadro 02. Dos 37 fatores, 4 resultaram como fraquezas, como veremos adiante. A aparente desordem do código no Quadro 02 responde a uma ordem regida pela pontuação registrada em ordem decrescente na coluna PF1.

QUADRO 02 – Forças do ambiente interno

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

PF0 = % do fator sem resposta

PF1 = % da força maior

PF2 = % da força menor

PF3 = % da fraqueza maior

PF4 = % da fraqueza menor

σ = Desvio padrão

M = Média

CV = Coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
A02	A Escola planeja detalhadamente suas atividades didático-pedagógicas.	0,82	90,95	6,17	1,23	0,82	0,43	1,10	38,77
A25	A Proposta Curricular da Escola orienta-se para que a mesma possua qualidade, eficiência e eficácia.	1,23	90,12	7,00	0,00	1,65	0,47	1,11	42,27
A05	A atenção e serviço oferecido pela escola é oportuno, eficiente e eficaz.	0,82	88,48	10,29	0,41	0,00	0,34	1,10	31,01
A14	Os professores atuam de maneira competente nas áreas de sua responsabilidade.	0,82	88,48	10,70	0,00	0,00	0,32	1,10	29,56
A27	Sua escola apresenta boa estrutura didático-pedagógica.	1,23	87,24	10,70	0,41	0,41	0,40	1,12	35,82
A32	As práticas curriculares predominantes estão centradas nas necessidades de formação e aprendizagem dos estudantes.	0,82	85,60	11,52	0,82	1,23	0,49	1,16	42,37
A18	Os conhecimentos adquiridos na sua formação acadêmica atendem plenamente ao trabalho que você desenvolve na Escola.	0,82	81,48	14,81	0,82	2,06	0,57	1,22	46,94
A07	Habitualmente se planeja de forma participativa e corresponsável.	1,65	81,07	15,64	0,82	0,82	0,50	1,18	42,08

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
A01	A Escola apresenta boa infraestrutura (laboratórios, salas de aula, biblioteca, equipamentos etc.).	0,82	80,66	15,23	2,06	1,23	0,55	1,22	45,15
A20	Os professores de sua escola estão preocupados em conviver com os colegas e alunos.	0,41	80,66	15,64	1,65	1,65	0,57	1,23	45,78
A28	O planejamento curricular da escola incentiva a mudança da atual prática educativa.	2,47	79,42	15,23	1,23	1,65	0,58	1,20	48,08
A36	O planejamento curricular evidencia objetivos comuns.	2,06	79,01	17,70	0,41	0,82	0,50	1,19	42,23
A22	Os professores de sua Escola têm preocupação em organizar atividades motivadoras.	0,82	78,60	19,34	0,82	0,41	0,48	1,21	39,14
A17	Você conhece integralmente a proposta curricular de sua escola.	1,23	77,37	17,28	2,06	2,06	0,62	1,26	49,01
A24	O Projeto Pedagógico da Escola define objetivos claros e viáveis.	1,23	76,95	20,58	0,41	0,82	0,51	1,23	41,37
A34	O planejamento curricular apresenta parâmetros consensuados e confiáveis para ajudar a análise das práticas educativas.	1,65	76,95	19,75	1,23	0,41	0,50	1,22	41,28
A19	Os professores de sua Escola transcendem a pura preocupação com a transmissão de conhecimentos.	1,65	76,54	19,75	0,82	1,23	0,55	1,23	44,59
A21	Os professores de sua Escola preparam aulas participativas.	0,82	76,54	20,16	0,82	1,65	0,57	1,26	45,18
A29	Os professores em suas disciplinas trabalham em equipe com seus pares.	0,82	76,54	17,70	2,88	2,06	0,63	1,29	49,26
A30	A ênfase dada no planejamento curricular transcende a pura transmissão de informação.	1,23	76,13	18,93	1,65	2,06	0,62	1,27	48,41
A33	Na organização curricular aspectos externos como mercado de trabalho, cultura, impactos sociais são observados.	2,06	74,90	19,75	2,06	1,23	0,59	1,26	46,89
A12	Você percebe que a qualidade de sua escola tem visibilidade local e prestígio social.	1,65	74,07	17,70	2,88	3,70	0,73	1,33	54,96
A10	A maioria dos atores sociais está sintonizada com a proposta e o estilo educativo da instituição.	2,06	73,66	18,93	2,88	2,47	0,68	1,30	51,99

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
A08	As relações interpessoais se caracterizam pela familiaridade (respeito, co-responsabilidade, reconhecimento dos méritos dos outros...)	1,65	73,25	20,99	2,88	1,23	0,61	1,29	47,20
A09	Existe um processo permanente e sistemático de atualização pedagógica.	0,82	72,02	24,28	1,23	1,65	0,59	1,31	45,42
A35	As decisões curriculares são aplicadas e avaliadas no processo.	1,65	71,60	22,22	1,65	2,88	0,68	1,33	51,08
A06	Habitualmente são realizadas experiências de aprendizagem interdisciplinar.	2,47	69,96	19,34	1,65	6,58	0,85	1,40	60,53
A13	A Escola aproveita bem sua infraestrutura.	1,65	69,96	22,63	3,70	2,06	0,68	1,35	50,22
A31	A proposta curricular de sua escola é conhecida por todos os professores e gestores educacionais.	2,06	68,31	23,05	3,29	3,29	0,73	1,37	53,40
A11	Existe no ambiente escolar alta auto-estima e se evidencia na maioria dos educadores a capacidade de reconhecer os méritos de seus (suas) colegas.	0,41	67,49	25,93	2,47	3,70	0,72	1,42	51,07
A26	Suas opiniões são levadas em consideração no que diz respeito às decisões curriculares.	2,47	64,20	26,34	2,88	4,12	0,77	1,42	54,44
A15	Sua formação profissional se deu a menos de dez anos.	11,93	61,73	21,40	2,06	2,88	0,79	1,22	64,71
A37	O desempenho dos alunos nas avaliações do AVALIA, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação básica (Saeb), do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e/ou similares são geralmente satisfatórios.	5,76	60,49	23,87	4,94	4,94	0,87	1,43	60,85

2.1.2 Oportunidades

Na Questão 02 da pesquisa, foi considerada como Oportunidade apenas o fator que apresentava Oportunidade Maior. Para construção do Quadro 03, o critério que foi usado é o valor da variável **PF1** e o valor da variável **M**. Para a variável **PF1** os valores iguais ou superiores a **60** junto com a variável **M** inferior a **1,50** determinam que o fator em questão representa uma OPORTUNIDADE do ambiente externo.

QUADRO 03 – Oportunidades do ambiente externo

LEGENDA:

FATOR = Código do fator**PF3** = % da ameaça maior**DESCRIÇÃO** = Descrição do fator**PF4** = % da ameaça menor**PF0** = % do fator sem resposta **σ** = Desvio padrão**PF1** = % da oportunidade maior**M** = Média**PF2** = % da oportunidade menor**CV** = Coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
B17	As diretrizes curriculares propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) favorecem o bom funcionamento da Escola.	1,65	81,07	14,81	0,82	1,65	0,55	1,20	46,24
B08	A Escola tem uma imagem de qualidade e seriedade na comunidade externa.	1,65	76,95	18,11	0,82	2,47	0,62	1,26	49,60
B07	A comunidade externa aceita a proposta salesiana de educação.	1,23	76,54	14,81	1,65	5,76	0,79	1,34	59,08
B12	As inovações curriculares contam com o apoio efetivo das autoridades da instituição.	3,70	76,13	16,05	2,47	1,65	0,63	1,22	51,43
B03	Os programas de capacitação provocam uma mudança de mentalidade.	2,06	73,25	20,16	1,23	3,29	0,69	1,30	52,84
B10	A comunidade externa confia na validade dos resultados da avaliação do AVALIA, da avaliação nacional da Educação básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e/ou similar.	6,17	65,43	20,58	3,29	4,53	0,83	1,35	61,60
B14	Há consenso e sistematização dos critérios, indicadores e instrumentos para avaliar o desenvolvimento das competências.	3,70	64,61	25,10	2,06	4,53	0,79	1,39	56,83

No Quadro 03 estão registrados 7 fatores que se referem às oportunidades, enquanto os 11 fatores restantes da Questão 02 da pesquisa estão ligados a ameaças, como veremos adiante. Neste Quadro 03 os códigos apresentam uma aparente desordem, pois dependem da ordem da pontuação descendente da coluna PF1.

2.2. Vulnerabilidades

2.2.1 Fraquezas

Na Questão 01 da pesquisa, o fator assinalado como Força Menor, Fraqueza Maior e Fraqueza Menor é considerado como Fraqueza. Para construção do Quadro 04 o critério que está sendo usado é o valor da variável **PF1** e o valor da variável **M**. Para a variável **PF1** os valores inferiores a **60** junto com a variável **M** igual ou superior a **1,50** determinam que o fator em questão representa uma Fraqueza do ambiente interno.

QUADRO 04 – Fraquezas do ambiente interno

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

PF0 = % do fator sem resposta

PF1 = % da força maior (**PF1** < 60 = Fraqueza do ambiente interno)

PF2 = % da força menor

PF3 = % da fraqueza maior

PF4 = % da fraqueza menor

σ = Desvio padrão

M = Média

CV = Coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
A16	Você participa efetivamente da construção da Proposta Curricular da sua Escola.	2,88	58,44	30,45	2,06	6,17	0,85	1,50	56,46
A03	Os estudantes participam de forma propositiva na resolução dos problemas que afetam seus processos de formação e aprendizagem.	2,47	53,50	31,28	5,35	7,41	0,91	1,62	56,57
A23	O Projeto Pedagógico da Escola é desenvolvido com a participação dos atores envolvidos (professores, educadores, pais etc.).	2,88	49,79	38,27	2,06	7,00	0,87	1,60	54,23
A04	As famílias se identificam e assumem uma atitude de cor-responsabilidade com a proposta educativa salesiana.	2,47	35,39	47,33	6,58	8,23	0,90	1,83	49,50

No Quadro 04 estão registrados 4 fatores da Questão 01 da pesquisa que se referem às fraquezas e têm relação com a escassa participação corresponsável na construção e desenvolvimento da proposta curricular.

No questionário da pesquisa aplicada, as questões 01 e 02 foram elaboradas para levantar dados que permitam fazer um diagnóstico estratégico das escolas da ISJB. As questões de 03 até 10 foram elaboradas para estudo de outras situações das escolas. Contudo, uma análise das Questões de 03 a 10, na globalidade de seus fatores, deixa entrever algumas fraquezas do ambiente interno apresentadas pelas escolas. Estas fraquezas estão sistematizadas no Quadro 05. As questões de 03 a 10 da pesquisa serão estudadas no capítulo III.

QUADRO 05 – Fraquezas do ambiente interno apuradas nas questões de 03 a 10 do questionário

QUESTÃO DA PESQUISA	DESCRIÇÃO
03	Noção de Currículo, componentes e finalidade.
04	Noção de competências.
05	Percepção de competência curricular envolvida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).
06	Significatividade do processo educativo salesiano.
07	Ressignificação das experiências de formação e aprendizagem.
08	Gestão de competências curriculares e o papel de seu gestor.
09	Critérios envolvidos no processo de formação oferecido pela Escola.
10	Competências que os gestores curriculares devem desenvolver.

2.1.2 Ameaças

Para construção do Quadro 06 o critério que está sendo usado é o valor da variável **PF1** e o valor da variável **M**. Para a variável **PF1** os valores inferiores a **60** junto com a variável **M** igual ou superior a **1,50** determinam que o fator em questão representa uma **AMEAÇA** do ambiente externo.

Na Questão 02 da pesquisa, 11 fatores se referem às ameaças e estão relacionados às ofertas formativas inadequadas e desatualizadas oferecidas aos docentes em âmbito curricular, a partir do enfoque das competências.

QUADRO 06 – Ameaças do ambiente externo

LEGENDA:

FATOR = Código do fator**PF3** = % da ameaça maior**DESCRIÇÃO** = Descrição do fator**PF4** = % da ameaça menor**PF0** = % do fator sem resposta **σ** = Desvio padrão**PF1** = % da força maior (**PF1** < 60 = Ameaça do ambiente externo)**M** = Média**PF2** = % da oportunidade menor**CV** = Coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
B15	Na formação dos professores e gestores educacionais, os cursos de graduação das escolas de ensino superior estão desenvolvendo o processo formativo dentro da proposta dos “pilares da educação do século XXI”(aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser).	3,70	58,44	24,28	8,64	4,94	0,89	1,53	58,31
B09	A comunidade externa demonstra grande consciência em relação à importância da educação.	2,06	57,61	30,04	6,17	4,12	0,81	1,53	53,24
B13	O currículo por competência é aceito e apreciado pelos estudantes e família.	4,12	55,97	31,28	2,88	5,76	0,86	1,50	57,10
B01	Existem instituições que oferecem excelentes programas de capacitação	4,53	49,79	27,98	5,76	11,93	1,06	1,71	62,21
B04	Existe oferta de novos formatos de capacitação no tipo “aprender fazendo”.	3,29	48,97	37,45	5,76	4,53	0,83	1,59	52,31
B16	Na formação dos professores e gestores educacionais, os cursos de graduação das escolas de ensino superior assumem as idéias de complexidade que deve envolver a educação, conforme preocupação da UNESCO.	6,17	46,09	32,51	8,64	6,58	0,96	1,63	58,82
B02	Existem instituições com oferta de ensino a distância para capacitação de gestores e docentes.	4,53	40,74	33,33	9,05	12,35	1,07	1,84	58,22
B05	Existe concorrência de instituições com oferta de bons programas de capacitação.	4,53	37,04	21,81	22,22	14,40	1,16	2,05	56,64
B11	A remuneração que os educadores recebem está de acordo com o nível de responsabilidade e da qualidade de seu desempenho.	1,65	30,45	34,16	23,87	9,88	1,00	2,10	47,51

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
B18	As famílias apresentam grande envolvimento corresponsável com a escola.	2,06	27,98	47,33	9,47	13,17	0,99	2,04	48,65
B06	A Escola de Educação básica concorrente oferece melhores condições de capacitação e remuneração.	5,35	18,52	25,93	19,75	30,45	1,25	2,51	49,52

3. RESULTADO DA APLICAÇÃO DO MODELO SWOT À ISJB

Como visto, o Modelo SWOT aplicado à Inspeção São João Bosco oferece os elementos para que sejam avaliadas as potencialidades e vulnerabilidades que as Escolas apresentam, como possibilidade necessária para a abordagem curricular por competência para qualificar e ressignificar o processo educativo pastoral salesiano. E, o resultado da análise das potencialidades e vulnerabilidades é apresentado a seguir.

3.1. Potencialidades

As potencialidades se expressam mediante as forças e as oportunidades encontradas na pesquisa.

3.1.1 Forças

Analisando-se o Quadro 02, é possível agrupar as forças em oito agrupamentos, conforme suas características afins. Os agrupamentos estão hierarquizados em função do melhor resultado encontrado em algum dos fatores neles enquadrados. Estes agrupamentos são: a) Planejamento curricular participativo, b) Qualidade do Projeto Pedagógico da escola, c) Infra-estrutura física e técnica adequada, d) Desempenho dos professores, e) Centralidade dos estudantes, f) Formação e atualização permanente, g) Relações interpessoais e sentido de pertença à instituição, h) Desempenho satisfatório nas avaliações.

a) Planejamento curricular participativo

Neste agrupamento, as atenções se voltam para o planejamento curricular participativo. A pesquisa revela que as escolas habitualmente planejam de modo detalhado suas atividades didático-pedagógicas de forma participativa e corresponsável; que o planejamento curricular evidencia objetivos comuns; que as escolas apresentam parâmetros consensuais e confiáveis para ajudar a análise das práticas educativas; bem como o planejamento curricular transcende a pura transmissão de informação e incentiva a mudança da atual prática educativa.

b) Qualidade do Projeto Pedagógico das escolas

Este conjunto focaliza a Qualidade do Projeto Pedagógico das Escolas. Para este agrupamento a pesquisa revela que a proposta curricular das escolas se orienta para o seu desenvolvimento com qualidade, eficiência e eficácia; que existem objetivos claros e viáveis; que as decisões curriculares são aplicadas e avaliadas no processo, além de serem conhecidas por todos os professores e gestores educacionais. Na organização curricular, aspectos externos como mercado de trabalho, cultura e impactos sociais são observados.

c) Infra-estrutura física e técnica adequada

Neste aspecto estão colocadas as forças que têm como foco a adequada infra-estrutura física e técnica das escolas. Verificou-se que existe nas escolas uma boa infra-estrutura envolvendo laboratórios, salas de aula, biblioteca e equipamentos. A atenção e os serviços oferecidos pelas escolas é oportuno, eficiente e eficaz. A escola aproveita bem sua infra-estrutura.

d) Desempenho dos professores

Com relação ao desempenho dos professores, a pesquisa denota que eles atuam de maneira competente nas áreas de sua responsabilidade; que estão preocupados em conviver com os colegas e alunos; que procuram organizar atividades motivadoras; preparam aulas participativas e trabalham em equipe com seus pares. Além disto, apurou-se que

habitualmente são realizadas experiências de aprendizagem interdisciplinar e que os professores cuidam para transcender a pura transmissão de conhecimentos.

e) Centralidade dos estudantes

Este agrupamento tem como objetivo avaliar a preocupação com os estudantes. A pesquisa revela que as práticas curriculares predominantes estão centradas nas necessidades de formação e aprendizagem dos estudantes.

f) Formação e atualização permanente

No que tange à formação e atualização permanente, a pesquisa sinaliza que: a formação profissional se deu a menos de dez anos para uma faixa considerável de profissionais; os profissionais conhecem integralmente a proposta curricular da escola, graças à existência de um processo permanente e sistemático de atualização pedagógica; existe um processo permanente e sistemático de atualização pedagógica; os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica dos profissionais atendem plenamente ao trabalho que eles desenvolvem na Escola; as opiniões dos profissionais são levadas em consideração no que diz respeito às decisões curriculares.

g) Relações interpessoais e sentido de pertença à instituição

Quanto às relações interpessoais e o sentido de pertença à instituição, a pesquisa indica que: a maioria dos atores sociais das comunidades educativas está sintonizada com a proposta e o estilo educativo da instituição; as relações interpessoais se caracterizam pela familiaridade, envolvendo respeito, corresponsabilidade, reconhecimento dos méritos dos outros; existe no ambiente escolar alta auto-estima e se evidencia na maioria dos educadores a capacidade de reconhecer os méritos de seus colegas; os profissionais percebem que a qualidade da Escola tem visibilidade local e prestígio social.

h) Desempenho satisfatório nas avaliações

Este agrupamento focaliza o desempenho nas avaliações. A pesquisa constata que o desempenho dos alunos nas avaliações do AVALIA², do Sistema Nacional de Avaliação da Educação básica (Saeb), do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e/ou similares é geralmente satisfatório.

3.1.2 Oportunidades

Analisando-se o Quadro 03, é possível reunir as oportunidades em cinco segmentos, conforme suas características afins. Em função do melhor resultado encontrado para fatores da pesquisa envolvidos, eles foram hierarquizados da seguinte forma: a) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) adequados, b) Confiança e estima social, c) Apoio eficaz das autoridades da família salesiana, d) Sistema de avaliação confiável, e) Consenso e sistematização dos critérios.

a) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) adequados

A pesquisa registra que as diretrizes curriculares propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) favorecem o bom funcionamento da Escola.

b) Confiança e estima social

Os dados colhidos demonstram que as escolas apresentam uma imagem de qualidade e seriedade na comunidade externa. A comunidade externa aceita a proposta salesiana de educação.

² AVALIA é o nome do processo de avaliação interno das escolas da Inspeção São João Bosco e é realizada por uma empresa de consultoria especializada em avaliação.

c) Apoio eficaz das autoridades da família salesiana

A pesquisa registra que as inovações curriculares contam com o apoio efetivo das autoridades da instituição.

d) Sistema de avaliação confiável

No que pertine ao sistema de avaliação confiável, verifica-se que a comunidade externa confia na validade dos resultados da avaliação do AVALIA, da avaliação nacional da Educação básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e/ou similar.

e) Consenso e sistematização dos critérios

No foco deste segmento está o consenso e sistematização dos critérios. A pesquisa mostra que há consenso e sistematização dos critérios, indicadores e instrumentos para avaliar o desenvolvimento das competências.

3.2 Vulnerabilidades

As vulnerabilidades se caracterizam pelas Fraquezas e Ameaças encontradas na pesquisa. Os Quadros 04, 05 e 06 apresentam as vulnerabilidades reveladas.

3.2.1 Fraquezas

Analisando-se o Quadro 04 e o Quadro 05, é possível reunir as fraquezas em cinco agrupamentos, conforme suas características afins. Hierarquizados em função do significado da educação salesiana, da orientação oficial da educação brasileira, do processo de gestão curricular, do processo formativo e participativo, eles se apresentam assim: a) Visão reducionista da Metodologia Pedagógica Salesiana, b) Visão reducionista do sentido e enfoque curricular vigente, c) Ineficácia e desconhecimento do processo de gestão curricular,

d) Descontextualização e ineficácia do processo de formação permanente dos docentes, e) Desvinculação dos atores sociais da construção da proposta curricular.

a) Visão reducionista da metodologia pedagógica salesiana

A pesquisa evidencia, na análise das questões 6 e 7 da pesquisa, conforme capítulo III, um desconhecimento do significado do processo educativo salesiano. Existe também desconhecimento na aplicação das experiências de formação e aprendizagem conforme metodologia pedagógica salesiana.

b) Visão reducionista do sentido e enfoque curricular vigente

Neste grupo o foco é a visão reducionista do sentido e do enfoque curricular vigente. A pesquisa comprova que os profissionais envolvidos possuem uma deficiência na concepção de competência, como será analisado no capítulo III. Existe, ainda, deficiência na percepção de competência curricular envolvida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

c) Ineficácia e desconhecimento do processo de gestão curricular

A pesquisa conclui que há deficiências no conhecimento e aplicação das capacidades ou competências que os gestores curriculares devem desenvolver. No mesmo passo, constatou-se deficiência na gestão de competências curriculares e no desempenho do papel do seu gestor, conforme será visto no capítulo III.

d) Descontextualização e ineficácia do processo de formação permanente dos docentes

Este grupo evidencia a descontextualização e ineficácia do processo de formação permanente dos docentes. Demonstrou-se que os critérios envolvidos no processo de formação permanente oferecido pela Escola apresentam limitações, conforme pode se constatar no capítulo III, no estudo da questão 9 da pesquisa. Constatou-se igualmente que os profissionais envolvidos na pesquisa possuem uma deficiência na concepção de currículo, de seus componentes e de sua finalidade, a teor do estudo da questão 3, no capítulo III.

e) Desvinculação dos atores sociais da construção da proposta curricular

Segundo a pesquisa, o Projeto Pedagógico das escolas não é desenvolvido com a participação dos atores envolvidos (professores, educadores, pais etc.). Os professores não participam efetivamente da construção da Proposta Curricular da sua Escola e nem os estudantes participam de forma propositiva na resolução dos problemas que afetam seus processos de formação e aprendizagem. O currículo por competência não é aceito e apreciado pelos estudantes e família. Os professores envolvidos na pesquisa afirmam que as famílias não se identificam de forma corresponsável com a proposta educativa salesiana ou sequer apresentam grande envolvimento com a escola.

A não participação dos atores sociais no Projeto Pedagógico das escolas provoca uma série de conseqüências. Dificulta a descentralização dos poderes, inibe maior abertura no processo democrático, na tomada de decisão participativa, na redistribuição do poder de decisão, na participação colegiada, na sustentabilidade do processo educativo, no caminhar da escola rumo ao seu desenvolvimento coletivo. O resultado desta soma de situações é que há carência de contribuições no sentido de melhoramento da qualidade de ensino. Se de um lado a não participação dos atores sociais traz resultados indesejáveis, a participação também pode oferecer riscos ao apresentar fraco envolvimento, corporativismo, discurso defensivo, passividade, conformismos, divergências, excesso de autonomia, falta de sinergia e a persecução de objetivos diferentes.

Quanto ao fato do currículo por competência não ser aceito e apreciado pelos estudantes e familiares, presume-se que o motivo desta resistência tem suas raízes na concepção de que ele enfraquece o ensino de conteúdos. Aliás, a sua noção não está bem definida até mesmo entre os educadores, como é possível perceber no próximo capítulo. A conclusão a que se chega é que a própria escola não sabe como tornar viável a prática da abordagem por competência e, por conseguinte, não consegue trabalhar a sua visão de forma convincente, demonstrando a sua eficiência, a eficácia e significatividade para os estudantes e as famílias.

3.2.2 Ameaças

Analisando-se o Quadro 06, é possível agregar as ameaças em quatro agrupamentos, conforme suas características afins. Em função do pior resultado encontrado no grupo para fatores da pesquisa envolvidos, os agrupamentos estão assim sistematizados: a) Relação inversamente proporcional entre responsabilidades e remuneração, b) Inexistência de ofertas de programas de qualidade para formação e capacitação, c) Pouca consciência sobre o valor da educação, d) Predomínio de um programa tradicional de formação de professores.

a) Relação inversamente proporcional entre responsabilidades e remuneração

A pesquisa revela que a remuneração que os educadores sentem que não recebem remuneração de acordo com o nível de sua responsabilidade e da qualidade de seu desempenho. A escola de educação básica concorrente oferece melhores condições de capacitação e remuneração. A consequência disto é uma possível instabilidade laboral no quadro docente, com ruptura de todos os processos inovadores que as escolas queiram implementar.

b) Inexistência de ofertas de programas de qualidade para formação e capacitação

A pesquisa evidencia que os professores acham que: não existem instituições que oferecem excelentes programas de capacitação; não há concorrência de instituições com oferta de bons programas de capacitação, os quais se apresentam excessivamente teóricos, com desconexão entre os conteúdos específicos e o ensinamento pedagógico; há carência de de novos formatos de capacitação no tipo “aprender fazendo”, pois, nossas escolas de ensino superior, responsáveis pela formação de professores não conseguiram ainda se orientar para capacitação de professores para o trabalho dentro da sala de aula, dentro de visão do “aprender fazendo”. Os profissionais pesquisados acreditam, ainda, os cursos de graduação das escolas de ensino superior não assumem as idéias de complexidade que deve envolver a educação, conforme preocupação da UNESCO, da mesma forma que declaram existir uma carência de instituições altamente credenciadas com oferta de ensino a distância para capacitação de gestores e docentes.

c) Pouca consciência sobre o valor da educação

Neste tópico, a pesquisa demonstra que os professores sentem que a comunidade externa demonstra pouca consciência em relação à importância da educação.

d) Predomínio de um programa tradicional de formação de professores

Neste grupo de ameaças, os entrevistados revelaram que percebem o predomínio de um programa tradicional para a formação de professores. Neste passo, a percepção é que os cursos de graduação das escolas de ensino superior não estão desenvolvendo o processo formativo dentro da proposta dos “pilares da educação do século XXI” (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser).

A partir do diagnóstico estratégico realizado mediante a aplicação da técnica SWOT e da análise dos enunciados relacionados com as vulnerabilidades, levando-se em conta os dados do Capítulo III, serão apresentadas as necessidades críticas que devem ser satisfeitas ou os problemas críticos a serem resolvidos no Capítulo IV.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS E A SIGNIFICATIVIDADE DO PROCESSO EDUCATIVO SALESIANO

O propósito da Educação, segundo Adorno (2000, p. 121), é conduzir à auto-reflexão crítica provocando a emancipação. É justamente esta auto-reflexão crítica provocadora de emancipação que dá significatividade à implementação do currículo por competência. De fato, a abordagem por competências tem como objetivo desenvolver a capacidade crítica, de modo que os alunos saibam analisar, decidir, planejar, expor suas próprias ideias, ouvir as opiniões das outras pessoas. Para Roegiers & De Ketele (2004, p. 35), isto dá sentido à aprendizagem, tornando-a eficaz e criando base para aprendizagens posteriores. O fato é que, com a autonomia provocada pela aprendizagem por competências, espera-se que os alunos sejam capazes de exercer a cidadania, como instrumento para se posicionarem bem no mundo. Segundo Soares (1998, p. 3), “Somente indivíduos autônomos conseguem manejar ferramentas dinâmicas, como o conhecimento, a criatividade, a tomada de decisão e a comunicação”.

A pretensão de implementar o currículo por competências se traduz em oferta de novo ferramental que ajuda o processo educativo a se posicionar eficazmente frente às mudanças sócio-culturais globais e a responder aos novos desafios da Educação para o Século XXI, com enfoques e paradigmas curriculares capazes de construir uma nova educação. É uma resposta às pretensões que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam e é também uma resposta às pretensões que o Projeto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS) traz em si. Esta implementação não pode ser entendida como mais um modismo educacional. A abordagem por competência sinaliza mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, tornando o aprendiz sujeito ativo dentro do processo ensino-aprendizagem, capaz de colaboração, relacionamento e cumplicidade na busca do prazer de aprender. A abordagem curricular por competência torna o ato de aprender uma aventura gratificante e cheia de prazer.

As críticas teoricamente fundamentadas contra a adoção deste novo paradigma são baseadas na sociologia do trabalho e sugerem que ele esconde o forte intuito de preparar o

educando para a realidade do mercado. São críticas procedentes. Há, porém, uma preocupação na abordagem por competências que não está vinculada ao mundo do trabalho. Trata-se de uma didática questionadora dos saberes escolares e da finalidade da escola. Tal preocupação coloca em jogo a *transposição didática*³ e a necessidade de colocar a escola em situação projetual, de forma que, segundo Chevallard (1991, p. 18), o saber resultante da transposição didática seja legitimado “em saber ensinado como algo que não é de nenhum tempo nem de nenhum lugar e não se legitimando mediante o recurso da autoridade de um produtor, qualquer que seja”. Assim, olhando para a abordagem curricular sob o prisma da *transposição didática*, supera-se a sua compreensão como submissão ao mundo do trabalho e a privatização do sujeito. As competências surgem como instrumento propiciador de análise dos saberes que a escola oferece e das opções didáticas dos professores, questionando conteúdos ensinados e aprendizagens descontextualizadas.

Este capítulo, com base na pesquisa feita nas escolas da Inspeção São João Bosco, procura fazer uma análise do currículo por competências e da significatividade do processo educativo salesiano, trabalhando enquadramento teórico, enquadramento prático e conclusão que envolve cada questão da pesquisa. Assim, analisa a polissemia que circunscreve os conceitos de currículo e competências. Estuda a percepção acerca de competências curriculares envolvidas nos PCNs. Analisa a significatividade do processo educativo salesiano. Estuda a ressignificação das experiências de formação e aprendizagem, para que as escolas realmente possam apresentar a qualidade e eficiência que são requeridas pelo *Sistema Preventivo*. Estuda a gestão de competências curriculares e o papel de seu gestor. Analisa os processos de Formação nas Escolas da ISJB. Discute competências que os gestores curriculares da ISJB devem desenvolver.

³ Segundo Yves Chevallard o termo *transposição didática* tem sua origem com Michel Verret (VERRET, M.. *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion. 1975).

3.1. Currículo e competências. Termos polissêmicos

3.1.1. Currículo

3.1.1.1. Enquadramento teórico

A implementação de uma abordagem curricular por competências implica mudanças importantes na concepção do currículo. Isto exige que todos os atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem intensifiquem um debate em torno do currículo porque qualquer sistema de ensino tem nele o seu aspecto mais importante; ele é o centro do projeto pedagógico da escola e a partir dele deve se configurar todo o processo de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido.

Sem o estudo e a compreensão das mudanças que ocorrem no mundo educacional, os profissionais da educação perdem a referência de como proceder para dar sentido ao trabalho educativo. Shimidt (2003, p. 60) chega mesmo a afirmar que a falta de estudo envolvendo o currículo provoca pouco sentido e quase nenhuma razão de ser para as mudanças educacionais.

Uma grande barreira que se encontra no estudo do currículo está ligada à sua definição, porque carece de uma definição única, universal. Sacristán (2000, p. 147) pontua que falta sentido na busca de definição para o termo currículo, mesmo que haja um número muito grande delas. Mais importante é entender o currículo dentro da teoria que o envolve.

Vista sob o ângulo das teorias, uma definição sobre o termo “currículo” exprime apenas o pensamento de determinada corrente (SILVA, 2005, p. 14). As teorias de currículo se preocupam com o conhecimento a ser ensinado, e o justificam em função da natureza humana, da natureza da aprendizagem, da cultura, da sociedade. Nesse mar de informações que circunda as teorias, Silva sustenta que

O CURRÍCULO é sempre o resultado de uma seleção: de universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do Currículo tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2005, p.15)

A seleção e priorização de um conhecimento feito por uma teoria implica operação de poder. Assim, poder e identidade vão separar as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo. Aliás, para Silva temos:

Teorias Tradicionais: (ênfatisam) ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. Teorias Críticas: (ênfatisam) ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. Teorias Pós-Críticas: (ênfatisam) identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder; representação cultural, gênero, raça, sexualidade, multiculturalismo. (SILVA, 2005, p. 17)

Segundo Silva, as teorias críticas e pós-críticas defendem a visão de que nenhuma teoria é neutra, científica e desinteressada. Já as teorias tradicionais, aceitando o *status quo*, concentram seus interesses apenas em questões técnicas.

Na implementação de um currículo por competência, é importante que os profissionais envolvidos no processo educativo reflitam a respeito do currículo e suas teorias. O currículo deixa de ser um algo puramente técnico, voltado para procedimentos, técnicas e métodos, ele está mesclado de questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Como documento propositivo que deve ser, Canen & Moreira afirmam que:

O currículo corresponde a uma seleção da cultura, que se faz em um universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção, ao enfatizar determinados saberes e ao omitir outros, expressa uma posição político-ideológico que opera a favor dos interesses de determinados grupos. Essa seleção, não é nem pode ser vista como neutra ou científica. Presenças e ausências nos currículos constituem, sim, o resultado de disputas culturais, embates e conflitos em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores que se consideram dignos de serem transmitidos e aprendidos. (CANEN & MOREIRA, 2001, p.7)

O estudo do currículo, de suas teorias e história ajuda os professores a ultrapassarem uma possível visão restrita e ingênua que a implementação de uma abordagem curricular possa provocar. A este propósito, Krammer pontua:

[...] toda vez que uma nova proposta educativa está sendo elaborada e que estão sendo planejadas as formas de colocá-las em prática, parece que ela se configura como uma promessa e com a ilusão de trazer uma alternativa mágica, supostamente sempre melhor do que a anterior, com um modo de fazer mais eficiente, melhores resultados, soluções etc. E também porque, frequentemente, os programas de intervenção educacional e as políticas de formação de profissionais da educação são carregados de expectativas [...]. (KRAMMER, 2001, p.169)

Assim, pois, longe da polissemia que a definição de currículo provoca, o estudo do currículo, de suas teorias e sua história é de fundamental importância para o sucesso da implementação de uma abordagem curricular por competências. Isto permitirá que os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem, além de reverem sua conduta epistemológica, resgatem sua identidade profissional.

3.1.1.2. Enquadramento prático

Para conhecer a noção de currículo que está presente nas escolas da ISJB, foi elaborada a questão 03 do questionário que se encontra no Apêndice deste trabalho. Nesta questão, envolvendo 243 profissionais pesquisados, apenas 199 (81,8 %) deram algum tipo de resposta, sendo que 44 (18,1 %) pesquisados deixaram de responder a questão.

A questão 03 da pesquisa solicitava ao pesquisado que, a partir de sua experiência profissional, redigisse uma concepção de currículo, dos seus componentes e da sua finalidade, preenchendo os espaços pontilhados do questionário.

As informações resultantes foram agrupadas, conforme suas características afins, e deram origem aos Quadros 07, 08 e 09.

QUADRO 07 – Currículo é ...

Currículo é:	%
1. Documento referencial a ser seguido.	26,75
2. Organização sistematizada e planejada dos conteúdos.	16,05
3. Programas de disciplinas.	11,94
4. Refere-se à vida e a todo o programa da escola.	15,23
5. Outras respostas desfocadas do que foi pedido.	11,93
6. Não responderam.	18,10

QUADRO 08 – Os componentes do currículo são ...

Os componentes do currículo são:	%
1. Lista de disciplinas.	13,17
2. Lista ou esquema de conteúdos programáticos.	23,46
3. Competências e habilidades.	7,82
4. Valores.	7,41
5. Pais, professores, alunos, coordenadores, agentes educacionais.	5,76
6. Métodos e processos de ensino.	8,64
7. Conjunto de experiências / atividades na escola	3,29
8. Outras respostas desfocadas do que foi pedido.	12,35
9. Não responderam.	18,10

QUADRO 09 – A finalidade do currículo é

A finalidade do currículo é:	%
1. Formação integral.	18,52
2. Desenvolvimento de métodos, técnicas e processos de ensino-aprendizagem.	27,57
3. Desenvolvimento de competências, habilidades e valores.	11,52
4. Organização, sistematização, solidificação do conhecimento.	13,17
5. Crescimento do aluno.	7,00
8. Outras respostas desfocadas do que foi pedido.	4,12
9. Não responderam.	18,10

O Quadro 07 revela bem a visão que os pesquisados apresentam com relação ao currículo. Para 27,57 %, o currículo é visto como um documento referencial a ser seguido (26,75 %). Para 16,05 %, ele é uma organização sistematizada e planejada dos conteúdos. Já

11,94 % dos entrevistados acreditam que ele se confunde com Programas de disciplinas. Verifica-se que apenas 15,23 % dos profissionais pesquisados apresentam uma visão mais global do currículo, envolvendo toda a vivência escolar. Dentro do contexto apurado pela pesquisa neste segmento, é expressivo o percentual de 30,03 % dos profissionais que não responderam ou deram respostas completamente desfocadas do contexto.

O Quadro 08 revela a visão dos pesquisados sobre os componentes do currículo. Os componentes são entendidos como lista de disciplinas ou esquema de conteúdos programáticos por 36,63 % dos pesquisados. Para 15,23 %, os componentes são competências, habilidades e valores. Para 8,4 %, os componentes do currículo são métodos e processos de ensino. Para 3,29 %, eles são o conjunto de experiências e/ou atividades na escola. Note-se que 36,21 % dos profissionais não responderam ou deram resposta desfocada do contexto. Este percentual torna-se ainda mais significativo quando engloba uma parcela de profissionais (5,76 %) que chega mesmo a confundir os componentes curriculares com os atores sociais.

O Quadro 09 focaliza a finalidade do currículo. Para 25 % dos entrevistados, a finalidade do currículo é a formação integral ou o crescimento do aluno. A finalidade do currículo é vista como desenvolvimento de métodos, técnicas e processos de ensino-aprendizagem ou desenvolvimento de competências, habilidades e valores por 39,09 %. Já 13,17 %, entende que a finalidade do currículo é organização, sistematização, solidificação de conhecimento. Novamente, há um percentual alto (22,22 %) de profissionais que não responderam ou que deram respostas completamente desfocadas do contexto.

Analisando o Quadro 10, que é um extrato do Quadro 02, podemos observar, na coluna que envolve as *forças maiores*, que os fatores relacionados a atividades que são realizadas por disposição de autoridades escolares apresentam percentuais mais elevados em relação aos fatores relacionados à compreensão do sentido do currículo. Este fato salienta que existe por parte dos pesquisados maior ênfase na operacionalidade do que propriamente na compreensão do conceito de currículo, seus componentes e sua finalidade.

QUADRO 10 – Forças do ambiente interno (Extrato do Quadro 02).

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

PF0 = % do fator sem resposta

PF1 = % da força maior

PF2 = % da força menor

PF3 = % da fraqueza maior

PF4 = % da fraqueza menor

 σ = Desvio padrão

M = Média

CV = Coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
A02	A Escola planeja detalhadamente suas atividades didático-pedagógicas.	0,82	90,95	6,17	1,23	0,82	0,43	1,10	38,77
A25	A Proposta Curricular da Escola orienta-se para que a mesma possua qualidade, eficiência e eficácia.	1,23	90,12	7,00	0,00	1,65	0,47	1,11	42,27
A32	As práticas curriculares predominantes estão centradas nas necessidades de formação e aprendizagem dos estudantes.	0,82	85,60	11,52	0,82	1,23	0,49	1,16	42,37
A07	Habitualmente se planeja de forma participativa e corresponsável.	1,65	81,07	15,64	0,82	0,82	0,50	1,18	42,08
A28	O planejamento curricular da escola incentiva a mudança da atual prática educativa.	2,47	79,42	15,23	1,23	1,65	0,58	1,20	48,08
A36	O planejamento curricular evidencia objetivos comuns.	2,06	79,01	17,70	0,41	0,82	0,50	1,19	42,23
A17	Você conhece integralmente a proposta curricular de sua escola.	1,23	77,37	17,28	2,06	2,06	0,62	1,26	49,01
A24	O Projeto Pedagógico da Escola define objetivos claros e viáveis.	1,23	76,95	20,58	0,41	0,82	0,51	1,23	41,37
A34	O planejamento curricular apresenta parâmetros consensuados e confiáveis para ajudar a análise das práticas educativas.	1,65	76,95	19,75	1,23	0,41	0,50	1,22	41,28
A30	A ênfase dada no planejamento curricular transcende a pura transmissão de informação.	1,23	76,13	18,93	1,65	2,06	0,62	1,27	48,41
A33	Na organização curricular aspectos externos como mercado de trabalho, cultura, impactos sociais são observados.	2,06	74,90	19,75	2,06	1,23	0,59	1,26	46,89

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
A09	Existe um processo permanente e sistemático de atualização pedagógica.	0,82	72,02	24,28	1,23	1,65	0,59	1,31	45,42
A35	As decisões curriculares são aplicadas e avaliadas no processo.	1,65	71,60	22,22	1,65	2,88	0,68	1,33	51,08
A31	A proposta curricular de sua escola é conhecida por todos os professores e gestores educacionais.	2,06	68,31	23,05	3,29	3,29	0,73	1,37	53,40

3.1.1.3 Conclusão

A visão mais comum e corrente de currículo apresentada na pesquisa é a de que currículo é um documento referencial a ser seguido, é organização sistematizada e planejada dos conteúdos ou se confunde com programas de disciplinas. Os componentes do currículo são entendidos basicamente como lista de disciplinas, esquema de conteúdos programáticos ou, ainda, como competências, habilidades e valores a serem desenvolvidos. A finalidade do currículo é basicamente apresentada como formação integral, crescimento do aluno, desenvolvimento de métodos, técnicas e processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de competências, habilidades e valores ou organização, sistematização, solidificação de conhecimento.

De forma geral, a partir dos quadros 07, 08, 09 e 10, é possível perceber que os pesquisados conseguem lidar bem com a operacionalidade do conceito, mas que a sua visão do currículo, de seus componentes e finalidade está atrelada a concepções tradicionais. No que se refere à educação para o Século XXI, as visões correntes registradas na pesquisa apresentam-se limitadas. Elas apontam para a necessidade das escolas da ISJB reverem seus processos de formação permanente e atualização para gestores e educadores envolvendo o estudo e a compreensão de currículo, seus componentes e sua finalidade, pois, o esforço institucional realizado parece não oferecer elementos que ajudem os docentes a superarem a visão reduzida, descontextualizada e imediatista de currículo.

3.1.2. Competências

3.1.2.1. Enquadramento teórico

A abordagem curricular por competências está se firmando nos meios educacionais, como um novo paradigma educacional, no contexto do que é apresentado nos *pilares da educação* (DELORS, 2001). Contudo, sua conceituação tem provocado muitas discussões.

Durante as décadas de oitenta e noventa, vários autores como Isambert-Jamati (1997), Maranduba (1981), Perrenoud (1999), Ropé & Tanguy (1997), Séron (1998) fizeram suas considerações a respeito da polissemia que a noção de competência envolve. O uso do termo, disseminado pelas mais diversas áreas como educação, administração, marketing, economia, direito, trabalho e outras, provoca concepções das mais variadas.

Bernstein (1998) chama a atenção para a recontextualização na noção de competência na educação. Graças ao Relatório de Delors (2001), ela vem marcando espaço nas discussões acadêmicas voltados para os currículos. Para Therrien & Loiola, citando Perrenoud,

A abordagem por competências é entendida de formas muito diversas e, às vezes, chega a ser mal-entendida. Manuseiam-se expressões polissêmicas, conceitos pouco estabilizados e ataca-se um enorme problema: as finalidades e os conteúdos do ensino. Não é nada anormal, pois, que se confronte uma imensa diversidade de concepções da cultura e da escola, umas explícitas e construídas, outras intuitivas e esboçadas. (...) (THERRIEN & LOIOLA, 2001, p 84).

É importante ressaltar que Perrenoud é um autor que tem trabalhado muito o conceito de competências. Seus trabalhos são muito usados no Brasil para a formação de professores.

A implementação da abordagem por competência na educação escolar busca a resignificação da escola, tornando-a flexível, aberta, criativa, capaz de superar a pura reprodução de conhecimentos, posicionando o aluno no centro da construção de seu conhecimento, principalmente “*dos conhecimentos que estejam a serviço das competências*” (PERRENOUD, 2005, p. 74). E, nesta linha, têm sido estruturados os projetos que lidam com a formação de professores.

Analisando as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica* (BRASIL, 2001), podemos observar como as competências estão no centro das atenções do processo formativo do docente. Elas devem nortear tanto a proposta pedagógica, quanto a organização institucional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação básica (BRASIL, 2001) estabelecem as competências que devem ser consideradas: as referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; as relativas à compreensão do papel social da escola; as concernentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, com seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; aquelas ligadas ao domínio do conhecimento pedagógico; as do conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e as atinentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Em meio às dificuldades de compreensão, a abordagem curricular por competência está sendo introduzida no Brasil, exigindo que mudanças ocorram no sistema educacional de forma que as escolas e os profissionais da educação internalizem livremente a sua concepção. Levando em consideração que o professor tem papel relevante no processo, o acompanhamento destes profissionais, com a conquista de sua adesão, torna-se capital para o êxito do processo educacional.

3.1.2.2. Enquadramento prático

Para conhecer a noção de competência presente nas escolas da ISJB, foi elaborada a questão 04 do questionário que se encontra no Apêndice deste trabalho, tendo como referência o Quadro 11, elaborado por Katyusha Madureira L. de Souza e outros⁴, com os acréscimos do nome de Perrenoud e da última linha do quadro.

⁴ O quadro foi extraído do trabalho oral *COMPETÊNCIA: diferentes abordagens e interpretações como estímulo à Ciência da Informação*, apresentado no XV Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias em São Paulo. Tal trabalho foi apresentado por Katyusha Madureira L. de Souza, Larissa Amorim C. Sampaio, Luciana Candida da Silva, Renée Nina, Wilda Soares Lemos, alunas do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Universidade de Brasília (UnB).

QUADRO 11 – Definições de Competência.

AUTOR	DEFINIÇÃO
Durand (1999)	Competências são conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para se atingir determinados objetivos.
Fleury & Fleury (2001)	Competência é saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregam valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.
Flink e Vanalle (2006)	As competências podem ser de três tipos: essenciais, funcionais e individuais. Os autores utilizam os estudos de McClelland para avaliar as competências que devem ser desenvolvidas.
Le Boterf (1995)	A competência é o saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.
Levy-Leboyer (1997, p.13)	Competências são “repertórios de comportamentos que algumas pessoas dominam melhor que outras, o que as fazem mais eficazes em uma determinada situação”.
Prahalad e Hamel (1998, p. 298)	"As competências essenciais são o aprendizado coletivo na organização, especialmente como coordenar as diversas habilidades de produção e integrar as múltiplas correntes de tecnologia".
Real Academia Espanhola (2000)	Competência é “[...] tanto obrigação como atitude ou habilidade para fazer algo”.
Santos (2001, p.27),	Competência “não é apenas conhecimento e habilidades para a realização do trabalho (saber fazer), mas também atitudes, valores e características pessoais vinculados ao bom desempenho no trabalho (querer fazer)”.
Perrenoud (2002, p. 19)	Competência é “a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos”.
Zafirian (2003, p.137)	“Competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”
Zarifian (2001, p.66); MEDEF ⁵ (1998)	Competência profissional “[...] é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso”.
-----	Nenhuma das definições apresentadas acima.

⁵ Movimento de Empresas da França (Medef), ex-CNPF, Jornadas Internacionais de Deauville, 1998: objetivo competências, t. 1, out. 1998.

QUADRO 12 – Noção de Competência

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

PF1 = % da escolha 1

DESCRIÇÃO = Definição do autor

PF2 = % da escolha 2

PF3 = % da escolha 3

FATOR	DESCRIÇÃO	PF1	PF2	PF3
D01	Competências são conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para se atingir determinados objetivos. (Durand – 1999)	7,82	11,52	12,35
D02	Competência é saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregam valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. (Fleury & Fleury – 2001)	13,17	10,70	16,05
D02B	As competências podem ser de três tipos: essenciais, funcionais e individuais. Os autores utilizam os estudos de McClelland para avaliar as competências que devem ser desenvolvidas. (Flink e Vanalle – 2006)	0,41	0,00	1,23
D03	A competência é o saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado. (Le Boterf - 1995)	4,53	17,28	13,58
D04	Competências são “repertórios de comportamentos que algumas pessoas dominam melhor que outras, o que as fazem mais eficazes em uma determinada situação”. (Levy-Leboyer - 1997, p.13)	1,23	3,29	5,35
D05	“As competências essenciais são o aprendizado coletivo na organização, especialmente como coordenar as diversas habilidades de produção e integrar as múltiplas correntes de tecnologia”. (Prahalad e Hamel – 1998, p. 298)	2,47	3,70	5,76
D06	Competência é “[...] tanto obrigação como atitude ou habilidade para fazer algo”. (Real Academia Espanhola – 2000)	0,00	1,23	1,23
D07	Competência “não é apenas conhecimento e habilidades para a realização do trabalho (saber fazer), mas também atitudes, valores e características pessoais vinculados ao bom desempenho no trabalho (querer fazer)”. (Santos - 2001, p.27)	32,92	23,05	10,29
D08	Competência é “a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos”. (Perrenoud – 2002, p. 19)	25,10	9,05	10,29
D09	“Competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”. (Zafirian - 2003, p.137)	0,41	2,06	6,17
D10	Competência profissional “[...] é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso”. (Zarifian - 2001, p.66); MEDEF – 1998)	1,23	6,58	5,35
D11	Nenhuma das definições apresentadas acima.	0	0	0
---	Deixaram de responder a questão	10,71	11,54	12,36

Observando-se o Quadro 11, nos deparamos com os variados conceitos que o termo competência pode assumir, dependendo dos contextos e teorias em que seus autores estão imersos e o concebem.

Analisando os resultados da pesquisa, expressos no Quadro 12 – Noção de Competência, é possível perceber que não existe homogeneidade na escolha das definições. A dispersão apresentada revela, a respeito da noção de competência, a polissemia reinante no meio dos profissionais que participaram da pesquisa. Os resultados sinalizam até certo desconhecimento do assunto.

Na implantação da abordagem curricular por competência não há a exigência de aprofundamento da compreensão para uma eficaz aplicação. Há, porém, a necessidade de que haja unidade de concepção na atuação da proposta pedagógica, para que a escola possa planejar detalhadamente suas atividades didático-pedagógicas, evidenciando objetivos comuns claros e viáveis.

Observando as definições apresentadas no Quadro 12, podemos reuni-las em três grupos de definições que apresentam diversos graus de relevância, em termos de nível de compreensão. O primeiro grupo engloba D01, D04, D05, D06 e D10. O segundo grupo engloba as acepções D02, D02B e D03. O terceiro grupo D07, D08 e D09.

Observando-se os Quadros 13, 14 e 15, é possível ter uma noção de como se comporta a definição de competência na visão dos pesquisados da ISJB.

No primeiro grupo, envolvendo D01, D04, D05, D06 e D10, as definições expressam que as competências se referem a: conhecimentos; habilidades e atitudes; comportamentos; habilidade de produção; combinação de conhecimentos, experiências e habilidades. São definições básicas e generalizadas que se poderia situar em um nível inicial de compreensão. O Quadro 13 apresenta os percentuais encontrados neste grupo.

Quadro 13 – Definições de competências denotativas de conhecimento básico

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

PF1 = % da escolha 1

DESCRIÇÃO = Definição do autor

PF2 = % da escolha 2

PF3 = % da escolha 3

FATOR	DESCRIÇÃO	PF1	PF2	PF3
D01	Competências são conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para se atingir determinados objetivos. (Durand – 1999)	7,82	11,52	12,35
D04	Competências são “repertórios de comportamentos que algumas pessoas dominam melhor que outras, o que as fazem mais eficazes em uma determinada situação”. (Levy-Leboyer - 1997, p.13)	1,23	3,29	5,35
D05	“As competências essenciais são o aprendizado coletivo na organização, especialmente como coordenar as diversas habilidades de produção e integrar as múltiplas correntes de tecnologia”. (Prahalad e Hamel – 1998, p. 298)	2,47	3,70	5,76
D06	Competência é “[...] tanto obrigação como atitude ou habilidade para fazer algo”. (Real Academia Espanhola – 2000)	0,00	1,23	1,23
D10	Competência profissional “[...] é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso”. (Zarifian - 2001, p.66); MEDEF – 1998)	1,23	6,58	5,35
---	TOTAIS	12,75	26,32	30,04

QUADRO 14 – Definições de competências denotativas de operatividade

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

PF1 = % da escolha 1

DESCRIÇÃO = Definição do autor

PF2 = % da escolha 2

PF3 = % da escolha 3

FATOR	DESCRIÇÃO	PF1	PF2	PF3
D02	Competência é saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregam valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. (Fleury & Fleury – 2001)	13,17	10,70	16,05
D02B	As competências podem ser de três tipos: essenciais, funcionais e individuais. Os autores utilizam os estudos de McClelland para avaliar as competências que devem ser desenvolvidas. (Flink e Vanalle – 2006)	0,41	0,00	1,23
D03	A competência é o saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado. (59ê Boterf - 1995)	4,53	17,28	13,58
--	TOTAIS	18,10	27,98	30,86

No segundo grupo, englobando D02, D03 e D02B, as definições se referem ao saber fazer no contexto e aos tipos de competências. As definições aqui colocadas denotam mais operatividade. O Quadro 14 apresenta os percentuais encontrados neste grupo.

O terceiro grupo envolve as três definições D07, D08 e D09. Neste grupo as competências são concebidas como responsabilidades humanas com respeito a problemas que devem ser resolvidos. Sem dúvida trata-se de um nível mais profundo de compreensão, transcendendo o simples *fazer* para a responsabilidade que nasce da consciência do que se *deve fazer*. O Quadro 15 apresenta os percentuais encontrados neste grupo.

QUADRO 15 – Definições de competências denotativas de responsabilidade humana

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

DESCRIÇÃO = Definição do autor

PF1 = % da escolha 1

PF2 = % da escolha 2

PF3 = % da escolha 3

FATOR	DESCRIÇÃO	PF1	PF2	PF3
D07	Competência “não é apenas conhecimento e habilidades para a realização do trabalho (saber fazer), mas também atitudes, valores e características pessoais vinculados ao bom desempenho no trabalho (querer fazer)”. (Santos - 2001, p.27)	32,92	23,05	10,29
D08	Competência é “a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos”. (Perrenoud – 2002, p. 19)	25,10	9,05	10,29
D09	“Competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais” (Zafirian - 2003, p.137)	0,41	2,06	6,17
---	TOTAIS	58,43	34,16	26,75

3.1.2.3 Conclusão

Analisando-se os dados dos Quadros 13, 14 e 15, é possível observar que, entre os pesquisados, como primeira opção (58,43 %) e como segunda (34,16 %), domina a compreensão de que as competências envolvem responsabilidades humanas que transcendem o simples fazer para a responsabilidade que nasce da consciência do que se deve fazer. Os demais pesquisados, 41,57 % em primeira opção e 65,75 % em segunda, se enquadram em compreensão de conhecimento básico ou compreensão denotativa de operatividade ou não se pronunciaram. Isto significa que há deficiência no entendimento da concepção de competência que deve nortear o trabalho educativo das escolas. Esta deficiência acaba por

refletir-se na própria concepção de currículo, seus componentes e sua finalidade. Assim, num processo de formação continuada e atualização de professores e gestores é importante que seja trabalhada a concepção de competências, de forma a haver unidade de concepção na elaboração da proposta pedagógica, para que a escola possa se planejar de forma clara, evidenciando objetivos comuns e viáveis.

3.2. Percepção sobre a competência curricular implicada nos PCNs

3.2.1. Enquadramento teórico

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) deixou claro, no seu Art. 9º, inciso VI, que cabe à União *”estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”*. Ao preceituar isto, a LDB sinaliza que as competências devem ser um dos eixos a nortear a seleção de conteúdos mínimos para a formação básica comum. Não só. Ela também estabelece, no Art. 9º, inciso VI, que os conteúdos mínimos da formação básica serão avaliados.

Para assegurar a formação básica, a União, através do Ministério da Educação, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como referência de qualidade para a educação básica. Os PCNs procuram oferecer os elementos necessários para a elaboração do currículo, abrangendo uma proposta inovadora com a oferta de elementos criadores de laços profícuos entre o ensino e a sociedade.

Os PCNs (BRASIL, 2000, p. 12) querem superar o modelo de escola que *“pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação”*.

Para isto, eles sugerem uma nova concepção curricular capaz de expressar a contemporaneidade e de ter a ousadia de se mostrar prospectiva, principalmente considerando

a rapidez com que ocorrem mudanças na área do conhecimento e da produção. Salientam, ainda, a necessidade de se investir na formação dos docentes, uma vez que as medidas sugeridas exigem mudanças na seleção, tratamento dos conteúdos e incorporação de instrumentos tecnológicos modernos, como a informática.

Os PCNs são categóricos quando reconhecem a necessidade de rompimento com os modelos tradicionais, a necessidade de formação permanente e continuada, a priorização da formação ética e do desenvolvimento intelectual de forma autônoma e do desenvolvimento do pensamento crítico.

Diante dos pontos apresentados, é possível deduzir que a escola, para desenvolver as competências curriculares, precisa superar a fragmentação do conhecimento e buscar a sua contextualização, favorecer a inovação curricular, motivar o aluno no seu ato de aprender, preocupar-se com o protagonismo da aprendizagem, buscar o trabalho em equipe e transcender a pura transmissão de conhecimento.

3.2.2. Enquadramento prático

Para conhecer o posicionamento das escolas da ISJB diante da visão da competência curricular desenvolvida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) presente nas escolas, foi elaborada a questão 05 do questionário que se encontra no Apêndice, cujos resultados apurados na pesquisa dão origem ao Quadro 16.

Analisando o Quadro 16, que reflete a percepção sobre a competência curricular envolvida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos observar que a tendência dos resultados é a concentração em volta de **PF3**. Isto significa que, numa escala de 1 (valor menor) até 4 (valor maior), os resultados que refletem a realidade das escolas estão se concentrando em volta de **M** igual a 3, embora os fatores **E05** e **E10** apresentem uma leve tendência de maior proximidade para o valor 4.

QUADRO 16 – Percepção sobre a competência curricular envolvida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

PF0 = % do fator sem resposta

PF1 = % de valor 1

PF2 = % de valor 2

PF3 = % de valor 3

PF4 = % de valor 4

σ = Desvio padrão

M = Média

CV = coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
E01	Os professores leram os PCNs.	2,06	3,70	18,52	40,74	34,98	0,93	3,03	30,75
E02	Os professores conhecem exclusivamente os PCNs ligados à sua disciplina.	2,88	7,82	13,99	44,44	30,86	1,01	2,93	34,43
E03	As propostas dos PCNs são valorizadas pelos professores.	2,88	4,12	12,76	40,33	39,92	0,97	3,10	31,25
E04	Os conteúdos curriculares são planejados de modo que seja evitada sua fragmentação.	2,47	4,53	12,35	35,80	44,86	0,97	3,16	30,83
E05	As práticas educativas são planejadas de forma contextualizada.	0,41	2,47	6,17	24,28	66,67	0,75	3,54	21,29
E06	O conteúdo curricular da cada série é planejado pelos professores da mesma série conjuntamente.	2,47	9,88	13,99	23,87	49,79	1,12	3,09	36,19
E07	Existe no planejamento preocupação com inovação curricular.	1,23	2,88	9,05	34,98	51,85	0,85	3,33	25,53
E08	O planejamento curricular contempla o grau de motivação do aluno no seu ato de aprender.	1,23	2,88	13,58	43,62	38,68	0,85	3,16	26,97
E09	O planejamento curricular se preocupa com a concepção construtivista da aprendizagem.	1,65	2,06	10,70	39,92	45,68	0,85	3,26	26,16
E10	Os professores de sua Escola gostam de trabalhar em equipe.	1,23	1,65	7,00	24,28	65,84	0,80	3,52	22,67
E11	O planejamento curricular se preocupa com a abordagem curricular por competências.	1,65	2,06	6,17	32,51	57,61	0,83	3,42	24,24
E12	A ênfase na organização curricular transcende os aspectos internos (conteúdos, avaliação, disciplinarização).	2,47	3,29	9,47	37,45	47,33	0,93	3,24	28,71
ETT	Somatória de todos os fatores da questão 05	1,89	3,94	11,15	35,19	47,84	0,93	3,23	28,76

3.2.3 Conclusão

Assim, no conjunto da Questão 05, como também revela o fator **ETT**, os valores de **CV** são superiores a 20 %. Levando-se em conta que os **PCNs** expressam as orientações da educação nacional, era de se esperar valores iguais ou inferiores a 20 %, para sinalizar baixa dispersão, homogeneidade e estabilidade da amostra. Também era de se esperar valores iguais ou superiores a 60 % para **PF4**.

No contexto da Questão 05, as seguintes necessidades pedem atenção: é preciso que haja mais homogeneidade por parte dos profissionais no conhecimento dos PCNs, tanto no geral, quanto no conhecimento das disciplinas específicas; é necessário que seja feito um trabalho entre os profissionais, no sentido de valorização dos PCNs; os conteúdos curriculares precisam de maior planejamento para que sejam evitadas a fragmentação e a falta de contextualização; o planejamento curricular da mesma série deve ser feito por todos os professores da série; a preocupação com a inovação curricular deve acompanhar o planejamento; o planejamento curricular deve contemplar o aluno no seu ato de aprender.

Pela análise anterior, recomenda-se que a concepção construtivista acompanhe o planejamento curricular; que os professores sejam incentivados a trabalhar em equipe; que o planejamento curricular não perca de vista a abordagem curricular por competências e que a ênfase na organização curricular supere os aspectos internos (conteúdos, avaliação, disciplinação).

No contexto apresentado, o processo de formação continuada e atualização para professores e gestores não pode olvidar que os PCNs requerem uma prática educacional inserida na compreensão da realidade pessoal e social, com os conhecimentos adquiridos na escola aproximando-se dos conhecimentos necessários à inserção no mundo do trabalho e na sociedade. Isto coloca em destaque a formação voltada para competências, entendidas nos PCNs como

A capacidade de aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (BRASIL, 2002, p. 87)

Para o êxito do trabalho educativo, os PCNs oferecem orientações didáticas, como subsídios à reflexão sobre como ensinar. Tais orientações enfocam fundamentalmente como o professor pode intervir na criação de situações de aprendizagem coerentes com a concepção de competências propostas e como a concepção de ensino proposto se estabelece no tratamento das áreas. Orientações didáticas específicas são encontradas em cada bloco de conteúdo, sugerindo formas práticas para que sejam adotados.

3.3. Processo educativo salesiano (PES).

O Processo Educativo Salesiano configura-se no *Sistema Preventivo* de Dom Bosco. O *Sistema Preventivo* é uma estratégia educativo-pastoral de cunho preventivo e promocional, tendo como destinatários preferenciais os jovens mais necessitados e que vivem em situações de risco, conforme as Constituições e Regulamentos da Sociedade de São Francisco de Sales, em seu artigo 20. Ele não se coaduna com as estruturas e processos repressivos.

Como proposta coletiva, o *Sistema Preventivo* educa socializando, de forma a organizar o processo educativo como processo de relação e comunicação, trabalho de colaboração e experiência social que crie atitudes e capacidades de convivência e participação. E, como proposta individual, o *Sistema Preventivo* reconhece o caráter único e a história particular de cada educando, valorizando o patrimônio que cada indivíduo tem em si.

Conforme o Quadro de Referência da Pastoral Juvenil Salesiana (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005, p. 26), o *Sistema Preventivo* demonstra-se como “*uma rica síntese de experiência espiritual, proposta de evangelização juvenil e metodologia pedagógica*”.

As Constituições e Regulamentos da Sociedade de São Francisco de Sales, em seu artigo 20, fala que *Sistema Preventivo* tem na experiência da caridade de Deus a sua fonte. E, o Quadro de Referência da Pastoral Juvenil Salesiana (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005, p. 27), citando o Capítulo Geral 23 (CG23) dos Salesianos de Dom Bosco, a respeito da experiência espiritual diz que “*Essa experiência dispõe-nos a acolher a Deus nos jovens, convencidos de que neles Deus nos oferece a graça do encontro com Ele e nos chama*

a servi-Lo neles, reconhecendo a sua dignidade, renovando a confiança em seus recursos de bondade e educando-os à plenitude da vida”.

Como proposta de evangelização juvenil, o Quadro de Referência da Pastoral Juvenil Salesiana apresenta uma síntese bem pertinente, a partir do CG23:

A proposta original de evangelização juvenil parte do encontro com os jovens lá onde eles se encontram, valorizando o patrimônio natural e sobrenatural que todo jovem traz consigo, num ambiente educativo cheio de vida e rico de propostas; é feita através do caminho educativo, que privilegia os últimos e os mais pobres; promove o desenvolvimento dos recursos que eles têm, e propões um *forma peculiar de vida cristã e de santidade juvenil* (cf. CG23, 97 – 115).

O projeto original de vida cristã é organizado em torno de algumas experiências de fé, de opções de valores e de atitudes evangélicas, que constituem a Espiritualidade Juvenil Salesiana (EJS), como estilo de santidade educativa proposta a todo jovem para crescer em Cristo, homem perfeito, desenvolvendo seus dinamismos interiores para o amadurecimento da fé (cf. CG23, 158 – 180). (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005, p. 27)

Como metodologia pedagógica, o Dicastério para a Pastoral Juvenil (PROYETO EDUCATIVO-PASTORAL SALESIANO, 1981) foi muito feliz ao sistematizar os traços característicos do *Sistema Preventivo* como sendo: o Critério Preventivo, o Ambiente Educativo, as Forças Interiores, a Presença Animadora, a Relação Pessoal.

Ao discutir a significatividade do processo educativo salesiano, o foco das atenções se volta para a metodologia pedagógica do *Sistema Preventivo*, analisando os traços característicos que o compõem.

3.3.1. Significatividade do processo educativo salesiano

3.3.1.1 Enquadramento teórico

A significatividade do processo educativo salesiano está ligada à relevância de sua preocupação para a melhoria do desenvolvimento humano e qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional.

O *Sistema Preventivo* procura desenvolver sua significatividade a partir dos traços que caracterizam sua metodologia pedagógica: a) Critério Preventivo; b) Ambiente Educativo; c) Forças Interiores; d) Presença Animadora; e) Relação Pessoal.

A partir das Constituições e dos Regulamentos (SOCIEDADE DE SÃO FRANCISCO DE SALES, 2003), do Capítulo Geral 21 (CAPITULO GERAL, 21, 1978), do Capítulo Geral 23 (CAPITULO GERAL, 23, 1990), do Quadro de Referência da Pastoral Juvenil Salesiana (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005), do Projeto Educativo Pastoral Salesiano (PROYETO EDUCATIVO-PASTORAL SALESIANO, 1981), podemos descrever os traços que caracterizam o Sistema Preventivo da forma a seguir:

a) Critério Preventivo

O *Critério Preventivo* (CP) é o elemento norteador de todo o processo educativo salesiano. Em sua radicalidade, ele pretende oferecer ao indivíduo uma proposta de educação que privilegia a construção de um futuro promissor, mediante o exercício gradual e aprimorado da liberdade.

Neste processo, as orientações do Sistema empenham-se em fornecer todas as possibilidades ao educando para ele viva experiências positivas, prevenindo, desta forma, as situações deformantes e superando positivamente os riscos e dificuldades da caminhada.

A partir dos elementos de acolhida e presença, o CP orienta o educando para que ele se situe em sua realidade concreta, acompanhando a sua capacitação e inserção no mundo do trabalho. O *Critério Preventivo* exige uma força representativa e pública em favor de políticas, legislações e recursos a serviço dos excluídos e necessitados e sinaliza a necessidade de um ambiente educativo incluyente e solidário, aberto à realidade socio-política do entorno do educando.

Assim, o CP norteia a educação para que o indivíduo seja capaz de encontrar uma motivação para suas decisões e ações, de modo que elas deem um sentido efetivo à sua existência. O Critério Preventivo, portanto, pretende que a pessoa viva em plenitude as suas aspirações, os seus dinamismos e impulsos.

b) Ambiente Educativo

O *Sistema Preventivo* requer um *Ambiente Educativo* acolhedor, iluminado pela participação da comunidade educativa, favorecendo o bom desenvolvimento das relações humanas, o espírito de família, a simplicidade no agir, o otimismo, a serenidade nas relações e tomadas de decisões, a criatividade, o protagonismo, a flexibilidade, a riqueza de propostas que visem o progresso do educando. Todo este processo deve ser envolvido pela presença educadora amorosa, solidária e estimulante.

É imprescindível que neste ambiente os educandos possam encontrar-se como amigos, em relacionamentos marcados pela confiança, e viver com alegria. Da mesma forma, é essencial que os educadores saibam fazer propostas para responder aos interesses dos educandos, bem assim sugerirem opções de valores e de fé.

Na condução do processo educativo, a adesão aos valores propostos pela escola deve ser estimulada pelas vias da persuasão e do amor educativo, jamais pela imposição forçada.

Todo este processo exige o fortalecimento da comunidade educativa através de um estilo de gestão participativa e democrática, a partir da vivência da reciprocidade.

c) Forças Interiores

As *Forças Interiores* configuradas na *Razão*, *Religião* e “*Amorevolezza*” (Amor Educativo) constituem o trinômio sintetizador da experiência educativa salesiana. Elas impregnam todo o rico patrimônio de valores que garantem o genuíno desenvolvimento humano, religioso e cristão de cada participante do Projeto Educativo Salesiano. Como síntese da experiência educativa salesiana, a *Razão* se manifesta no bom senso, na flexibilidade, na persuasão; a *Religião* é entendida como o sentido de Deus inerente a cada pessoa dentro do processo educativo; a “*Amorevolezza*” (Amor Educativo) é percebida como a cordialidade que faz crescer e cria corresponsabilidade.

d) Presença Animadora

A *Presença Animadora* no meio dos educandos abre os educadores ao conhecimento do mundo de cada indivíduo e à solidariedade para com ele em todos os aspectos legítimos de seu dinamismo. Assim, os Educadores têm possibilidades de viverem sua missão educadora não somente no meio dos educandos, mas, também, *com* eles e *por meio* deles.

Ir ao encontro dos educandos, acolhê-los desinteressadamente e com solicitude, colocar-se em atenta escuta de seus pedidos e aspirações são, para os educadores salesianos, atitudes fundamentais que precedem qualquer outro passo educativo.

Adquirem mesmo fundamental importância, no processo educativo salesiano, a participação na vida do educando, a forma simpática que se tem para olhar o seu mundo, a atenção para com suas necessidades, a criação de relações pessoais.

O *Sistema Preventivo* exige um intenso e luminoso ambiente de participação, vivificado pela presença amorosa, animadora e ativadora, capaz de favorecer todas as formas construtivas, propositivas e responsabilmente libertadoras.

e) Relação Pessoal

A proposta educativa salesiana não só se baseia em propostas coletivas ou gerais, mas, também, reconhece o caráter único e a história particular de cada educando. Esta relação se baseia na familiaridade e na confiança. O caminho educativo começa com a valorização do patrimônio que cada educando tem em si e que cada educador, com inteligência e paciência, vai descobrindo.

A *Relação Pessoal* pode gerar uma circulação de amizade recíproca, estima e responsabilidade, ao ponto de suscitar no educando a convicção de que a sua pessoa tem um valor e um significado que ultrapassam quanto ele próprio poderia imaginar. E isto acaba por fazer com que nele se desencadeiem suas melhores energias. Na *Relação Pessoal*, o caminho educativo começa com a valorização do patrimônio que cada educando tem em si e que cada

educador, com inteligência e paciência, vai descobrindo através da acolhida incondicional, do diálogo incansável, da familiaridade, da confiança, da oferta de proposta personalizada.

De fato, o Projeto Educativo Salesiano, em termos metodológicos, busca a *personalização* das propostas, segundo a originalidade pessoal e histórica de cada educando, apelando para suas forças internas, mais do que para condicionamentos exteriores. Procede através de *experiências educativas* que favoreçam o contato direto e ativo com a realidade, as atitudes e o processo de busca, a capacidade de enfrentar a realidade a partir dos diversos pontos de vista e com diversas formas de aproximação. Educa *socializando*, organizando a educação como processo de relação e comunicação, como trabalho de colaboração e experiência social que cria atitudes de convivência e participação. Cuida da *convergência de todas as intervenções* educativas para a formação de uma personalidade unitária, em que todos os aspectos se fundem, fortificando-se reciprocamente.

3.3.1.2. Enquadramento prático

Para conhecer a vivência dos traços característicos da *Metodología Pedagógica Salesiana* apresentada pelas escolas da Inspetoria São João Bosco, foi elaborada a Questão 06 do questionário, que se encontra no Apêndice.

A Questão 06 trabalhou com 23 três fatores, envolvendo o conhecimento da vivência dos traços característicos da *Metodologia Pedagógica Salesiana*, focalizando os seus traços característicos: a) *Critério Preventivo*; b) *Ambiente Educativo*; c) *Forças Interiores*; d) *Presença Animadora*; e) *Relação Pessoal*. Os resultados obtidos se encontram nos Quadros de 17 a 21.

a) Critério Preventivo

Analisando-se o Quadro 17, que reflete a vivência do traço *Critério Preventivo*, podemos perceber que os resultados se concentram de forma geral em volta da Média 3.

QUADRO 17 – Vivência do traço *Critério Preventivo*

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

PF3 = % de valor 3

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

PF4 = % de valor 4

PF0 = % do fator sem resposta

 σ = Desvio padrão

PF1 = % de valor 1

M = Média

PF2 = % de valor 2

CV = coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
F01	A proposta curricular está preparada para encaminhar o educando para o futuro.	0,41	1,23	3,70	25,51	69,14	0,66	3,62	18,21
F02	Existe uma preocupação curricular sistematizada, explorando as possibilidades do preventivo, em vista prática do futuro.	0,82	1,23	5,35	33,74	58,85	0,73	3,49	20,88
F03	O exercício gradual e amadurecedor da liberdade está bem desenvolvido, em função da prevenção e antecipação do futuro.	0,82	2,06	9,47	45,27	42,39	0,78	3,26	23,85
F04	A sensibilidade para o bem é reconhecida nos jovens.	0,82	2,06	7,41	33,33	56,38	0,78	3,42	22,90
F05	Os atores sociais da comunidade educativa contribuem no dia-a-dia com a construção do clima de família.	0,41	1,23	7,82	37,86	52,67	0,72	3,41	21,18

Sendo o *Critério Preventivo* o norteador do Projeto Educativo Salesiano, era de se esperar que a Média estivesse mais próxima do valor 4, com o valor de **PF4** bem acima de 60. Era também esperado que o valor de coeficiente de variação (**CV**) estivesse bem abaixo de 20, revelando grande homogeneidade da amostra, que registraria a *sintonia e identificação* com o *Sistema Preventivo*. Contudo, apenas o fator **F01** apresentou um percentual superior a 60 para **PF4** e um valor de **CV** inferior a 20. Mas, os valores apresentados para este fator também inspiram cautelas, uma vez que a intelecção de currículo e competência, como foi apresentado anteriormente, mostrou-se deficiente.

Diante dos resultados do Quadro 17, os profissionais das escolas da ISJB precisam de formação continuada e atualização que dêem maior aprofundamento ao entendimento do cerne do Sistema Preventivo, configurado no *Critério Preventivo*.

b) Ambiente Educativo

Analisando-se o Quadro 18, que reflete a vivência do traço *Ambiente Educativo*, percebe-se que os resultados se concentram de forma geral em volta da Média 3.

QUADRO 18 – Vivência do traço *Ambiente Educativo*

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

PF0 = % do fator sem resposta

PF1 = % de valor 1

PF2 = % de valor 2

PF3 = % de valor 3

PF4 = % de valor 4

σ = Desvio padrão

M = Média

CV = coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
F06	Há necessidade de melhor desenvolvimento da criatividade, do protagonismo, da flexibilidade e da própria presença educadora amorosa, solidária e estimulante.	1,65	11,11	19,75	35,39	32,10	1,04	2,85	36,59
F07	Existe de forma unânime, em termos de vivência, relacionamentos marcados pela confiança profunda.	0,82	2,47	20,58	48,15	27,98	0,81	3,00	27,05
F08	A razoabilidade das exigências e das normas acontece com muita tranquilidade.	0,82	2,06	19,34	51,03	26,75	0,79	3,01	26,12
F09	O educadores conseguem fazer propostas que respondam aos interesses dos educandos e sugerem opções de valores e de fé.	0,41	1,23	6,58	37,04	54,73	0,71	3,44	20,57
F10	Os grupos e associações favorecem o exercício dos direitos e deveres dos cidadãos.	2,47	2,06	9,05	37,86	48,56	0,90	3,28	27,31

Na vivência do traço *Ambiente Educativo*, era de se esperar que a Média estivesse mais próxima do valor 4, com o valor de **PF4** bem acima de 60. Era também esperado que o

valor de coeficiente de variação (CV) estivesse bem abaixo de 20, situação em que se comprovaria sintonia e identificação com o *Sistema Preventivo*.

Diante dos resultados constatados no Quadro 18, verifica-se a fragilidade da postura profissional dos educadores entrevistados com relação aos elementos pedagógicos que caracterizam o *Sistema Preventivo* dentro do traço *Ambiente Educativo*.

c) Forças Interiores

Analisando-se o Quadro 19, que reflete a vivência do traço *Forças Interiores*, podemos perceber que os resultados se concentram de forma geral em volta da Média 3.

QUADRO 19 – Vivência do traço *Forças Interiores*

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

PF3 = % de valor 3

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

PF4 = % de valor 4

PF0 = % do fator sem resposta

σ = Desvio padrão

PF1 = % de valor 1

M = Média

PF2 = % de valor 2

CV = coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
F11	O ambiente conseguiu entender em sua plenitude a dimensão da flexibilidade e da persuasão.	3,70	1,65	11,52	53,91	29,22	0,90	3,03	29,59
F12	A religião é completamente percebida no processo escolar em todas as nuances didáticas, pedagógicas, técnicas e administrativas.	1,23	2,88	14,81	35,39	45,68	0,89	3,21	27,58
F13	O amor educativo, como cordialidade que faz crescer e cria corresponsabilidade, é algo que os educadores encarnam no seu viver diário.	0,41	0,82	5,76	26,75	66,26	0,68	3,58	18,93

Na vivência do traço *Forças Interiores*, era de se esperar que a Média estivesse mais próxima do valor 4, com o valor de **PF4** bem acima de 60. Era também esperado que o valor de coeficiente de variação (**CV**) estivesse bem abaixo de 20, para revelar grande homogeneidade da amostra, sinalizando sintonia e identificação com o *Sistema Preventivo*.

Diante dos resultados no Quadro 19, como um todo, há necessidade dos profissionais das escolas da ISJB passarem por um processo de formação continuada que lhes permita viver na intensidade os elementos que o *Sistema Preventivo* requer dentro do traço *Forças Interiores*.

d) Presença Animadora

O Quadro 20 reflete a vivência do traço *Presença Animadora* nas escolas da Inspeção São João Bosco.

Como podemos observar no Quadro 20, embora o valor da Média possa ter uma leve tendência de aproximação para 4, os percentuais refletidos em **FP4** não chegam a ser representativos, dentro do Projeto Educativo Salesiano, que exigiria um valor bem superior a 60. Mesmo o valor do percentual do fator **F15** não chega a ser convincente, quando o valor obtido para o coeficiente de variação (**CV**) é superior a 20, sinalizando que não há uma grande homogeneidade na amostra, com deficiência de sintonia e identificação com o *Sistema Preventivo*. Fenômeno semelhante ocorreu em relação ao fator **F14**, que apresenta um valor para CV ligeiramente inferior a 20, não sinalizando um bom resultado quando seu valor de **FP4** é pouco superior a 60.

No contexto geral, considerando o sentido do traço *Presença Animadora* dentro do Sistema Preventivo, o Quadro 20 sinaliza a necessidade de maiores incentivos de participação dos profissionais no processo formativo, para que a *Presença Animadora* seja mais marcante na vida institucional.

QUADRO 20 – Vivência do traço *Presença Animadora***LEGENDA:****FATOR** = Código do fator**DESCRIÇÃO** = Descrição do fator**PF0** = % do fator sem resposta**PF1** = % de valor 1**PF2** = % de valor 2**PF3** = % de valor 3**PF4** = % de valor 4 **σ** = Desvio padrão**M** = Média**CV** = coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
F14	Há entre os educadores, de forma generalizada, a compreensão da vivência da missão educadora.	0,41	1,23	5,76	25,51	67,08	0,69	3,58	19,43
F15	Os educadores têm a consciência da necessidade de irem ao encontro dos educandos.	0,82	2,06	6,17	20,16	70,78	0,77	3,58	21,44
F16	Os educadores sentem como grande desafio participar da vida do educando.	2,06	2,88	8,23	37,04	49,79	0,89	3,30	27,01
F17	Os educadores estão preocupados com a presença amorosa.	1,23	1,65	4,94	29,63	62,55	0,77	3,51	22,01
F18	Os educadores procuram ser propositivos na convivência com os alunos.	1,23	1,65	5,35	27,16	64,61	0,78	3,52	22,05
F19	Os educadores conseguem trabalhar com a personalização das propostas.	1,23	1,65	11,52	41,15	44,44	0,82	3,26	25,10
F20	A escola, como um todo, consegue organizar a educação como processo de relação e comunicação, trabalho de colaboração e experiência social que cria atitudes e capacidades de convivência e participação.	0,82	1,65	5,76	37,86	53,91	0,75	3,42	21,80

e) Relação Pessoal

O Quadro 21 expressa a vivência do traço *Relação Pessoal* nas escolas da ISJB.

Analisando-se o Quadro 21, podemos perceber que os resultados se concentram de forma geral em volta da Média 3, embora o fator **F23** pudesse apresentar uma leve aproximação da Média 4. Contudo, era de se esperar para **PF4** um valor superior ao encontrado e, igualmente, que o coeficiente de variação (**CV**) fosse inferior a 20, para refletir maior homogeneidade da amostra, identificadora de sintonia e identificação com o *Sistema Preventivo*.

QUADRO 21 – Vivência do traço *Relação Pessoal*

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

PF0 = % do fator sem resposta

PF1 = % de valor 1

PF2 = % de valor 2

PF3 = % de valor 3

PF4 = % de valor 4

σ = Desvio padrão

M = Média

CV = coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
F21	Os educadores conseguem descobrir na prática o valor que cada educando tem.	0,82	1,23	11,11	39,09	47,74	0,78	3,32	23,58
F22	Os educadores manifestam autenticidade e justiça nas relações interpessoais.	1,23	1,65	4,53	37,86	54,73	0,76	3,43	22,24
F23	Os estudantes sentem confiança com a maioria dos seus educadores.	0,82	2,47	3,29	29,22	64,20	0,75	3,53	21,20

3.3.1.3. Conclusão

O Quadro 22 reflete a Vivência dos traços que caracterizam a *Metodologia Pedagógica Salesiana*.

QUADRO 22 – Vivência dos traços da *Metodologia Pedagógica Salesiana*

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

PF0 = % do fator sem resposta

PF1 = % de valor 1

PF2 = % de valor 2

PF3 = % de valor 3

PF4 = % de valor 4

σ = Desvio padrão

M = Média

CV = coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
FTT	Somatória de todos os fatores da questão 06.	1,11	2,18	9,04	35,91	51,76	0,82	3,35	24,48

O fator **FTT** representa a somatória de todos os fatores que estão presentes na Questão 06 da pesquisa. Como podemos observar, a Média se concentra em volta do valor 3.

Como a vivência da *Metodologia Pedagógica Salesiana* é fundamental para a significatividade do *Sistema Preventivo*, era de se esperar que o valor da Média estivesse mais concentrado em volta do valor 4. O valor de **PF4** deveria registrar valor bem acima de 60. O

valor do coeficiente de variação (CV) superior a 20 reflete, mais uma vez, que não há homogeneidade na amostra, sinalizando que também na Questão 06 não há sintonia e identificação com o *Sistema Preventivo*.

Diante do quadro apresentado, existe a necessidade das escolas trabalharem com mais atenção a formação de seus profissionais na vivência da *Metodologia Pedagógica Salesiana*. Como já acenado anteriormente, a vivência da *Metodologia Pedagógica Salesiana* pode ser considerada como uma fraqueza do ambiente interno, refletindo-se, então, numa debilidade a ser superada.

A vivência da *Metodologia Pedagógica Salesiana* coloca em jogo a significatividade do processo educativo salesiano. Tal significatividade denota a relevância de sua preocupação para a melhoria do desenvolvimento humano e qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional.

3.4. Ressignificação das experiências de formação e aprendizagem

3.4.1. Enquadramento teórico

A implementação de uma abordagem curricular por competências se depara com projetos educativos que ainda privilegiam o ensino centrado no professor, com a conseqüente valorização do conhecimento, autonomia do ensino e relegação da aprendizagem ao segundo plano. É premente, para uma efetividade na implantação de currículo por competência, que haja na escola uma mudança de visão com resignificação da aprendizagem e do ensino. Neste caminho, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sinalizam:

Hoje sabe-se que é necessário resignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza.

A busca de um marco explicativo que permita essa resignificação, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para muitos dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista. (BRASIL, 1997, p. 36)

Encontramos nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 38) parâmetros que auxiliam o processo de viabilizar um novo padrão de aprendizagem. De fato, eles esclarecem que “As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas à medida que conseguirem estabelecer relações substantivas e não-arbitrárias entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos por eles, num processo de articulação de novos significados”. O professor é responsável pela promoção da aprendizagem. A ele cabe a ousadia de criar oportunidades para o desenvolvimento que a aprendizagem significativa requer.

No contexto do projeto educacional, os PCNs reforçam a visão de que é necessária a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, exigindo do professor a elaboração de propostas claras e objetivas para o planejamento e organização de seu trabalho, de modo que os alunos tenham sua aprendizagem ajustada às suas possibilidades cognitivas. Neste sentido, os PCNs se expressam:

O professor deve ter propostas claras sobre o que, quando e como ensinar e avaliar, a fim de possibilitar o planejamento de atividades de ensino para a aprendizagem de maneira adequada e coerente com seus objetivos. É a partir dessas determinações que o professor elabora a programação diária de sala de aula e organiza sua intervenção de maneira a propor situações de aprendizagem ajustadas às capacidades cognitivas dos alunos. (BRASIL, 1997, p. 39)

A Congregação Salesiana, da qual a Inspeção São João Bosco faz parte, conforme o Capítulo Geral 21 (CG21), insere-se “*no movimento que educa e evangeliza através da escola, contribuindo com o patrimônio pedagógico herdado de São João Bosco e acrescido pela tradição posterior*” (CAPÍTULO GERAL 21, 130).

O Quadro de Referência da Pastoral Juvenil Salesiana, ao salientar *as novas orientações de renovação escolar* e a necessidade de dar uma resposta *com maior qualidade educativa, profissionalismo e significatividade* aos desafios e dificuldades, abre caminho para a necessidade de ressignificação das experiências de formação e aprendizagem das escolas salesianas.

O Quadro de Referência (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005, p. 91) salienta a necessidade de manutenção da capacitação profissional educativa através de formação permanente cuidadosa, harmonizando-se com o estilo salesiano, cujos traços metodológicos foram anteriormente apresentados.

O Enquadramento Prático, que será discutido a seguir, como vem sendo realizado o processo de formação dos profissionais que trabalham nas escolas, dentro do foco dos traços característicos do *Sistema Preventivo*, num esforço de ressignificação da escola salesiana.

3.4.2. Enquadramento prático

Para conhecer a preocupação e responsabilidade das escolas da ISJB com a formação continuada e com o estímulo de novas práticas pedagógicas de aprendizagem, foi elaborada a Questão 07, que se encontra no Apêndice.

A Questão 07 trabalhou com 23 três fatores, envolvendo o *Critério Preventivo*, o *Ambiente Educativo*, as *Forças Interiores*, a *Presença Animadora* e a *Relação Pessoal*. Os resultados obtidos se encontram nos Quadros de 23 até 27.

O QUADRO 23, envolvendo o *Critério Primitivo*, revela que a Média tende a se concentrar em volta do valor 3, mesmo que o fator **G05** seja ligeiramente superior a 3,5. Neste quadro era de se esperar que os valores da Média estivessem mais próximos do valor 4. Isto significa que **PF4** deveria apresentar valores bem superiores a 60. O coeficiente de variação (**CV**) superior a 20 denota que não há uma grande homogeneidade na amostra, sinalizando alienação, falta de compromisso ou consenso na sintonia ou identificação com o *Sistema Preventivo*.

Levando-se em consideração os pontos acima e tendo em vista o que foi discutido na Questão 03 e Questão 04, envolvendo respectivamente currículo e competências com sinalização desconhecimento relevante no assunto por parte dos profissionais das escolas, os dados apontam que o processo de formação dos profissionais das escolas exige cuidado com relação o *Critério Preventivo*, nas experiências de formação e aprendizagem. Principalmente pelo fato de ser ele o norteador de todo o processo educativo salesiano.

QUADRO 23 – *Critério Preventivo*: Resignificação das experiências de formação e aprendizagem

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

PF3 = % de valor 3

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

PF4 = % de valor 4

PF0 = % do fator sem resposta

σ = Desvio padrão

PF1 = % de valor 1

M = Média

PF2 = % de valor 2

CV = coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
G01	A escola trabalha a proposta curricular, mesmo que apresente características acadêmicas, de forma a encaminhar o educando para o futuro, em termos de formação profissional.	0,82	1,65	7,82	30,86	58,85	0,78	3,45	22,47
G02	A escola faz perpassar pela proposta curricular a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, explorando as possibilidades do preventivo, em vista do futuro do educando.	0,82	0,82	7,00	30,04	61,32	0,73	3,50	20,95
G03	A escola cria mecanismos encaminhadores de experiências positivas, como forma de prevenção de experiências deformantes.	1,23	2,06	7,00	30,86	58,85	0,81	3,44	23,58
G04	A Escola aprimora alguns serviços escolares (serviços de orientação educacional e serviço de orientação religiosa) para que os educandos sejam acompanhados de forma que consigam superar os riscos e as situações difíceis de suas vidas.	1,65	1,65	8,23	25,93	62,55	0,84	3,46	24,34
G05	A Escola cria formas para que alguns serviços escolares (serviços de orientação educacional e serviço de orientação religiosa) ajudem os educandos a viverem em plenitude: suas expectativas, aspirações, emoções e sentimentos.	0,82	1,65	6,17	25,51	65,84	0,75	3,54	21,32
G06	A Escola cria mecanismos para que a proposta curricular ofereça elementos que desenvolvam gradual e de forma a amadurecer a liberdade, ainda não bem desenvolvida no educando, em função da prevenção e antecipação do futuro.	0,82	1,65	5,35	34,16	58,02	0,74	3,47	21,45
G07	As experiências formativas ajudam a clarificar o projeto de vida pessoal.	0,82	0,82	7,41	35,39	55,56	0,74	3,44	21,41

No QUADRO 24, envolvendo o ambiente educativo, apenas o fator **G10** apresentou resultados satisfatórios. Os outros fatores apresentam valores para **PF4** abaixo do esperado para uma escola salesiana. Embora a Média apresente uma leve tendência para o valor 4, o coeficiente de variação (**CV**) superior a 20 novamente sugere a ausência de homogeneidade na amostra, com deficiências quanto a sintonia e identificação com o *Sistema Preventivo*.

QUADRO 24 – *Ambiente Educativo*: Resignificação das experiências de formação e aprendizagem

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

PF0 = % do fator sem resposta

PF1 = % de valor 1

PF2 = % de valor 2

PF3 = % de valor 3

PF4 = % de valor 4

σ = Desvio padrão

M = Média

CV = coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
G08	A escola cria estruturas e mecanismos que promovem na escola um ambiente educativo cheio de esplendor, iluminado pela participação e pelas relações que se desenvolvem.	0,82	0,82	8,23	39,51	50,62	0,74	3,38	21,90
G09	A escola cria mecanismos que promovem muita vida no ambiente, com riqueza de propostas, espírito de família, simplicidade, otimismo, serenidade.	0,41	0,41	8,64	27,98	62,55	0,70	3,52	20,03
G10	A escola cria mecanismos que tornam o ambiente acolhedor e os educandos possam encontrar-se como amigos e viverem com alegria.	0,41	1,23	6,17	15,64	76,54	0,68	3,67	18,68
G11	A escola cria formas de desenvolvimento do protagonismo juvenil, da criatividade, da flexibilidade e da própria presença acolhedora, amável, solidária e estimulante.	0,82	1,23	7,00	20,99	69,96	0,75	3,58	20,83

De forma geral, os resultados do QUADRO 24 sugerem que existe uma necessidade de se rever as experiências de formação e aprendizagem para o traço do *Ambiente Educativo*, principalmente em função da débil noção de currículo e competências apresentada na pesquisa. E, para tanto, há de se considerar que a implementação de uma abordagem curricular por competência evidencia o desenvolvimento do protagonismo juvenil, da criatividade, da flexibilidade e da própria presença acolhedora, amável, solidária e estimulante.

No QUADRO 25, relativo às *Forças Interiores*, esperava-se valores bem mais elevados para **PF4** e, por conseguinte, também os valores da Média deveriam estar mais próximos de 4, assim como os valores de (**CV**) abaixo de 20, considerando-se que a *Razão*, a *Religião* e o *Amor Educativo*, como *Forças Interiores* do *Sistema Preventivo*, se constituem naquilo que Dom Bosco (JOÃO BOSCO, 2004) chamava como síntese de seu sistema educativo, como revelam seus escritos.

QUADRO 25 – *Forças Interiores*: Resignificação das experiências de formação e aprendizagem

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

PF3 = % de valor 3

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

PF4 = % de valor 4

PF0 = % do fator sem resposta

σ = Desvio padrão

PF1 = % de valor 1

M = Média

PF2 = % de valor 2

CV = coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
G12	A escola trabalha os educadores de forma que possam entender em plenitude a dimensão do diálogo.	0,41	1,23	5,76	32,51	60,08	0,70	3,51	19,94
G13	A escola trabalha com os educadores formas que os ajudem a entender a religião como o sentido de Deus, nos processos escolares em todas as experiências: pedagógicas, de vida cristã, técnicas e administrativas.	0,82	0,82	9,05	31,69	57,61	0,76	3,44	22,04
G14	A escola trabalha com os educadores o <i>Amor Educativo</i> de forma que ele seja percebido como a cordialidade que faz crescer e cria co-responsabilidade.	0,41	1,65	4,94	27,57	65,43	0,70	3,56	19,73

De forma geral, os resultados do QUADRO 25 sinalizam para uma resignificação das experiências de formação e aprendizagem para o traço *Forças Interiores*.

No QUADRO 26, envolvendo a *Presença Animadora*, o valor da Média se concentra em volta do valor 3. Para **PF4** era de se esperar valores bem superiores a 60, pela importância de que se reveste, no *Sistema Preventivo*, a presença dos educadores no meio dos educandos. Contudo, os valores encontrados para o coeficiente de variação (**CV**) sinalizam que não há grande homogeneidade na amostra, representando baixa sintonia com o estilo salesiano. A carência de homogeneidade de pensamento e ação acaba por trazer instabilidades no processo educativo. Saliente-se que tal homogeneidade não deve ser entendida como sinônimo de uniformidade, mas sim como unidade de ação. Os dados apresentados apontam para a necessidade de revisão das experiências de formação e aprendizagem dentro deste traço do Sistema Preventivo.

QUADRO 26 – *Presença Animadora*: Resignificação das experiências de formação e aprendizagem

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

PF0 = % do fator sem resposta

PF1 = % de valor 1

PF2 = % de valor 2

PF3 = % de valor 3

PF4 = % de valor 4

σ = Desvio padrão

M = Média

CV = coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
G15	A escola trabalha com os educadores experiências de encontro que os ajudem a compreender a vivência da missão educadora com os educandos e por meio deles.	0,41	1,23	8,64	29,63	60,08	0,74	3,48	21,25
G16	A escola trabalha entre os educadores a consciência da necessidade de eles irem ao encontro dos educandos e encontrá-los onde se encontram, acolhê-los desinteressadamente e com solicitude, colocar-se em atenta escuta de seus pedidos e aspirações.	0,82	2,06	6,58	29,22	61,32	0,78	3,48	22,32
G17	A escola trabalha entre os educadores a necessidade de eles participarem da vida dos educandos, olhando simpaticamente para seu mundo, ficando atentos às suas exigências.	0,41	1,23	6,58	34,16	57,61	0,71	3,47	20,45
G18	A escola trabalha com os educadores a necessidade de eles fazerem do ambiente educativo um ambiente “luminoso”, vivificado pela presença amorosa, animadora e ativadora, capaz de favorecer todas as formas construtivas, propositivas e responsabilmente libertadoras.	0,82	0,82	7,41	33,33	57,61	0,74	3,46	21,33

Analisando-se o QUADRO 27, os resultados apresentados para **PF4** estão abaixo do valor esperado. O valor esperado era bem superior a 60. Também os valores da Média eram esperados que estivessem mais próximo do valor 4. O coeficiente de variação (**CV**) superior a 20 sinaliza uma dispersão na amostra, mostrando que ela não tem uma grande homogeneidade, sinalizando deficiência quanto a sintonia e identidade com o Sistema Preventivo. Assim, os resultados apurados sinalizam a necessidade de reestruturação do traço *Relação Pessoal*.

QUADRO 27 – *Relação Pessoal*: Resignificação das experiências de formação e aprendizagem

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

PF3 = % de valor 3

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

PF4 = % de valor 4

PF0 = % do fator sem resposta

σ = Desvio padrão

PF1 = % de valor 1

M = Média

PF2 = % de valor 2

CV = coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
G19	A escola trabalha com os educadores a necessidade de valorização do patrimônio que cada educando tem em si.	1,23	1,65	4,94	29,22	62,96	0,77	3,51	21,98
G20	A escola cria mecanismos que garantam a circulação de amizade recíproca, estima e responsabilidade, ao ponto de suscitar no educando a convicção de que a sua pessoa tem um valor e um significado que ultrapassa quanto ele próprio poderia imaginar.	1,65	0,82	3,29	27,16	67,08	0,75	3,57	20,90
G21	A escola cria formas que garantam no ambiente, por parte dos educadores, acolhida incondicional, diálogo incansável, familiaridade, confiança.	1,23	1,65	3,29	32,10	61,73	0,75	3,51	21,34
G22	A escola trabalha com os educadores formas capazes de personalizar as propostas, apelando para a originalidade, história pessoal e forças internas de cada educando.	1,23	0,82	7,82	39,51	50,62	0,77	3,37	22,73

3.4.3. Conclusão

O QUADRO 28 reflete a somatória dos fatores ligados à Questão 07. Como um todo, o valor de **PF4** é menor do que o espera. A expectativa era que este valor fosse bem superior a 60. A Média tende para 3, quando o esperado era que tendesse para 4. A ausência de homogeneidade da amostra, registrada pelo coeficiente de variação (**CV**) superior a 20, demonstra que há limitações no conhecimento do *Sistema Preventivo*. Esta falta de identificação e sintonia prejudica o próprio sentido do Projeto Educativo Salesiano, uma vez que estão em jogo as experiências de formação e aprendizagem que devem responder pela significatividade do processo educativo salesiano, dentro do que se propõe a *Metodologia Pedagógica Salesiana*.

QUADRO 28 – Resignificação das experiências de formação e aprendizagem

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

PF3 = % de valor 3

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

PF4 = % de valor 4

PF0 = % do fator sem resposta

σ = Desvio padrão

PF1 = % de valor 1

M = Média

PF2 = % de valor 2

CV = coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
GTT	Somatória de todos os fatores da questão 07.	0,86	1,27	6,70	30,13	61,04	0,75	3,49	21,49

Diante dos dados apurados na Questão 07, as escolas da ISJB precisam trabalhar, no seu processo de formação continuada e de atualização, uma nova construção das experiências de formação e aprendizagem envolvendo o Critério Preventivo, o Ambiente Educativo, as Forças Interiores, a Presença Animadora, a Relação pessoal. Esta reformulação tem influência capital na significatividade do processo educativo salesiano uma vez que ele se preocupa, conforme Quadro de Referencia da Pastoral Juvenil Salesiana (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005, p. 62), em “colaborar na promoção e evangelização da sociedade e da cultura, através de uma qualificada presença educativa”.

3.5. Pertinência da implementação do currículo por competência

3.5.1 Enquadramento teórico

Na introdução deste capítulo, lembrando Adorno (2000, p. 121), foi dito que a educação, para ter sentido, deve conduzir à auto-reflexão crítica, capaz de provocar emancipação. Esta auto-reflexão crítica, que provoca emancipação capaz de preparar os alunos para que se orientem no mundo moderno, dá significatividade à implementação do currículo por competência.

Mas... é pertinente para as escolas da ISJB a implementação do currículo por competência?

Vimos que a abordagem por competências tem como objetivo desenvolver a criticidade, de modo que os alunos saibam analisar, decidir, planejar, expor suas idéias, ouvir as idéias das outras pessoas. No pensamento de Roegiers & De Ketele (2004, 121), isto dá sentido à aprendizagem, tornando-a eficaz e criando base para aprendizagens posteriores. O fato é que, com a autonomia que a aprendizagem por competências provoca, espera-se que os alunos sejam capazes de exercer a cidadania, como queria Dom Bosco (JOÃO BOSCO, 2005), segundo o seu tradicional bordão: *Bons Cristãos e Honestos Cidadãos*.

O implemento de um currículo por competência responde aos novos desafios da Educação para o Século XXI, com enfoques e paradigmas curriculares capazes de fundamentar uma nova educação (DELORS, 2001); explora novos ângulos norteadores da educação deste milênio, responsáveis pela missão ética de trabalhar uma solidariedade renovadora, capaz de apresentar novo alento à luta por um desenvolvimento humano sustentável, dentro da perspectiva da complexidade contemporânea assinalada por Edgar Morin em suas obras; responde às expectativas lançadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e às pretensões que o Projeto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS) traz em si.

O simples fato de dar resposta às pretensões que o Projeto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS) já seria justificativa capaz de garantir a pertinência da implementação de

uma abordagem curricular por competência nas escolas salesianas. É provável que os educadores salesianos não tenham a percepção desta realidade, por causa do desconhecimento que demonstram em relação ao próprio *Sistema Preventivo*. Aliás, isto já foi denunciado pelo Capítulo Geral 21 (CG21) dos Salesianos:

Uma generalizada ignorância do significado histórico e científico do sistema; falha adaptação à variedade das situações; falta de atualização e de contacto com as contribuições mais seguras das modernas ciências do homem; acrítica adesão a métodos educativos e pastorais incompatíveis com as finalidades e características do serviço apostólico salesiano. (CAPÍTULO GERAL 21, 98)

Não só, mas o CG21 continua:

Mais no fundo, pode-se encontrar, todavia a decadência da identidade e vitalidade religiosa salesiana, que não poderia deixar de envolver também o Sistema Preventivo, se é verdade que nele Dom Bosco “condensou toda a espiritualidade da ação apostólica para seus filhos”. (CAPÍTULO GERAL 21, 99)

Por determinação dos Capitulares (CAPÍTULO GERAL, 21, 105), o *Dicastério para a Pastoral Juvenil* ficou responsável pela indicação das linhas fundamentais do Projeto Educativo Pastoral Salesiano. Tais linhas acabaram, aos poucos, se transformando no *Quadro de Referência da Pastoral Juvenil Salesiana*. A cada quatro anos, os Salesianos se reúnem em Capítulo Geral. Após o Capítulo, o *Quadro de Referência da Pastoral Juvenil Salesiana* é revisto pelo Dicastério, se necessário, em função das novas determinações capitulares.

Pois bem. A partir do Quadro de Referência da Pastoral Juvenil Salesiana (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005), podem ser encontrados elementos favoráveis e incentivadores de uma abordagem curricular por competências: A pessoa do Jovem está no centro das preocupações do PEPS (p. 25). O processo educativo tem uma *Metodologia Pedagógica* (p. 26). O *Critério Preventivo*, como traço norteador do processo educativo salesiano, orienta a proposta de educação, em função do futuro do educando, com exercício gradual e amadurecedor da liberdade e possibilitando experiências positivas como prevenção das experiências deformantes (p. 27, p. 43 - 47). O *Ambiente Educativo* é iluminado pela participação e pelas relações humanas que nele são desenvolvidas e deve ser

marcado pelo acolhimento, riqueza de propostas, espírito de família, simplicidade, otimismo, serenidade, criatividade, protagonismo, flexibilidade, presença educadora amorosa, solidária e estimulante (p. 27, p. 95). As *Forças Interiores*, configuradas na Razão, Religião e “Amorevolezza” (Amor Educativo), garantem o bom senso, a flexibilidade, a persuasão, o sentido de Deus inerente a cada pessoa inserida no processo educativo, a cordialidade que faz crescer e cria corresponsabilidade (p. 27). A *Presença Animadora* abre os educadores ao conhecimento do mundo dos educandos e à solidariedade para com eles em todos os aspectos legítimos de seu dinamismo, com a participação em suas vidas, atenção para com suas exigências, criação de relações pessoais, personalização das propostas (p. 27). A *Relação Pessoal* reconhece o caráter único e a história particular de cada indivíduo, valoriza o patrimônio que cada um tem em si, acolhe de forma incondicional, com diálogo incansável, familiaridade, confiança, oferta de proposta personalizada (p. 27). A *Dimensão educativo-cultural* procura responder aos desafios complexos da sociedade de hoje, favorecendo um processo de crescimento pessoal e social, preocupando-se com a assimilação crítica e criativa da cultura, de modo a desenvolver uma pedagogia de valores e ao crescimento do compromisso pela justiça e pela paz. Ela desenvolve também uma metodologia preocupada com a personalização das propostas, com a atuação através de experiências educativas, com uma educação que socializa, com a convergência de todas as intervenções educacionais (p. 47 - 48). A *Proposta educativo-cultural* privilegia o aspecto educativo sobre a simples instrução; tem uma organização pedagógica e metodologia que favorece a interação educativa, procurando superar as organizações didáticas repetitivas; coloca os educandos como centro e seus questionamentos como referência; oferece uma visão humana e evangélica do trabalho; promove uma qualificação profissional e de identidade salesiana (p. 88 – 89).

3.5.2 Enquadramento prático

Diante dos pontos colocados acima, é possível julgar como pertinente a implantação de uma abordagem curricular por competência nas escolas da ISJB.

Esta mudança, contudo, exigirá das escolas da ISJB reformulação de suas práticas e de suas políticas, em termos educacionais. Nada acontecerá por toque mágico. Há um caminho a ser trilhado, que vai assegurar a qualidade da escola em sua resposta coerente com o *Sistema Preventivo*.

3.5.3 Conclusão

Diante do exposto, um processo de formação continuada e atualização para educadores e gestores tem que ser estruturado para atender às pretensões que o Projeto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS) traz em si, avaliando a pertinência da implementação de uma abordagem curricular por competência. O processo de formação continuada e atualização tem que trabalhar alguns pontos que são base na Proposta Educativa Salesiana: a centralidade do educando; a metodologia pedagógica salesiana; os traços característicos do Sistema Preventivo, representados no *Critério Preventivo*, no *Ambiente Educativo*, as *Forças Interiores*; a *Presença Animadora*; a *Relação Pessoal*; a *Dimensão Educativo-cultural*; a *Proposta Educativo-cultural*.

3.6. Gestão de competências curriculares e o papel de seu gestor

3.6.1. Enquadramento teórico

Toda proposta de educação expressa um projeto social. É dentro desta visão que o papel da escola, do conhecimento e do currículo deve ser colocado.

A proposta de educação salesiana, encarnando o *Sistema Preventivo*, está consolidada no Projeto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS). O Dicastério para a Pastoral Juvenil (2005, p. 39), ao falar sobre o Projeto Educativo Pastoral Salesiano, expressa que “*o PEPS é o instrumento operativo que orienta a realização da Pastoral Juvenil Salesiana segundo as diversas situações e contextos nos quais os jovens vivem e orienta toda iniciativa e recurso em vista da evangelização*”. Ele tem como finalidade, conforme o Dicastério para a Pastoral Juvenil (2005, p. 39), ser “*a mediação histórica e o instrumento operativo, em todas as latitudes e em todas as culturas; é o elemento de inculturação do carisma*”.

O Quadro de Referência da Pastoral Juvenil Salesiana (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005, p. 42) salienta que o PEPS deve integrar “*os diversos aspectos e elementos da pastoral salesiana num processo único que tenda a uma única finalidade*”. Segundo o Dicastério (2005, p. 42), esse processo articula-se em quatro aspectos

fundamentais chamados de quatro dimensões do PEPS. Tais dimensões são: dimensão educativo-cultural, dimensão de evangelização e catequese, dimensão vocacional, dimensão da experiência associativa. O Quadro de Referência da Pastoral Juvenil Salesiana (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005, p. 42) coloca como finalidade da *dimensão educativo-cultural* o desenvolvimento da pessoa em sua realidade de ser humano. Já como finalidade da *dimensão da evangelização e catequese*, o desenvolvimento da pessoa deve envolver a sua vocação para o transcendente. Com relação à *dimensão vocacional*, a pessoa deve ser preparada para dar a sua resposta ao projeto de Deus com opção responsável de vida. E na *dimensão da experiência associativa*, o desenvolvimento aponta para o valor do outro e da comunidade, o amadurecimento para a participação e intervenção no próprio ambiente, a iniciação no empenho social, o aprofundamento da experiência de Igreja, a descoberta e amadurecimento da própria decisão vocacional em termos sociais e eclesiais.

Analisando-se as quatro dimensões do PEPS à luz do que propõe Jacques Delors (DELORS, 2001), podemos relacioná-las com os quatro saberes essenciais de Delors: a *dimensão educativo-cultural* pode ser relacionada com o “*aprender a CONHECER*”, a *dimensão da evangelização e catequese* com “*aprender a SER*”, a *dimensão vocacional* com “*aprender a FAZER*”, a *dimensão da experiência associativa* com “*aprender a CONVIVER*”.

É neste contexto que o papel do gestor de competências curriculares das escolas salesianas da Inspeção São João Bosco deve ser promovido.

No *Projeto Educativo Pastoral Salesiano*, “o *coordenador pastoral*, com uma equipe, anima a ação evangelizadora, cuidando da sua profunda integração no processo didático e educativo” (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005, p.93).

No contexto das escolas da ISJB, o *coordenador pastoral* recebe nomes variados como: vice-diretor da Ação Educativo-pastoral Salesiana, vice-diretor, coordenador pedagógico, supervisor e outros nomes mais, dependendo da escola em que estiver atuando.

Ele é o gestor de competências curriculares que anima as escolas salesianas. É quem possui a responsabilidade, segundo o *Quadro de Referência da Pastoral Juvenil Salesiana* (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005, p. 93 - 98), de gerenciar a proposta educativo-pastoral nas escolas. Como gestor de competências curriculares, cabe a ele com sua equipe gerenciar: a dimensão educativo-cultural da escola, as prioridades da função educativo-cultural salesiana, o trabalho educativo-cultural em perspectiva evangelizadora, as principais intervenções da proposta educativo-cultural salesiana.

O gestor de competências curriculares, ao se mover dentro da proposta educativa salesiana, tem que ficar atento aos novos desafios da Educação para o Século XXI (DELORS, 2001), a complexidade contemporânea conforme proposta de Edgar Morin, as sinalizações sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

3.6.2. Enquadramento prático

Para sondar como está caminhando a gestão de competências curriculares e o papel do seu gestor das escolas da ISJB foi elaborada a Questão 08, que se encontra no Apêndice, e que está sintetizada no Quadro 29, englobando a visão dos 43 gestores e 200 professores que responderam o questionário. Os gestores estão representados pela letra **G** e os professores pela letra **P**.

Na consideração dos resultados da Questão 08, dada a importância que os fatores ligados a esta questão apresentam na análise da gestão de competências curriculares e o papel do seu gestor, vamos assumir como base valor igual ou superior a 70 para **PF4**, valor com tendência de concentração para a **M 4** e valor igual ou inferior a 20 para coeficiente de variação (**CV**). Esta proposta assegura maior consistência nos resultados esperados na avaliação, em função da sintonia e identificação com a proposta salesiana de educação.

QUADRO 29 – Existência de gestão de competências curriculares e o papel do seu gestor

LEGENDA:**FATOR** = Código do fator**F** = Função**G** = Gestores**P** = Professores**DESCRIÇÃO** = Descrição do fator**PF0** = % do fator sem resposta**PF1** = % de valor 1**PF2** = % de valor 2**PF3** = % de valor 3**PF4** = % de valor 4 **σ** = Desvio padrão**M** = Média**CV** = coeficiente de variação

FATOR	F	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
H01	G	Os gestores educacionais atribuem importância às diretrizes curriculares presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).	0,00	0,00	6,98	18,60	74,42	0,60	3,67	16,31
H01	P	Os gestores educacionais atribuem importância às diretrizes curriculares presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).	1,50	2,00	5,00	25,00	66,50	0,81	3,53	22,82
H02	G	Os gestores curriculares consideram que são importantes mudanças de suas práticas curriculares, com ações interdisciplinares.	2,33	0,00	4,65	25,58	67,44	0,79	3,56	22,11
H02	P	Os gestores curriculares consideram que são importantes mudanças de suas práticas curriculares, com ações interdisciplinares.	2,50	2,50	1,00	22,50	71,50	0,84	3,58	23,60
H03	G	As atividades pedagógicas e didáticas da Escola são limitadas pelos órgãos gestores.	2,33	23,26	34,88	30,23	9,30	0,98	2,21	44,26
H03	P	As atividades pedagógicas e didáticas da Escola são limitadas pelos órgãos gestores.	2,00	17,50	23,00	36,50	21,00	1,07	2,57	41,46
H04	G	Os gestores curriculares praticam avaliação contínua das práticas curriculares.	4,65	0,00	9,30	44,19	41,86	0,95	3,19	29,70
H04	P	Os gestores curriculares praticam avaliação contínua das práticas curriculares.	2,00	1,50	12,50	38,50	45,50	0,87	3,24	26,95
H05	G	O planejamento curricular da série e turma é coordenado por gestor educacional (coordenador, supervisor, vice-diretor, ou similar).	0,00	2,33	2,33	20,93	74,42	0,64	3,67	17,33
H05	P	O planejamento curricular da série e turma é coordenado por gestor educacional (coordenador, supervisor, vice-diretor, ou similar).	1,50	1,50	3,00	18,50	75,50	0,75	3,65	20,46

FATOR	F	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
H06	G	Os gestores educacionais da escola são objetivos na resolução de problemas.	2,33	0,00	2,33	34,88	60,47	0,76	3,51	21,60
H06	P	Os gestores educacionais da escola são objetivos na resolução de problemas.	1,00	1,50	5,00	26,00	66,50	0,75	3,56	20,99
H07	G	Os gestores educacionais consideram pertinente a flexibilização curricular.	0,00	0,00	4,65	25,58	69,77	0,57	3,65	15,50
H07	P	Os gestores educacionais consideram pertinente a flexibilização curricular.	2,00	1,50	4,50	28,50	63,50	0,82	3,50	23,39
H08	G	Os gestores educacionais propõem ações interdisciplinares com a finalidade de provocar mudanças das práticas curriculares.	2,33	0,00	4,65	23,26	69,77	0,78	3,58	21,91
H08	P	Os gestores educacionais propõem ações interdisciplinares com a finalidade de provocar mudanças das práticas curriculares.	1,00	2,00	9,00	26,50	61,50	0,82	3,46	23,66
H09	G	Os gestores educacionais avaliam continuamente as práticas curriculares.	0,00	0,00	11,63	30,23	58,14	0,69	3,47	20,02
H09	P	Os gestores educacionais avaliam continuamente as práticas curriculares.	2,00	1,50	7,50	27,50	61,50	0,85	3,45	24,72
H10	G	Os gestores sabem gerenciar os professores como comunidade educativa.	0,00	0,00	6,98	18,60	74,42	0,60	3,67	16,31
H10	P	Os gestores sabem gerenciar os professores como comunidade educativa.	0,50	1,00	6,00	23,00	69,50	0,69	3,60	19,25
H11	G	Os gestores sabem organizar o trabalho.	0,00	2,33	0,00	18,60	79,07	0,57	3,74	15,34
H11	P	Os gestores sabem organizar o trabalho.	1,00	1,50	2,50	23,50	71,50	0,70	3,63	19,34
H12	G	Os gestores cooperam com os colegas, pais e alunos.	0,00	0,00	2,33	23,26	74,42	0,50	3,72	13,38
H12	P	Os gestores cooperam com os colegas, pais e alunos.	0,50	1,50	1,50	20,50	76,00	0,62	3,70	16,88
H13	G	Os gestores sabem ajudar a conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos.	0,00	0,00	2,33	20,93	76,74	0,49	3,74	13,00
H13	P	Os gestores sabem ajudar a conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos.	1,00	1,00	2,50	24,50	71,00	0,68	3,64	18,69
H14	G	Os gestores são capazes de suscitar e animar as etapas de trabalho como modo de trabalho regular.	0,00	0,00	2,33	32,56	65,12	0,53	3,63	14,59
H14	P	Os gestores são capazes de suscitar e animar as etapas de trabalho como modo de trabalho regular.	1,00	1,00	4,50	36,00	57,50	0,72	3,48	20,71

FATOR	F	DESCRIÇÃO	PF0	PF1	PF2	PF3	PF4	σ	M	CV
H15	G	Os gestores são capazes de ajudar a identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares.	0,00	0,00	2,33	32,56	65,12	0,53	3,63	14,59
H15	P	Os gestores são capazes de ajudar a identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares.	1,00	1,50	5,50	25,50	66,50	0,75	3,55	21,22
H16	G	Os gestores sabem criar e gerenciar situações problemas, identificar os obstáculos, ajudar a analisar e reordenar as tarefas.	0,00	0,00	4,65	16,28	79,07	0,53	3,74	14,22
H16	P	Os gestores sabem criar e gerenciar situações problemas, identificar os obstáculos, ajudar a analisar e reordenar as tarefas.	0,50	1,50	4,00	24,50	69,50	0,68	3,61	18,95
H17	G	Os gestores sabem observar os professores e alunos nos trabalhos.	2,33	0,00	6,98	13,95	76,74	0,81	3,63	22,26
H17	P	Os gestores sabem observar os professores e alunos nos trabalhos.	1,00	2,50	3,50	27,50	65,50	0,77	3,54	21,67
H18	G	Os gestores sabem avaliar as competências em construção.	0,00	0,00	4,65	18,60	76,74	0,54	3,72	14,58
H18	P	Os gestores sabem avaliar as competências em construção.	0,50	1,50	5,00	24,50	68,50	0,70	3,59	19,54
H19	G	Os gestores têm parâmetros claros para ajudar a análise das práticas educativas.	0,00	0,00	4,65	23,26	72,09	0,56	3,67	15,22
H19	P	Os gestores têm parâmetros claros para ajudar a análise das práticas educativas.	1,00	2,00	4,50	27,00	65,50	0,76	3,54	21,48

Analisando o fator **H01**, no Quadro 29, os gestores valorizaram sua resposta com o valor 74,42 para **PF4**, com o valor da Média tendendo para 4, registrando grande homogeneidade da amostra com 16,31 para o coeficiente de variação (**CV**). Os professores, porém, não veem a situação da mesma forma. Com **PF4** abaixo de 70, quando era de se esperar valor igual ou superior a 70, com a Média com pouca tendência para 4, e o **CV** demonstrando que não há grande homogeneidade da amostra, os professores deixam transparecer que as diretrizes curriculares presentes nos PCNs não estão sendo tratadas pelos gestores da forma de forma a atender às expectativas.

Observando o fator **H02**, o esperado era que os gestores apresentassem resultados melhores, com **PF4** igual ou superior a 70, a Média tendendo mais para 4, **CV** com valor igual ou inferior a 20. Os professores avaliaram os gestores com **PF4** superior a 70, a Média

ligeiramente superior ao valor apresentado pelos gestores, **CV**, contudo, não demonstrado grande homogeneidade da amostra. Isto significa que os gestores reconhecem a necessidade de maior desenvolvimento nas mudanças de suas práticas curriculares, com ações interdisciplinares.

Examinando-se o fator **H03**, tanto para os gestores quanto para os professores, os valores de **CV** denotam que a amostra não é nada homogênea. Para os gestores, com o valor de **PF1** igual a 23,26 e 34,88 para **PF2**, e tendo a Média tendendo para 2, as atividades pedagógicas e didáticas da Escola são limitadas levemente pelos órgãos gestores. Os professores, com o valor 36,50 para **PF3** e 21,00 para **PF4**, com o valor da Média tendendo ligeiramente para 3, consideram que as atividades pedagógicas e didáticas são limitadas de alguma forma pelos órgãos gestores.

Analisando o fator **H04**, os valores de **PF4**, tanto para gestores quanto para professores, estão abaixo do esperado. As Médias também apresentam tendência de concentração ao redor do valor 3. Os valores de **CV** sinalizam dispersão da amostra. Isto demonstra que os gestores não praticam uma avaliação contínua das práticas curriculares.

O fator **H05**, com os valores de **PF4** superior a 70, com a Média tendendo para 4 e com **CV** revelando homogeneidade da amostra, ainda que o valor de **CV** para os professores apresente-se levemente superior a 20, sinaliza que o planejamento curricular da série e turma é coordenado pelo gestor educacional.

Para o fator **H06** os resultados apresentados revelam que os gestores educacionais das escolas não são tão objetivos na resolução de problemas. Para os gestores era de se esperar um valor de **PF4** igual ou superior a 70, com a Média mais próxima de 4 e o valor de **CV** inferior a 20 para caracterizar a amostra como tem grande homogeneidade. Os resultados apresentados pelos professores, embora um pouco melhores, também estão abaixo do esperado, uma vez que **PF4** é inferior a 70, a Média muito levemente próxima de 4 e o valor de **CV** superior a 20 denota uma amostra sem uma grande homogeneidade.

Para o fator **H07**, na visão dos gestores, talvez os resultados apresentados pudesse ser considerados satisfatórios, pois **PF4** está próximo de 70, a Média está tendendo para 4, o valor de **CV** revela grande homogeneidade da amostra. Contudo, tal não é a visão apresentada pelos professores, que expressam um valor para **PF4** bem abaixo de 70, uma média não concentrada ao redor de 4 e o valor de **CV** refletindo que não há uma grande homogeneidade na amostra. Assim, os gestores precisam manifestar para os professores, de forma mais contundente, que consideram imprescindível a flexibilização curricular.

Analisando o fator **H08**, na visão dos gestores, o valor 69,77 para **PF4**, o valor 3,58 para Média e 21,91 para **CV**, não são resultados esperados. Esperava-se resultado igual ou superior a 70 para **PF4**, para a Média concentração maior em volta de 4 e para **CV** era de se esperar grande homogeneidade da amostra, com valor igual ou inferior a 20. Com relação aos professores, os dados também estão mais baixos do que os apresentados pelos gestores. Isto significa que as ações interdisciplinares propostas pelos gestores, com a finalidade de provocar mudanças das práticas curriculares, não estão convencendo os professores.

Observando o fator **H09**, os dados tanto dos gestores quanto dos professores estão abaixo do esperado, com **PF4** não satisfazendo a proposta, a Média concentrando-se em volta do valor 3 e o valor de **CV** sinalizando que não há grande homogeneidade na amostra. Com isto, há opinião generalizada de que a avaliação das práticas curriculares não é realizada continuamente.

Quanto ao fator **H10**, mesmo que os resultados apresentados pelos gestores sejam considerados bons, os resultados dos professores, principalmente levando em conta a grande homogeneidade da amostra e o valor 69,50 para **PF4**, sinalizam que é necessário estudo de melhores estratégias dos gestores no gerenciamento dos professores como comunidade educativa.

O fator **H11** apresenta resultados bons tanto na consideração dos gestores quanto na apreciação dos professores. As amostras revelam que os gestores sabem organizar o trabalho.

Os fatores **H12** e **H13** apresentam resultados satisfatórios, sinalizando que os gestores cooperam com os colegas, pais e alunos, e também ajudam a conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos.

Observando o fator **H14**, os resultados dos gestores e professores apontam para a necessidade dos gestores reverem as estratégias capazes de suscitar e animar as etapas de trabalho como forma de trabalho regular.

Analisando os resultados para o fator **H15**, os dados sugerem que os gestores precisam rever sua capacidade de ajudar a identificar e modificar os fatores que influenciam o sentido aos saberes e às atividades escolares.

O fator **H16** mostra que os gestores acreditam que sabem criar e gerenciar situações problemas, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas. Contudo, os professores, com grande homogeneidade da amostra, não estão percebendo bem esta capacidade dos gestores.

Para o fator **H17**, os gestores apresentaram **PF4** com valor aceitável. Contudo era de se esperar para a Média um valor mais próximo de 4, com maior homogeneidade da amostra. Por outro lado, os valores apresentados pelos professores dão a entender que os gestores precisam desenvolver estratégias mais convincentes no sentido de observar os professores e alunos nos trabalhos.

Os gestores, com grande homogeneidade da amostra, apresentam bons resultados para o fator **H18**. De fato, os resultados sinalizam que eles sabem avaliar as competências em construção. Tal resultado, contudo, fica um pouco obscurecido, com grande homogeneidade da amostra de professores, quando **PF4** fica abaixo do esperado e a Média não está mais próxima do valor 4, como era esperado.

No fator **H19**, segundo a visão dos gestores, com grande homogeneidade da amostra, os resultados dão a entender que os gestores têm parâmetros claros para ajudar a análise das práticas educativas. Olhando os resultados dos professores, com **PF4** inferior a 70 e a Média

não tão próxima de 4, embora não existindo grande homogeneidade da amostra, os parâmetros claros não são percebidos pela unanimidade dos professores, ao contrário do que sugere o resultado da pesquisa com os gestores.

Os resultados da Questão 08, envolvendo os fatores acima apresentados, sinalizam que existe um processo de gestão de competências curriculares e que os gestores procuram cuidar da integração do processo educativo e didático, como delineado no Quadro de Referência da Pastoral Juvenil Salesiana (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005, p.93). Mesmo que tal gestão apresente necessidades de reajustes.

3.6.3 Conclusão

Analisando os resultados da Questão 08, conclui-se que o processo de formação continuada e atualização deve trabalhar alguns pontos que se tornam importantes no gerenciamento de competências curriculares e no bom desempenho do papel de seu gestor. Assim, o processo de formação continuada deve aprimorar as formas de os gestores apresentarem a importância das diretrizes curriculares presentes nos PCNs. As suas práticas curriculares devem ser reformuladas com ações interdisciplinares. É necessário que os gestores democratizem às atividades pedagógicas e didáticas, de forma a que elas sejam menos limitadas. A avaliação continua das práticas curriculares deve ser continuamente praticada. A resolução de problemas deve privilegiar a objetividade. Os gestores devem trabalhar de modo convincente a pertinência da flexibilização curricular. Devem estudar formas de gerenciamento dos professores como comunidade educativa.. As ações interdisciplinares devem ser propostas de forma cristalina, com a finalidade de provocar mudanças nas práticas educativas. Novas formas de gerenciamento dos professores devem ser implementadas. Estratégias capazes de suscitar e animar as etapas de trabalho devem ser revistas, assim como a capacidade dos gestores ajudarem a identificar e modificar o que influencia o sentido dos saberes e das atividades escolares. Os gestores devem, ainda, rever a criação e o gerenciamento de situações problemas, a identificação de obstáculos, a ajuda na análise e o reordenamento das tarefas. É necessário que desenvolvam estratégias mais convincentes quanto à observação dos professores e alunos nos trabalhos, que busquem maior objetividade na avaliação das competências em construção, bem como desenvolvam com clareza parâmetros para a análise das práticas educativas.

3.7 Os processos de Formação nas Escolas da ISJB

3.7.1. Enquadramento teórico

Analisando o Quadro de Referência da Pastoral Juvenil Salesiana (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005, p. 64 - 65), alguns elementos são indicativos do grau de vitalidade da Comunidade Educativo Pastoral e também são indicativos de caminho de crescimento da Comunidade. Tal vitalidade se manifesta na *qualidade das relações humanas*, no *amadurecimento do sentido de pertença*, na *qualidade e adequação dos processos informativos e comunicativos*, no *desenvolvimento da identidade educativo-pastoral*.

A *qualidade das relações humanas* aponta para a necessidade de se transcender as puras relações funcionais, as relações puramente de amizade e a colaboração baseada na pura boa vontade. Ela sinaliza o respeito e interesse que deve ser desenvolvido na relação com as pessoas. A necessidade de partilhar os valores que estão na base da missão salesiana e no seu estilo de atuação. A *qualidade das relações humanas* evidencia que deve ser estabelecido, de forma clara, o grau de responsabilidade e de funções compartilhadas.

O *amadurecimento do sentido de pertença* é caracterizado pela forma como ocorre a participação nos objetivos, nos critérios e nas responsabilidades educativas e pastorais que envolvem o Projeto Educativo Pastoral Salesiano.

A *qualidade e adequação dos processos informativos e comunicativos* sinalizam a necessidade da comunicação e informação fluírem adequadamente para que a comunidade educativa se mantenha motivada e informada e alcance os fins que se propõe, sem comprometer a qualidade de seus serviços.

O *desenvolvimento da identidade educativo-pastoral* tem no foco a preocupação com o educador, para que ele partilhe os valores que são o objetivo da proposta educativa e pastoral salesiana. Para que isto aconteça, ele é instado a se empenhar no próprio processo de formação continuada; a esforçar-se para alcançar uma qualidade profissional, educativa e

cristã, no desenvolvimento de seu trabalho; a sintonizar-se, dialogar e ser presença no meio dos jovens.

Partindo do panorama acima apresentado e levando em consideração que, segundo Imbernón (2001, p. 41), torna-se inquestionável uma nova maneira sob a qual a instituição educativa deve ser vista, com novas formas de se ver o docente, com novos paradigmas para a cultura profissional, com novo posicionamento e participação dos profissionais envolvidos na educação, foi desenvolvida a Questão 9 da pesquisa.

A Questão 9 da pesquisa procurou estabelecer fatores como critérios para o processo de formação e, assim, avaliá-los sob o aspecto da formação oferecida pelas escolas. Os resultados da pesquisa são discutidos no enquadramento prático a seguir.

3.7.2. Enquadramento prático

Envolvendo a Questão 09 da pesquisa, conforme Apêndice, o Quadro 30 avalia o comportamento dos processos de formação que as escolas da ISJB oferecem. Analisando-se os resultados, os valores revelados por **PF1** (*SIM*) sinalizam a existência dos processos indicados para todos os fatores apresentados na pesquisa. Os valores da Média estão centralizados em torno do valor 1, indicador do *SIM*. Assim, a existência de processos de formação é uma realidade nas escolas. Mesmo que em alguns fatores exista um valor de **CV** superior ao esperado, com maior ou menor homogeneidade da amostra, os dados apurados não ficam comprometidos.

Para ser possível, contudo, avaliar os critérios para processo formativo, é necessário conhecer a eficiência e eficácia dos processos de formação desencadeados. Os processos existem. Quais são, porém, os resultados na prática? Tais resultados são analisados no estudo de cada fator da pesquisa, como podemos observar a seguir.

QUADRO 30 – Processos de formação oferecidos pelas escolas.

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

PF2 = % de NÃO

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

σ = Desvio padrão

PF0 = % do fator sem resposta

M = Média

PF1 = % de SIM

CV = coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO A Escola oferece processo de formação que:	PF0	PF1	PF2	σ	M	CV
I01	Evidencia seu modo institucional de ser e seu “querer fazer” educativo.	0,00	100,00	0,00	0,00	1,00	0,00
I02	Permite vislumbrar novas formas de entender a profissão do docente e contribui para a formação de um agente dinâmico, cultural, social e curricular.	0,00	97,67	2,33	0,15	1,02	14,73
I03	Permite a aproximação da prática educativa, fazendo com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético.	0,00	100,00	0,00	0,00	1,00	0,00
I04	Ajuda a transcender o ensino como mera atualização científica, pedagógica e didática para atingir os âmbitos pessoal, profissional e social.	0,00	95,35	4,65	0,21	1,05	20,12
I05	Permite aos docentes perceber a manifestação de vida que perpassa por ela.	0,00	95,35	4,65	0,21	1,05	20,12
I06	Favorece a autonomia pessoal e profissional dos docentes.	0,00	93,02	6,98	0,25	1,07	23,81
I07	Possibilita a criação de modelos relacionais e vincula a aprendizagem com o mundo do trabalho.	2,33	88,37	9,30	0,33	1,07	31,20
I08	Garante aos professores uma reflexão sobre sua prática docente.	0,00	95,35	4,65	0,21	1,05	20,12
I09	Contribui para que o educador converta-se num profissional participante ativa e criticamente no processo de inovação e mudança, a partir do seu próprio contexto.	0,00	97,67	2,33	0,15	1,02	14,73
I10	Facilita ao professor o desenvolvimento de conhecimento profissional que ajuda a avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente na instituição.	2,33	90,70	6,98	0,30	1,05	28,80
I11	Oferece ao docente mecanismos restabelecadores de reajuste profissional.	6,98	83,72	9,30	0,40	1,02	39,36
I12	Permite superar modelos intervencionistas e esquemas formalistas.	4,65	88,37	6,98	0,34	1,02	33,25
I13	Contribui para a humanização e desburocratização do serviço educativo.	4,65	83,72	11,63	0,40	1,07	37,15
I14	Permite a vivência de uma cidadania ativa e madura em termos de democracia.	0,00	97,67	2,33	0,15	1,02	14,73

Analisando-se o fator **I01**, os profissionais envolvidos na pesquisa reconhecem, de forma unânime, que a escola oferece processo de formação que evidencia seu modo institucional de ser e seu “querer fazer” educativo. Este fator revela que existe a preocupação

com a “manifestação de vida” apresentada pelas escolas. Contudo, Os resultados apurados para os fatores de **F01** até **F05** no Quadro 17 e para os fatores **G01** até **G06** e **G18** do Quadro 23 e 26 sinalizam a necessidade de ressignificação para o processo de formação que evidencia o modo institucional de ser e seu “querer fazer” educativo, envolvendo o fator **I01**.

O resultado apresentado para o fator **I02** reconhece a preocupação das escolas com o processo de formação que permite vislumbrar novas formas de entender a profissão do docente e contribui para a formação de um agente dinâmico, cultural, social e curricular. O resultado, porém, apresentado no fator **F20** do Quadro 20 aponta para a necessidade de maior cuidado com o processo de formação sinalizado pelo fator **I02**.

O resultado do fator **I03** dá a entender que o processo de formação oferecido pelas escolas permite a aproximação da prática educativa, fazendo com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético. Isto coloca em jogo a competência profissional que vai sendo formada na prática da profissão com a construção e reconstrução do conhecimento. Os resultados expressos em **E04** e **E05** do Quadro 16 podem sugerir que o processo de formação oferecido pelas escolas, envolvendo o fator **I03**, precisa de cuidados para que realmente o conhecimento profissional se enriqueça com eficiência.

O resultado apresentado pelo fator **I04**, reconhecendo que as escolas oferecem processo de formação que ajuda a transcender o ensino como mera atualização científica, pedagógica e didática para atingir os âmbitos pessoal, profissional e social, sinaliza um novo conceito de formação. Os resultados do fator **E12** do Quadro 16, por sua vez, dão a entender que o processo formativo envolvido no fator **I04** tem necessidade de ser mais trabalhado.

O resultado apresentado pelo fator **I05** sinaliza que as escolas da ISJB oferecem processo de formação que permite ao docente perceber a manifestação de vida que perpassa por ela. Os resultados mostrados pelo fator **G18** do Quadro 26 sinalizam que os processos resultantes do fator **I05** têm necessidade de serem mais acurados.

O fator **I06** apresenta resultado indicador que existe nas escolas processo de formação que favorece a autonomia pessoal e profissional do docente. Contudo, analisando-se os

resultados expressos pelo fator **H03** do Quadro 29, a partir da visão dos gestores e dos professores, o processo de formação delineado pelo fator **I06** aponta para necessidade de sua ressignificação.

Observando os resultados apresentados pelo fator **I07**, é possível perceber que as escolas apresentam processo de formação que possibilita a criação de modelos relacionais e vincula a aprendizagem com o mercado de trabalho. Os resultados apurados para os fatores **G08** no Quadro 24, **G01** no Quadro 23 e **E12** no Quadro 16 sugerem atenção para o processo de formação representado pelo fator **I07**.

O fator **I08**, com os resultados apresentados, sinaliza que as escolas oferecem processo de formação que garante aos professores uma reflexão sobre sua prática docente. Observando-se, contudo, os fatores **H15** e **H19** no Quadro 29, o processo de formação envolvendo o fator **I08** não está sendo bem assimilado nas escolas.

Os resultados apresentados pelo fator **I09** mostram que as escolas se preocupam com o processo formativo que contribui para que o educador converta-se num profissional participante ativa e criticamente no processo de inovação e mudança, a partir do próprio contexto. A luz dos resultados apresentados pelos fatores **H13** e **H19** do Quadro 29, o processo envolvido no fator **I09** pode ser melhor implementado.

O resultado apresentado pelo fator **I10** revela que as escolas oferecem processo de formação que facilita o desenvolvimento de conhecimento profissional que ajuda a avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente na instituição. Contudo, os resultados do fator **E07** no Quadro 16 sinalizam que o processo formativo especificado pelo fator **I10** pode apresentar comprometimento na sua execução.

O resultado do fator **I11** salienta que as escolas oferecem processos formativos envolvendo mecanismos capazes de restabelecer o reajuste profissional aos docentes. Contudo, os resultados apurados para os fatores **F07** no Quadro 18, **G07** no Quadro 23, **G08** e **G09** no Quadro 24 inspiram cuidados no processo formativo identificado pelo fator **I11**.

Analisando-se o fator **I12**, os resultados apresentados demonstram a preocupação das escolas com o processo formativo envolvendo a superação de modelos intervencionistas e esquemas formalistas. Os resultados do fator **H03** no Quadro 29 sugerem certo cuidado para o processo formativo focalizado pelo fator **I12**.

Os resultados mostrados pelo fator **I13** dão a entender que as escolas estão atentas para oferecer um processo formativo que contribua para a humanização e desburocratização do serviço educativo. Os resultados apresentados pelos fatores de **F11** a **F13** no Quadro 19 e pelos fatores de **G12** a **G14** no Quadro 25 indicam que há necessidade de maior cuidado no processo formativo ligado ao fator **I13**.

Observando-se os resultados apresentados pelo fator **I14**, pode-se perceber que existe nas escolas a intenção que o processo formativo favoreça a vivência de uma cidadania ativa e madura em termos de democracia. Os resultados apresentados pelos fatores de **F11** a **F13** no Quadro 19 e pelos fatores de **G12** a **G14** no Quadro 25 evidenciam que há necessidade de maior cuidado com o processo formativo envolvido no fator **I14**.

3.7.3. Conclusão

Vimos que, na prática, todos os fatores envolvidos no Quadro 30 revelam que as escolas da ISJB desenvolvem uma série considerável de processos de formação para os seus profissionais da educação.

Tais processos podem ser assumidos como os critérios norteadores para o desenvolvimento do processo de formação que as escolas oferecem.

Contudo, tais processos, de forma geral, apresentam limitações na prática dos profissionais das escolas, como discutido no enquadramento prático. Ou seja, os critérios são válidos, contudo, em termos de processo de formação continuada e atualização, a aplicação dos conteúdos subjacentes a eles precisa ser revista em função da maior vivência da missão, da metodologia pedagógica salesiana e de sua aplicação nas experiências de formação e

aprendizagem; do planejamento dos conteúdos curriculares e suas práticas educativas; da necessidade de transcendência do puro conteúdo; da criação de um ambiente educativo que favoreça formas construtivas, propositivas e responsáveis; da superação das limitações das atividades didáticas e pedagógicas pelos órgãos gestores; de maior participação dos professores, com bom diálogo e relacionamento entre eles.

3.8 Competências que os gestores curriculares da ISJB devem desenvolver.

3.8.1. Enquadramento teórico

O gestor de competências curriculares, segundo o Quadro de Referência da Pastoral Juvenil Salesiana (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005 , p.93), identificado como *coordenador pastoral*, tem a responsabilidade de animar a ação evangelizadora, gerenciando a dimensão educativo-cultural da escola, as prioridades da função educativo-cultural salesiana, o trabalho educativo-cultural em perspectiva evangelizadora, as principais intervenções da proposta educativo-cultural salesiana.

Neste gerenciamento, o gestor, segundo o Quadro de Referência (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005, p.66), promove “*a organização e coordenação das diversas equipes*”, cuida “*da qualidade da orientação educativa*”, aprofunda “*a formação educativa, espiritual, cristão e salesiana*” das escolas.

Movendo-se dentro do Projeto Educativo Pastoral Salesiano, o gestor de competências curriculares tem também a responsabilidade de enfrentar os desafios da Educação para o Século XXI (DELORS, 2001), atento às sinalizações sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e à complexidade contemporânea registrada por Edgar Morin,

Diante da responsabilidade que o gestor tem para realizar seu trabalho, foi elaborada a Questão 10 da pesquisa, focalizando a dimensão educativo-cultural. Ela foi elaborada com a finalidade de conhecer as capacidades ou competências que os gestores curriculares deviam desenvolver. O resultado da pesquisa é discutido no enquadramento prático a seguir.

3.8.1. Enquadramento prático

A Questão 10 da pesquisa foi elaborada com 14 fatores indicativos de capacidades ou competências que os gestores curriculares devem desenvolver nas escolas da ISJB. Ela se encontra no Apêndice. O Quadro 31 apresenta os seus resultados.

QUADRO 31 – Capacidades (competências) que os gestores curriculares devem desenvolver.

LEGENDA:

FATOR = Código do fator

DESCRIÇÃO = Descrição do fator

PF0 = % do fator sem resposta

PF1 = % de SIM

PF2 = % de NÃO

σ = Desvio padrão

M = Média

CV = coeficiente de variação

FATOR	DESCRIÇÃO Capacidades (competências) que os gestores curriculares devem desenvolver:	PF0	PF1	PF2	σ	M	CV
J01	Revisar sistematicamente os próprios esquemas, concepções e crenças que regem a práxis educativa.	4,65	93,02	2,33	0,26	0,98	26,94
J02	Refletir de forma crítica e proativa a prática educativa.	4,65	93,02	2,33	0,26	0,98	26,94
J03	Diagnosticar com objetividade e eficácia a significatividade dos processos de aprendizagem.	2,33	97,67	0,00	0,15	0,98	15,43
J04	Interpretar de forma comunitária a realidade sociocultural.	0,00	90,70	9,30	0,29	1,09	26,57
J05	Enfrentar a incerteza com pensamento multidimensional.	2,33	86,05	11,63	0,36	1,09	33,10
J06	Potencializar atitude de atualização e autonomia profissional.	2,33	95,35	2,33	0,22	1,00	21,57
J07	Contextualizar permanentemente o currículo determinando os domínios de significado nos conteúdos.	4,65	88,37	6,98	0,34	1,02	33,25
J08	Identificar nos alunos “ponto sensível” para o bem.	2,33	97,67	0,00	0,15	0,98	15,43
J09	Acolher com amabilidade e sem preferências os alunos.	2,33	95,35	2,33	0,22	1,00	21,57
J10	Estabelecer consenso e aplicar normas que permitam uma convivência construtiva.	0,00	100,00	0,00	0,00	1,00	0,00
J11	Aplicar estratégias para formar o pensamento autônomo e crítico.	0,00	97,67	2,33	0,15	1,02	14,73
J12	Impulsionar o protagonismo nas experiências de formação e aprendizagem.	0,00	97,67	2,33	0,15	1,02	14,73
J13	Motivar a co-responsabilidade com atitude de participação.	0,00	100,00	0,00	0,00	1,00	0,00
J14	Desenhar e desenvolver em equipe projetos e materiais.	2,33	97,67	0,00	0,15	0,98	15,43

Analisando o Quadro 31, os resultados **PF1** mostram que os profissionais envolvidos na pesquisa concentraram suas respostas em torno de **M** valendo 1. Isto é indicativo de que, de modo geral, os profissionais concordam que todas as capacidades ou competências dos gestores pesquisadas devem ser trabalhadas. Mesmo para os fatores em que **CV** é superior a 20, os valores de **PF1** e **M** não ficam comprometidos.

Os conteúdos, ao serem trabalhados no processo de formação com os gestores, permitirão que eles se preparem para trabalhar com os professores. Tais conteúdos são apresentados na conclusão a seguir.

3.8.1. Conclusão

Os resultados apresentados para cada um dos fatores envolvidos na Questão 10 da pesquisa sinalizam que um processo de formação continuada e atualização deve ser desencadeado com os gestores, envolvendo cada um dos fatores apresentados na pesquisa.

O fator **J01**, ao indicar que os gestores devem desenvolver como competência a revisão sistemática dos próprios esquemas, concepções e crenças que regem a práxis educativa, sugere outras preocupações que devem envolver o trabalho dos gestores, tais como: elaborar formas de ajudar os docentes a analisarem os elementos que desqualificam o seu trabalho e apresentar elementos que ancorem o conhecimento teórico como apoiador da prática educativa.

O fator **J02**, ao registrar a necessidade de reflexão de forma crítica e pró-ativa da prática educativa, e o fator **J04**, sinalizando que os gestores precisam desenvolver a capacidade de interpretar de forma comunitária a realidade social, colocam nas mãos dos gestores a responsabilidade de garantir aos professores uma reflexão sobre a sua prática docente. Pode-se concluir, ainda, que a conjunção destes fatores sinaliza que existe algumas necessidades que precisam ser atendidas dentro da gestão escolar: manter um processo constante de auto-avaliação que oriente o trabalho educativo; criar o compromisso dos gestores na colaboração de busca de soluções para os problemas e práticas com as quais os professores se defrontam; desenvolvimento, pelos gestores, de instrumentos que facilitem a

prática reflexiva docente, para que estes aprendam a interpretar, compreender e refletir a educação e a realidade de forma comunitária; maior participação dos gestores na ajuda aos docentes na avaliação da necessidade potencial e na qualidade da inovação que deve ser introduzida no trabalho educativo.

O fator **J03** chama atenção para o desenvolvimento da competência que envolve o diagnóstico com objetividade e eficácia da significatividade dos processos de aprendizagem. Esta situação sinaliza para os gestores que eles têm que se preocupar em ajudar os professores a perceberem o modo institucional de conhecer e de querer ser. Ajudá-los a perceber o sinal de vida que perpassa pela instituição. Ajudar a analisar a qualidade de seus alunos por meio de suas contribuições à sociedade. Ajudar a captar a qualidade do que está sendo aprendido pelos alunos e da forma como o educando está aprendendo.

O fator **J05**, envolvendo o enfrentamento da incerteza com pensamento multidimensional, o fator **J06**, focalizando a potencialização da atitude de atualização e autonomia profissional, o fator **J08**, apontando para a identificação nos alunos de “ponto sensível para o bem”, o fator **J09**, tendo no foco o acolhimento com amabilidade e sem preferências dos alunos, e o fator **J10**, sinalizando a necessidade de estabelecer consenso e aplicação de normas que permitam uma convivência construtiva, apontam que os gestores precisam acompanhar os professores no domínio de métodos e técnicas envolvendo os *pilares da educação para o século XXI*. Acompanhar os professores no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, de relação, de convivência, de cultura, de contexto e de interação com as pessoas, com os grupos e com a comunidade que envolve a educação. Ajudar os professores a desenvolver-se em uma sociedade em mudança e incerteza. Oferecer caminhos para que os professores desenvolvam novas práticas, com abertura e autonomia profissional compartilhada.

O fator **J07**, apontando a contextualização permanente do currículo e sua significação com os conteúdos, e o fator **J14**, registrando a elaboração e o desenvolvimento em equipes de projetos e materiais, sinalizam que os gestores deverão ajudar os professores a se transformarem em agentes dinâmicos culturais, sociais e curriculares, de forma que se convertam em profissionais participantes ativa e criticamente na inovação do próprio contexto, num processo flexível. Para isto, é imprescindível que os gestores acompanhem os

professores na sua contextualização curricular e na elaboração de projetos e materiais curriculares.

O fator **J11**, ligado à aplicação de estratégias para formar o pensamento autônomo e crítico, aponta aos gestores que os professores precisam de seu auxílio para poderem transcender o ensino como mera atualização científica, pedagógica e didática. Os gestores precisam criar possibilidades para que os professores criem modelos de relação de trabalho, superando os modelos burocratizantes, formalistas e intervencionistas. Este objetivo apenas será alcançado com o favorecimento da autonomia na vivência de uma democracia real e na superação dos obstáculos dos processos colaborativos de formação.

O fator **J12**, envolvendo o impulsionamento do protagonismo nas experiências de formação e aprendizagem, e o fator **J13**, focalizando a motivação da co-responsabilidade com atitude de participação, apontam aos gestores a necessidade de trabalharem com os professores o desenvolvimento de práticas alternativas, tendo como base a autonomia e a colegialidade como mecanismo de participação. O atingimento desta meta depende que os gestores possibilitem aos professores vislumbrarem novas formas de entender a profissão docente e estabelecerem estratégias de pensamento, de percepção, de estímulo e de concentração na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação. Professores e Gestores devem trabalhar de tal forma que se tornem facilitadores de aprendizagem, capazes de provocar a cooperação e participação ativa dos alunos.

CAPÍTULO 4

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E ATUALIZAÇÃO PARA GESTORES E PROFESSORES.

4.1. Considerações iniciais

A melhoria da qualidade de ensino, segundo alguns estudiosos (Nóvoa, Gómez, Maldaner, Zeichner, Rodriguez, Schön), só é possível acontecer se os profissionais do ensino que atuam nas escolas se abrirem para o processo de formação continuada. Isto permitirá a eles se perceberem no epicentro do conhecimento para elucidar o processo ensino-aprendizagem.

As mudanças sociais, econômicas e culturais têm exigido análises constantes na educação, desencadeando reformas educacionais em grande número de países. Por isto, a formação continuada é uma exigência do mundo atual.

Segundo Sacristán (1990), a formação continuada pode ser considerada como “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”. Neste contexto, o papel dos profissionais da educação assume importância capital no processo renovador dos sistemas educativos, comprometidos com a cidadania. Demo posiciona bem este sentimento:

Para encarar as competências modernas, inovadoras e humanizadoras, [o educador] deve impreterivelmente saber reconstruir conhecimentos e colocá-lo a serviço da cidadania. Assim, professor será quem, sabendo reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, orienta o aluno no mesmo caminho. (DEMO, 1996, p. 273)

A prática reflexiva tem aflorado como orientação fundamental no processo de formação continuada dos profissionais da educação. A este respeito, Imbernón esclarece:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.,

realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes. (IMBERNÓN, 2001, p. 48-49).

A partir desta visão, o conceito de formação continuada dos educadores transcende os puros processos de atualização. Enquanto a atualização implica aquisição de informações pedagógicas, didáticas e científicas, fora do contexto das práticas educativas, a formação continuada implica reflexão crítica para a construção de conhecimentos e teorias sobre a prática educativa.

A reflexão crítica implicada na formação continuada, segundo estudos de Schön (1992; 2000) e Alarcão (2003), envolve o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação, a reflexão para a ação, entendendo-se por ação toda a atividade profissional da educação.

No processo reflexivo que envolve a formação continuada, o profissional da educação torna-se o sujeito de seus atos, valorizando suas experiências pessoais, suas reflexões teóricas, seus saberes da prática. Com isso, novos significados vão desabrochando e sendo compreendidos, possibilitando o enfrentamento das dificuldades com as quais ele vai se defrontando no dia-a-dia, com o conhecimento escolar sendo construído, a partir da transposição para a forma didática do conhecimento cientificamente produzido. É claro, neste processo, não pode ser esquecida a articulação entre a formação e a profissionalização.

Pois bem. No contexto da formação continuada, o Dicastério para a Pastoral Juvenil (2005, p. 91) compromete a Comunidade Educativo-Pastoral (**CEP**) das escolas salesianas da Inspeção São João Bosco como “*novo sujeito da responsabilidade educativa*”. Cabe a **CEP** a responsabilidade de “*cuidar da capacidade profissional educativa com uma cuidadosa formação permanente*”. Este cuidadoso processo de *formação permanente* envolve:

- Promover entre todos os seus componentes a *participação nos valores educativos* expressos no PEPS; proceder, a partir do consenso sobre os valores humanos de base, pelo caminho de confronto e aprofundamento, em vista de valores e objetivos cristãos;

- garantir um *projeto e programação* elaborados, partilhados e avaliados com a participação de todos;
- cuidar do *processo sistemático de formação permanente* de todos os membros da CEP para atualizar suas competências educativas, didáticas e salesianas e desenvolver a sua vocação educativa e cristã;
- assegurar o bom *funcionamento dos diversos organismos*, determinando as tarefas específicas e o espaço das intervenções de decisões dos diversos componentes da comunidade educativa, preocupando-se com a avaliação e o respeito das diversas competências e funções. (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL, 2005, p. 91).

Assim, pois, a formação continuada, além de ser uma exigência do mundo atual, para as escolas da Inspeção São João Bosco passa a ser um imperativo da Congregação Salesiana, consolidado no seu Quadro de Referência da Pastoral Juvenil.

4.2. Justificação

A pretensão da implementação do currículo por competências é a oferta de um novo ferramental que ajude o processo educativo a se posicionar eficazmente frente às mudanças socioculturais globais e responder aos novos desafios da Educação para o Século XXI, com enfoques, modelos e paradigmas curriculares capazes de construção de uma nova educação. Se este processo se realizar na perspectiva da complexidade contemporânea, registrada por Edgar Morin, ele ajudará a explorar novos ângulos norteadores da educação deste milênio, responsável pela missão ética de buscar e trabalhar uma solidariedade renovadora, capaz de apresentar novo alento à luta por um desenvolvimento humano sustentável.

A implementação da abordagem curricular por competências é uma resposta às pretensões que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam e também é uma resposta às exigências que o Projeto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS) traz em si. Esta implementação não pode ser entendida como mais um modismo educacional. Embora muitos educadores possam ter este sentimento, não parece que a abordagem por competências seja um fenômeno passageiro, pois ela pretende conduzir os processos de ensino-aprendizagem focalizando a capacidade de emancipação do aprendiz, não muito viável nos modelos transmissivos que ainda estão arraigados hoje nas escolas.

A abordagem por competência sinaliza mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, tornando o aprendiz sujeito ativo dentro do processo ensino-aprendizagem, capaz de colaboração, relacionamento e cumplicidade na busca do prazer de aprender.

Há, porém, uma preocupação na abordagem por competências que não está vinculada ao mercado de trabalho. Trata-se de uma abordagem didática questionadora dos conhecimentos escolares e da finalidade da escola. Tal preocupação coloca em jogo a *transposição didática* e a necessidade de colocar a escola em situação projetual.

As competências surgem como instrumento propiciador de análise dos saberes que a escola oferece e das opções didáticas dos professores, questionando conteúdos ensinados e aprendizagens “fazendo de conta”. A abordagem por competência exige da escola mudanças práticas e mudanças políticas, em termos educacionais. Mas, elas asseguram a qualidade da escola, dentro da coerência proposta pela realidade que o mundo atual almeja.

As universidades ainda apresentam grande carência para lidar com a formação dos professores, dentro do enfoque da abordagem por competências. Isto sinaliza que as escolas têm grandes desafios na implantação de um currículo assim, cabendo a elas a responsabilidade de organizar a formação continuada capaz de assegurar o êxito da abordagem por competências. É necessário ressignificar a complementaridade sinérgica entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem o ensino não se realiza.

4.3. Pontos Críticos

Para traçar uma proposta de formação continuada e atualização, é necessário o conhecimento das vulnerabilidades apresentadas pela instituição. As vulnerabilidades apresentadas no Capítulo II fazem aflorar três pontos críticos encontrados nas escolas. Tais pontos se constituem em necessidades ou problemas a serem resolvidos. Eles são: **Formação, Animação e Gestão, Comunicação.**

4.3.1. Formação

O problema central deste ponto crítico reside no fato da formação dos gestores e professores não estar respondendo às exigências do Processo Educativo Salesiano (PES) e às orientações educativas em vigor.

As causas disso se localizam nos processos formativos que não estão respondendo a contento às propostas salesianas de educação e às políticas educacionais oficiais. Os gestores, por sua vez, também não se encontram perfeitamente sintonizados com a proposta salesiana de educação. Os efeitos deste panorama se fazem sentir tanto nos professores quanto nos gestores. Tais efeitos se apresentam: com uma visão reducionista da pedagogia salesiana e do sentido e enfoque curricular vigente; descontextualização e ineficácia do processo de formação continuada dos docentes e gestores; predomínio de programa tradicional de formação de gestores e professores e inexistência de uma oferta de programas de qualificação para a formação e capacitação.

4.3.2. Animação e Gestão

O núcleo deste ponto crítico reside na desarticulação da animação e gestão sistemática das escolas, conforme o Projeto Educativo Salesiano (PES).

A causa da desarticulação se localiza no insuficiente preparo e na insuficiente sintonia das equipes gestoras para assumir a proposta salesiana de educação e as orientações oficiais de educação. Os efeitos do comportamento apresentado se localizam na ineficiência e desconhecimento do processo de gestão curricular.

4.3.3. Comunicação

O problema central deste ponto crítico reside no fato da comunicação institucional não conseguir criar a articulação da animação e gestão dos processos propostos pela educação salesiana e pelas orientações oficiais de educação.

Encontramos como causa deste problema o insuficiente conhecimento do processo educativo salesiano e a carência na cultura comunicacional institucional. Os efeitos disso são encontrados na desarticulação dos atores sociais na construção da proposta curricular e na escassa consciência sobre o valor da educação.

4.4. Objetivo estratégico

Observando-se as potencialidades apresentadas pelos resultados da pesquisa, podemos perceber que as escolas apresentam elementos muito positivos como planejamento curricular, proposta curricular, infra-estrutura da escola, desempenho dos professores, centralidade dos alunos, formação e atualização, relações interpessoais e sentido de pertença à instituição, avaliação curricular, a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a confiança e estima social, sistema de avaliação confiável, sistematização consensual, apoio eficaz das autoridades da família salesiana. Tais potencialidades podem ajudar a fazer frente às vulnerabilidades apresentadas nos resultados da pesquisa. O bom equacionamento das forças e oportunidades permite traçar objetivo estratégico para sanar os pontos críticos apresentados pelas escolas.

Dentro do apresentado, o objetivo estratégico que norteia a proposta de formação continuada e atualização, cujo principal responsável nas escolas da ISJB é o delegado do Sistema Salesiano de Educação em Escolas (SSEE), fica assim definido:

Realizar as estratégias e atividades de formação, de animação e gestão e de comunicação para, no prazo de três anos, capacitar todos os profissionais da educação para que os gestores possam desempenhar com eficiência, eficácia e qualidade o papel de gestor de competências do currículo escolar da educação básica na Inspeção São João Bosco.

Partindo dos pontos críticos, como referências norteadoras, e do objetivo estratégico, este plano de ação aponta decisões chaves, viáveis e eficazes para satisfazer as necessidades ou resolver os problemas apresentados pelas escolas. Tais decisões chaves se constituem em estratégias, linhas de ação (processos essenciais) e atividades indispensáveis na melhoria da qualidade de ensino das escolas.

4.5. Estratégias chaves

- Desenvolvimento de um processo de formação de gestores e professores que responda satisfatoriamente às exigências do Processo Educativo Salesiano e às exigências das orientações educativas em vigor.
- Articulação sinérgica dos processos de animação e gestão das escolas segundo as diretrizes estabelecidas no Projeto Educativo Salesiano.
- Otimização do uso de todos os meios de comunicação disponíveis na instituição em função da animação e gestão do projeto educativo pastoral salesiano.

4.6. Linhas de ação, objetivos operativos e atividades

Diante do apresentado, as linhas de ação, com objetivos operativos e com as atividades a serem desenvolvidas, ficam assim configuradas:

4.6.1. Em função da Formação

- A) Ampliar a formação continuada e atualização para professores e gestores curriculares.**

Objetivo operativo:

Todos os professores e gestores das escolas de educação básica da ISJB, sob supervisão do Delegado do SSEE, com sua equipe, no período de 2012 a 2014, deverão participar de um processo de formação continuada e atualização.

Na ampliação da formação continuada e atualização para professores e gestores curriculares, como atividades a serem desenvolvidas, é necessário:

- Realizar cursos, oficinas e workshops envolvendo os conteúdos abaixo especificados.
- a) Conteúdos implicados no currículo por competências, conforme apresentados no Capítulo III, nos pontos:
- 3.1.1. Currículo.
 - 3.1.2. Competências.
 - 3.2. Percepção sobre competência curricular implicada nos PCNs.
 - 3.3. Processo educativo salesiano.
 - 3.4. Ressignificação das experiências de formação e aprendizagem.
 - 3.5. Pertinência da implementação do currículo por competência.
- b) Conteúdos implicados na gestão curricular por competências, conforme apresentados no Capítulo III:
- 3.6. Gestão de competências curriculares e o papel de seu gestor.
 - 3.7. Os processos de Formação nas Escolas da ISJB.
 - 3.8. Competências que os gestores curriculares da ISJB devem desenvolver.

B) Socializar as experiências de formação continuada e atualização

Objetivo operativo:

Os gestores curriculares de cada escola da ISJB deverão socializar bimestralmente, a partir do início de 2013, sob a orientação do delegado do SSEE, com sua equipe, as experiências de formação continuada e atualização que estão sendo realizadas na escola.

Na socialização das experiências de formação continuada e atualização, como atividades a serem desenvolvidas, é necessário:

- Compartilhar os subsídios produzidos pelas escolas.
- Compartilhar a “perícia” de professores e gestores das escolas.

C) Envolver o setor de Tecnologia da Informação da Inspeção São João Bosco no processo de formação continuada e atualização de gestores e professores.

Objetivo operativo:

O setor de Tecnologia da Informação da Inspeção São João Bosco, sob orientação do Economista Inspeção e Delegado do SSEE, deverá ser preparado para participar, a partir do início de 2013, no processo de formação continuada e atualização de gestores e professores.

Para o Setor de Tecnologia da Informação da ISJB participar no processo de formação continuada e atualização de gestores e professores, como atividades a serem desenvolvidas, ele terá que:

- Disponibilizar cursos on-line.
- Socializar as experiências dos gestores e professores.

D) Envolver a Faculdade Salesiana de Vitória no processo de formação continuada e atualização de gestores e professores,

Objetivo operativo:

A Faculdade Salesiana de Vitória, sob orientação do seu Diretor e do Delegado do SSEE, deverá participar, a partir do início de 2013, no processo de formação continuada e atualização de gestores e professores da educação básica.

Para o envolvimento da Faculdade Salesiana de Vitória no processo de formação continuada e atualização de gestores e professores, como atividade a ser desenvolvida, ela deverá:

- Realizar cursos de especialização presencial e on-line, tendo como foco os conteúdos apresentados na estratégia A.

E) Qualificar as experiências de capacitação

Objetivo operativo:

O Delegado do SSEE, com sua equipe e com os gestores das escolas, deverá avaliar a qualidade das experiências de capacitação das escolas, a partir de 2012.

Na avaliação da qualidade das experiências de capacitação no processo de formação continuada e atualização de gestores e professores, como atividades a serem desenvolvidas, é necessário:

- Analisar a qualidade dos cursos de formação disponíveis.
- Examinar o planejamento curricular de cada escola.
- Estudar criticamente a proposta curricular de cada escola.
- Examinar a infra-estrutura de cada escola.
- Fazer estudo crítico do desempenho dos professores.
- Analisar como se processa a centralidade dos alunos.
- Analisar as relações interpessoais e sentido de pertença à instituição.
- Fazer estudo crítico da avaliação curricular, da confiança e estima social.
- Analisar o apoio eficaz das autoridades da família salesiana.

4.6.2. Em função da Animação e Gestão

A) Elaborar e sistematizar de maneira conjunta os processos de animação e gestão

Objetivo operativo:

O delegado do SSEE, com sua equipe e os gestores das escolas, organizará, durante o ano de 2012, os processos de animação e gestão das escolas.

Na organização conjunta dos processos de animação e gestão das escolas, como atividades a serem desenvolvidas, é necessário:

- Estudar e discutir os processos de gestão e animação.
- Sistematizar os processos de animação e gestão.
- Organizar um Manual de Procedimentos dos processos de gestão e animação.

B) Potencializar e qualificar os processos de animação e gestão

Objetivo operativo:

O Delegado do SSEE, com sua equipe e com os gestores das escolas, deverá avaliar e reforçar a qualidade dos processos de animação e gestão das escolas, a partir de 2012.

Na avaliação e no reforço da qualidade dos processos de animação e gestão das escolas, como atividades a serem desenvolvidas, é necessário:

- Analisar e reforçar a qualidade dos processos de animação e gestão em função dos estudos realizados no Capítulo III, ponto 3.6. *Gestão de competências curriculares e o papel de seu gestor.*

- Examinar e reforçar a qualidade dos processos de animação e gestão em função dos estudos realizados no Capítulo III, ponto 3.7. *Os processos de Formação nas Escolas da ISJB.*
- Analisar e reforçar a qualidade dos processos de animação e gestão em função dos estudos realizados no Capítulo III, ponto 3.8. *Competências que os gestores curriculares da ISJB devem desenvolver.*

C) Comprometer o setor de Tecnologia da Informação da Inspeção São João Bosco no processo de animação e gestão.

Objetivo operativo:

O setor de Tecnologia da Informação da Inspeção São João Bosco, sob orientação do Economista Inspeção e Delegado do SSEE, com suas equipes, deverá ser preparado para participar, a partir do início de 2013, no processo animação e gestão.

Para o Setor de Tecnologia da Informação da ISJB participar no processo de animação e gestão, como atividades a serem desenvolvidas, ele terá que:

- Realizar cursos on-line.
- Criar espaços virtuais de socialização de experiências dos gestores e professores.

4.6.3. Em função da Comunicação

A) Comprometer toda a Comunidade Educativa no processo de formação e atualização.

Objetivo operativo:

Os gestores das escolas deverão envolver sistematicamente a comunidade educativa no processo de formação continuada e atualização.

Para a Comunidade Educativa ser envolvida no processo de formação continuada e atualização, como atividades a serem desenvolvidas, é necessário:

- Informar sistematicamente a todos os membros da Comunidade Educativa os processos de formação e atualização planejados e em andamento.
- Abrir espaços para participações voluntárias de interessados nos cursos de formação continuada e atualização de professores e gestores.
- Favorecer os espaços de participação das famílias nos processos de formação e gestão das escolas.
- Criar espaços para as famílias discutirem os processos de formação continuada e atualização.

B) Elaborar um plano de comunicação e marketing

Objetivo operativo:

O Delegado do SSEE, com sua equipe e com os gestores das escolas, deverá providenciar a elaboração de um plano de comunicação e marketing, para entrar em funcionamento em 2012.

Na elaboração do plano de comunicação e marketing, como atividades a serem desenvolvidas, é necessário:

- Desenvolver um plano de comunicação e publicidade para a Comunidade Educativa.
- Educar para a cultura comunicacional, com otimização da Web página da ISJB e com a criação de espaços de reflexão e estudo.
- Ativar uma rede de comunicação entre os membros da Comunidade Educativa.

C) Otimizar os recursos tecnológicos existentes para uma comunicação efetiva

Objetivo operativo:

O setor de Tecnologia da Informação da Inspeção São João Bosco, sob orientação do Ecônomo Inspeccional e Delegado do SSEE, com suas equipes e com os gestores das escolas, deverá otimizar os recursos tecnológicos disponíveis, de modo a favorecer uma comunicação efetiva.

Na otimização dos recursos tecnológicos disponíveis, como atividade a ser desenvolvida, é necessário:

- Implementar um espaço virtual cooperativo para intercâmbios de experiências e sugestões dentro da Comunidade Educativa.

4.7. Plano operativo

CODIGO	Nº	ATIVIDADES	RESPONSÁVEIS	CRONOGRAMA		
				2012	2013	2014
4.6.1.A	01	Realizar cursos, oficinas e workshops.	Delegado do SSEE e sua equipe.	X	X	X
4.6.1.B	01	Compartilhar os subsídios produzidos pelas escolas.	Delegado SSEE e gestores.	X	X	X
	02	Compartilhar a perícia de professores e gestores das escolas.	Delegado SSEE e gestores.	X	X	X
4.6.1.C	01	Disponibilizar cursos on-line.	Delegado SSEE, Ecônomo Inspeccional, Setor de tecnologia.	X	X	X
	02	Socializar as experiências dos gestores e professores.	Delegado SSEE, Setor de tecnologia.	X	X	X
4.6.1.D	01	Realizar cursos de especialização presencial e on-line.	Delegado do SSEE, Diretor Faculdade de Vitória.	X	X	X

CODIGO	Nº	ATIVIDADES	RESPONSÁVEIS	CRONOGRAMA		
				2012	2013	2014
4.6.1.E	01	Analisar a qualidade dos cursos de formação disponíveis.	Delegado do SSEE e gestores.	X		
	02	Examinar o planejamento curricular de cada escola.	Delegado do SSEE e gestores.	X		
	03	Estudar criticamente a proposta curricular de cada escola.	Delegado do SSEE e gestores.	X		
	04	Examinar a infraestrutura da escola de cada escola.	Delegado do SSEE e gestores.	X		
	05	Fazer estudo crítico do desempenho dos professores.	Delegado do SSEE e gestores.	X		
	06	Analisar como se processa a centralidade dos alunos.	Delegado do SSEE e gestores.	X		
	07	Analisar as relações interpessoais e sentido de pertença à instituição.	Delegado do SSEE e gestores.	X		
	08	Fazer estudo crítico da avaliação curricular, da confiança e estima social.	Delegado do SSEE e gestores.	X		
	09	Analisar o apoio eficaz das autoridades da família salesiana.	Delegado do SSEE e gestores.	X		
4.6.2.A	01	Estudar e discutir os processos de gestão e animação.	Delegado do SSEE e gestores.	X	X	
	02	Sistematizar dos processos de animação e gestão.	Delegado do SSEE e gestores.	X	X	
	03	Organizar um Manual de Procedimentos dos processos de gestão e animação.	Delegado do SSEE e gestores.	X	X	

CODIGO	Nº	ATIVIDADES	RESPONSÁVEIS	CRONOGRAMA		
				2012	2013	2014
4.6.2.B	01	Analisar e reforçar a qualidade dos processos de animação e gestão em função dos estudos realizados no Capítulo III, ponto 3.6.	Delegado do SSEE e gestores.	X	X	
	02	Examinar e reforçar a qualidade dos processos de animação e gestão em função dos estudos realizados no Capítulo III, ponto 3.7.	Delegado do SSEE e gestores.	X	X	
	03	Analisar e reforçar a qualidade dos processos de animação e gestão em função dos estudos realizados no Capítulo III, ponto 3.8.	Delegado do SSEE e gestores.	X	X	
4.6.2.C	01	Realizar cursos on-line.	Delegado do SSEE, Ecônomo Inspetorial, Setor de Tecnologia.	X	X	X
	02	Criar espaços virtuais de socialização de experiências dos gestores e professores.	Delegado do SSEE, Ecônomo Inspetorial, Setor de Tecnologia.	X	X	X
4.6.3.A	01	Informar sistematicamente a todos os membros da Comunidade Educativa os processos de formação e atualização planejados e em andamento.	Gestores	X	X	X
	02	Abrir espaços para participações voluntárias de interessados nos cursos de formação continuada e atualização de professores e gestores.	Gestores	X	X	X

CODIGO	Nº	ATIVIDADES	RESPONSÁVEIS	CRONOGRAMA		
				2012	2013	2014
4.6.3.A	03	Favorecer os espaços de participação das famílias nos processos de formação e gestão das escolas.	Gestores	X	X	X
	04	Criar espaços para as famílias discutirem os processos de formação continuada e atualização.	Gestores	X	X	X
4.6.3.B	01	Desenvolver um plano de comunicação e publicidade para a Comunidade Educativa.	Delegado do SSEE e Gestores	X		
	02	Educar para a cultura comunicacional, com otimização da Web página da ISJB, com a criação de espaços de reflexão e estudo.	Delegado do SSEE e Gestores	X	X	X
	03	Ativar uma rede de comunicação entre os membros da Comunidade Educativa.	Delegado do SSEE e Gestores	X		
4.6.3.C	01	Implementar um espaço virtual cooperativo para intercâmbios de experiências e sugestões dentro da Comunidade Educativa.	Delegado do SSEE, Ecônomo Inspetorial, Gestores, Setor de Tecnologia	X		

4.8. Previsão orçamentária

CODIGO	ITENS	CUSTO TOTAL U\$ dólares	CUSTO ANUAL (U\$ dólares)		
			2012	2013	2014
01	Facilitadores	36.000,00	12.000,00	12.000,00	12.000,00
02	Produção de material impresso e virtual	58.000,00	29.200,00	19.200,00	9.6000,00
03	Alojamento, alimentação, espaço de trabalho	210.000,00	70.000,00	70.000,00	70.000,00
04	Equipes	210.000,00	70.000,00	70.000,00	70.000,00
05	Biblioteca	45.000,00	27.000,00	18.000,00	0,00
06	Equipamentos	27.000,00	20.000,00	7.000,00	0,00
07	Movimentação	72.000,00	24.000,00	24.000,00	24.000,00
--	TOTAL	658.000,00	252.200,00	220.200,00	185.600,00

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

1. CONCLUSÕES

A proposta deste trabalho teve como objetivo construir um modelo de formação e atualização permanente para gestores de competências curriculares e educadores, das escolas de educação básica da Inspeção, para a compreensão e abordagem em estilo salesiano da teoria curricular por competências e dos PCNs de forma a responder com qualidade e significatividade às novas necessidades de formação e aprendizagem dos alunos.

Para atingir o objetivo geral, a pesquisa trabalhou sobre os objetivos específicos planejados. O Capítulo II procurou identificar as potencialidades e vulnerabilidades tendo em vista a abordagem curricular por competências, através de um diagnóstico estratégico. No Capítulo III, focalizando a análise do currículo por competências e a significatividade do Processo Educativo Salesiano, foi feita uma análise da percepção dos professores a respeito do enfoque curricular por competência para identificar as necessidades de atualização curricular. Também, no Capítulo III, foi explicado, em forma teórica, o sentido e a pertinência da implementação do currículo por competências para ressignificar as experiências de formação e aprendizagem. No Capítulo IV foi desenvolvida a proposta de formação e atualização permanente para gestores e educadores, atingindo, assim, o objetivo geral deste trabalho.

No contexto do trabalho realizado, algumas conclusões surgem:

- Os responsáveis pela gestão de competências curriculares realmente vivem uma situação de tensão entre a prática educativa reinante e as orientações da Educação no Brasil. Na verdade, a pesquisa mostrou nos pontos 3.2.2 e 3.2.3, envolvendo a percepção de competência curricular implicada nos PCNs, e nos pontos 3.6.2 e 3.6.3, envolvendo a Gestão de Competências curriculares e o papel de seu gestor, que é possível se evidenciar uma desarticulação dos saberes: há pouca efetividade do aluno no seu ato de aprender; em muitos professores se constata carência de uma concepção de construção da aprendizagem; nota-se uma falta de preocupação com a mudança

paradigmática da atual prática educativa. Existe ausência de parâmetros para a análise das práticas educativas. A intelecção do Critério Preventivo, como norteador do Sistema Educativo Salesiano e dos traços característicos da metodologia salesiana, afigura-se precária, como é possível constatar nos pontos 3.3.2 e 3.3.3, envolvendo o Processo Educativo Salesiano, e nos pontos 3.4.2 e 3.4.3, envolvendo a Ressignificação das experiências de formação e aprendizagem.

- A proposta de formação continuada e atualização apresentada no Capítulo IV oferece possibilidades para que o gestor de competências curriculares possa interferir na prática de ensino dos educadores e fazer com que os professores que estão arraigados ao modelo tradicional e resistentes às orientações de um currículo por competências possam rever suas posições. Por sua vez, a proposta oferece ao gestor de competências curriculares elementos para que ele possa aplicar parâmetros confiáveis que orientem o gerenciamento das competências curriculares.
- *O Papel do Gestor de Competências do Currículo Escolar, na Educação básica, na Inspeção São João Bosco*, é promover a superação das vulnerabilidades encontradas na pesquisa, usando estratégias e linhas de ação que permitam: superar a visão reducionista da Metodologia Pedagógica Salesiana e a visão reducionista do sentido e enfoque curricular vigente; qualificar com eficiência e conhecimento os processos de gestão curricular; contextualizar e tornar eficiente o processo de formação permanente dos docentes; vincular os atores sociais da construção da proposta curricular; buscar equilíbrio entre responsabilidades e remuneração; buscar ofertas de programas de qualidade para formação e capacitação; implementar a consciência sobre o valor da educação; reformular os programas de formação para que seja superado o predomínio de programa tradicional de formação de professores.
- O estudo dos dados da pesquisa, na análise das vulnerabilidades encontradas, faz aflorar três pontos críticos. Tais pontos críticos são: a **Formação**, a

Animação e Gestão, a Comunicação. A importância de tais pontos críticos reside no fato de eles sinalizarem que há necessidades a serem preenchidas e problemas a serem resolvidos. Assim, na **Formação**, o processo formativo dos gestores e professores não está respondendo às exigências do Processo Educativo Salesiano (PES) e às orientações educativas em vigor. Com relação à **Animação e Gestão**, existe uma desarticulação da animação e gestão sistemática das escolas, dentro do que o Projeto Educativo Salesiano prevê. Quanto à **Comunicação**, ela não tem conseguido criar a articulação da animação e gestão dos processos propostos pela educação salesiana e pelas orientações oficiais da educação. Se tais pontos críticos não forem resolvidos, o processo educativo salesiano fica profundamente comprometido. A *Proposta de Formação Continuada e Atualização para Gestores e Professores*, desenvolvida no Capítulo IV, oferece elementos para superar os problemas ou necessidades que os pontos críticos estão sinalizando.

2. RECOMENDAÇÕES

Para que a proposta apresentada no Capítulo IV possa atingir o objetivo a que se propõe, algumas recomendações se fazem necessárias em termos de organização, implementação e execução da proposta:

- Em termos de **organização**, é necessário que os passos a serem dados sejam planejados, seja escolhida uma metodologia de trabalho, exista um bom processo de comunicação, seja montada e conhecida a equipe a ser envolvida no trabalho, desenvolva-se um cronograma de trabalho com a equipe, o trabalho seja realizado de forma pró-ativa, seja formalizado o início do trabalho.
- Em termos de **implementação**, é necessário: conseguir o comprometimento de todos os diretores e gestores das escolas, disseminar as informações, fazer levantamentos de requisitos, identificar as oportunidades, avaliar os riscos, criar estratégias para envolvimento das pessoas, fazer avaliação econômica,

identificar os recursos, estabelecer formas de atuação, estabelecer indicadores para acompanhamento.

- Em termos de **execução**, é necessário: envolver as equipes do projeto; planejar a execução das tarefas, ordenando as atividades, estabelecendo a duração; atribuir responsabilidades; garantir recursos; elaborar cronograma de trabalho; elaborar informes; difundir o trabalho; supervisionar a execução; acompanhar a qualidade dos serviços; avaliar sistematicamente as tarefas realizadas.

As recomendações acima apresentadas enfocam a organização, implementação e execução da proposta.

O Capítulo IV oferece elementos ao Gestor de Competências do Currículo Escolar, na Educação básica, nas escolas da Inspeção São João Bosco, para que ele desenvolva seu papel com atualidade e pertinência, encontrando resposta aos novos desafios educacionais que apontam para novos enfoques educacionais e paradigmas curriculares. Tais enfoques e paradigmas oferecem condições para se construir uma nova educação que busca superar o puro ensino de conteúdos e se preocupam com o desenvolvimento de competências, conforme o Relatório que a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI apresentou à UNESCO. Esta nova educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que constituem os pilares da educação: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos*, *aprender a ser*. Diante disso, em termos de conteúdo, são deixadas também as seguintes recomendações:

- Sob o pilar *aprender a conhecer*, no trabalho de formação e atualização dos educadores, as escolas da ISJB podem trabalhar a visão apresentada pela *dimensão educativo-cultural*, que faz parte do Projeto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS).
- Sob o pilar *aprender a fazer*, no trabalho de formação e atualização dos educadores, as escolas da ISJB podem trabalhar a visão apresentada pela

dimensão vocacional, conforme apresentado no Projeto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS).

- Sob o pilar *aprender a viver juntos*, no trabalho de formação e atualização dos educadores, as escolas da ISJB podem trabalhar a visão apresentada pela *dimensão da experiência associativa*, conforme Projeto Educativo Pastoral Salesiano (PEPS).
- Sob o pilar *aprender a ser*, no trabalho de formação e atualização dos educadores, as escolas da ISJB podem trabalhar a visão desenvolvida pela *dimensão da evangelização e catequese*, conforme proposta do Projeto Educativo Pastoral Salesiano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 2.ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, E. R. de S. *A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula*. Recife: UFPE, Projeto de dissertação do mestrado em Educação, 2002.

ALONSO, M (Org.). *O trabalho docente: teoria & prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.

BASSINI SOBRINHO, Gervásio. *Assim é nosso rosto*. Belo Horizonte: CESAP, 2004. 35 p.

BERNSTEIN, B. *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madri: Morata, 1998.

BOSCO, São João (1815-1888). *Memórias do Oratório de São Francisco de Sales 1815-1855*. Tradução de Fausto Santa Catarina. 3ª edição. Editora Salesiana, São Paulo, 2005, páginas 125.

BRAIDO, Pietro. *Prevenir ontem e hoje com Dom Bosco: o significado histórico e as potencialidades humanas*. Tradução Antônio da Silva Ferreira; organização Gervásio Bassini Sobrinho. Brasília: Universa, 2000. 51 p.

BRAIDO, Pietro. *Prevenir, não reprimir: o sistema educativo de Dom Bosco*. Tradução de Jacy Cogo. São Paulo: Salesiana, 2004. 375 p.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394, de 20/12/1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999a.

_____. *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*. Maria Inês Gomes de Sá Pestana et al. 2.ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior; curso de licenciatura*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001.

CAPITULO GERAL, 21, 1978, Roma. *Documentos capitulares*. Roma: Escolas Profissionais Salesianas, 1978. 431p.

CAPITULO GERAL, 23, 1990, Roma. *Educar os jovens na fé: documentos capitulares*. Roma: [s.n.], 1990. 159p.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1991.

DELORS, J. (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2001.

DELUIZ, Deise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: implicações para o Currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, set/dez., p.13-25, 2001.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos na Educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

_____. *Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa*. In MENEZES, L.C. (org) Professores: Formação e Profissão. Campinas, S.P: Autores Associados, 1996.

_____. *Desafios Modernos na Educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL. *Quadro de referência da Pastoral Juvenil Salesiana*. Tradução José Antenor Velho. 2ª edição. São Paulo: Editora Salesiana, 2005.

ELEMENTI e linee per un progetto educativo pastorale salesiano: CG 21 105: sussidio. Roma: Dicastero Pastorale Giovanile, 1979. 57 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY Afonso. Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais. In: OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda. (Org). *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1987.

JOÃO BOSCO, Santo (1815-1888). *A pedagogia de Dom Bosco em seus escritos*. São Paulo: Editora Salesiana, 2004. 32p.

JOÃO BOSCO, Santo (1815-1888). *Memórias do Oratório de São Francisco de Sales 1815-1855*. Tradução de Fausto Santa Catarina. 3ª edição. Editora Salesiana, São Paulo, 2005.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. São Paulo: Cortez, 2001.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência. *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*. In: ROPÉ, F. & TANGUY, L. (orgs.). Campinas: Papirus, 1997, p.103-133.

KRAMER, Sonia. *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. In: MOREIRA, Antonio Flavio. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 2001. p. 165–183.

LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEVY-LEBOYER, C. *Gestión de la competencias*. Barcelona: Gestión, 1997.

LOBATO, David Menezes. et alii. *Estratégia de Empresas*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

LOPES, C. Alice; MACEDO E. *Políticas de Currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

MALDANER, O. A. *"A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola - professores de Química produzem seu programa de ensino e se constituem pesquisadores de sua prática"*, projeto de tese de doutorado em Educação, apresentado para qualificação na Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 1995.

MARANDUBA, R. G. B. *Competências essenciais ao professor de 1º grau, no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ.FE. 109 p. *Dissertação de Mestrado* (Mestrado em Educação), 1981.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender...sim, mas como?* Tradução de Vanise Dresch. 7. ed.. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 1992.

MERCADO, L. P. L. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999.

MORIN, Edgar - *Os sete saberes necessários à educação do futuro* 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NÓVOA. A. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A., GÓMEZ, A. P., SCHÖN D. A. *Os professores e a sua formação*, Nóvoa (org.), Lisboa, Dom Quixote, 1992.

O JOVEM no mundo do trabalho. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1991. 38 p. (Pastoral juvenil salesiana, 20).

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. *Estratégia Empresarial: uma abordagem empreendedora*. São Paulo: Atlas, 1991.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*. n. 12, set./dez.,1999. p.11-21.

_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções a ação*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. *A pratica reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Escola e cidadania*. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, Y. da S. *Formação continuada: a prática pedagógica recorrente*. Campinas: Papirus, 2000.

PROYETO EDUCATIVO-PASTORAL SALESIANO: elementos y líneas fundamentales. Traducción Jesús Mairal. Madrid: Centro Salesiano de Pastoral Juvenil, 1981. 55p. (Vector, 2).

RAMOS, Marise Nogueira. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001a.

RICHARDSON, Robert Jarry *et al.* *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas,1985.

RODRIGUEZ, J. M. *Formación de profesores y prácticas de enseñanza: un estudio de caso*, Huelva, Universidad, 1995.

ROEGIERS, Xavier; DE KETELE, Jean-Marie. (2004). *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.

ROPÉ, F. & TANGUY, L. *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

SANDER, Benno. *Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SANTOS, A. C. *Gestion del conocimiento: analisis y proyeccion de los recursos humanos*. Cuba: Ed. CUJAE, 2001. (Comunicação Pessoal).

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1990.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto, 1991. p. 69.

_____. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. G & PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SÉRON, A. G. Del trabajo estable al trabajador empleable: el enfoque de las competencias profesionales y la crisis del empleo. *Caderno de Educação*, Pelotas, FaE/UFPel, jul./dez. 1998, p.5-29.

SELTITZ, C. et alii. *Métodos de pesquisas nas relações sociais*. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1975.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SHIMIDT, ELIZATETH SILVEIRA. *Currículo: uma abordagem conceitual e histórica*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, 2003.

SILVA, J. B. da. *As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada*. Recife: UFPE, Dissertação de mestrado em Educação, 2002.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. *Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990*. In: Encontro de Didática e Prática de Ensino, 12., 2004, Curitiba. *Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990*. Curitiba: ENDIPE, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Holgonsi. A Importância da Autonomia. *A Razão*. Santa Maria: RS. Jun. 1998.

SOCIEDADE DE SÃO FRANCISCO DE SALES. *Constituições e Regulamentos*. 2ª edição. São Paulo: Editora Salesiana, 2003.

TANGUY, L. Racionalização Pedagógica e Legitimidade Política. In: ROPÉ, F. & TANGUY, L. *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THERRIEN J. & LOIOLA, F. *Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente*. *Educação & Sociedade*. Ano 22, n. 74, abr. 2001.

VECCHI, Juan Edmundo. *Para reatualizar o sistema preventivo* João Vecchi. São Paulo: Dom Bosco, 1979. 31 p. (Cadernos salesianos, 16).

_____. *A escola salesiana: plataforma de evangelização e de ação pastoral*. João Vecchi. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1983. 29 p. (Cadernos salesianos, 31).

VIGANÒ, Egidio. *O projeto educativo salesiano*. Roma: [s.n.], 1978. 41 p. Separata de: Atos do conselho superior, Roma, n. 290, jul./dez. 1978.

_____. *Strenna 1984: non basta amare!*. Roma: Casa Generalizia FMA, 1984. 16 p.

_____. *Nuova educazione: lettera del rettor maggiore*. Roma: Tipografia S. G. S, 1991. 43 p.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, Philippe. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: SENAC/SP, 2003.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*, Lisboa, Educa, 1993.

APÊNDICE

Estimada colaboradora,

Estimado colaborador,

Caiu sobre você, de forma aleatória, a seleção para participar desta pesquisa. Esta pesquisa pretende ajudar a desenhar uma proposta de formação e atualização curricular permanente para os gestores de competências curriculares (Diretores, vices, coordenadores, supervisores ou similares) e professores das escolas de educação básica da Inspeção São João Bosco, de forma que a Escola possa responder com qualidade e significatividade às novas necessidades de formação e aprendizagem dos alunos.

Muito obrigado pela sua colaboração.

=====

IDENTIFICAÇÃO

FORMULÁRIO Nº: _____

NOME DA ESCOLA: _____ --- _____ **CODIGO:** _____

DATA DA APLICAÇÃO: ____ / ____ / _____

DADOS DO ENTREVISTADO:

SEXO: FEMININO () - MASCULINO ()

IDADE:

FUNÇÃO OU CARGO:

Assinale com X seu cargo ou função, na lista abaixo:

- 01) () PROFESSOR
- 02) () DIRETOR
- 03) () DIRETOR EXECUTIVO
- 04) () VICE-DIRETOR
- 05) () COORDENADOR DEPS
- 06) () COORDENADOR APOIO EDUCACIONAL OU PEDAGÓGICO
- 07) () COORDENADOR PEDAGÓGICO
- 08) () SUPERVISOR PEDAGOGICO
- 09) () SUPERVISOR (COORDENADOR) DE TURMA
- 10) () ASSESSOR PEDAGÓGICO
- 11) () ARTICULADOR PEDAGÓGICO
- 12) () ORIENTADOR EDUCACIONAL
- 13) () ORIENTADOR
- 14) () OUTROS (Ligado à coordenação ou supervisão)

PARTE 1

01) Na matriz abaixo, assinale com X a coluna que melhor expressa a realidade de sua escola:

Nº	FATORES Relacionados com sua Escola	FORÇAS		FRAQUEZAS	
		MAIOR	MENOR	MAIOR	MENOR
01	A Escola apresenta boa infra-estrutura (laboratórios, salas de aula, biblioteca, equipamentos etc.).				
02	A Escola planeja detalhadamente suas atividades didático-pedagógicas.				
03	Os estudantes participam de forma propositiva na resolução dos problemas que afetam seus processos de formação e aprendizagem.				
04	As famílias se identificam e assumem uma atitude de co-responsabilidade com a proposta educativa salesiana.				
05	A atenção e serviço oferecido pela escola é oportuno, eficiente e eficaz.				
06	Habitualmente são realizadas experiências de aprendizagem interdisciplinar.				
07	Habitualmente se planeja de forma participativa e corresponsável.				
08	As relações interpessoais se caracterizam pela familiaridade (respeito, co-responsabilidade, reconhecimento dos méritos dos outros...)				
09	Existe um processo permanente e sistemático de atualização pedagógica.				
10	A maioria dos atores sociais está sintonizada com a proposta e o estilo educativo da instituição.				
11	Existe no ambiente escolar alta auto-estima e se evidencia na maioria dos educadores a capacidade de reconhecer os méritos de seus (suas) colegas.				
12	Você percebe que a qualidade de sua escola tem visibilidade local e prestígio social.				
13	A Escola aproveita bem sua infra-estrutura.				
14	Os professores atuam de maneira competente nas áreas de sua responsabilidade.				
15	Sua formação profissional se deu a menos de dez anos.				
16	Você participa efetivamente da construção da Proposta Curricular da sua Escola.				
17	Você conhece integralmente a proposta curricular de sua escola.				
18	Os conhecimentos adquiridos na sua formação acadêmica atendem plenamente ao trabalho que você desenvolve na Escola.				

Nº	FATORES Relacionados com sua Escola	FORÇAS		FRAQUEZAS	
		MAIOR	MENOR	MAIOR	MENOR
19	Os professores de sua Escola transcendem a pura preocupação com a transmissão de conhecimentos.				
20	Os professores de sua escola estão preocupados em conviver com os colegas e alunos.				
21	Os professores de sua Escola preparam aulas participativas.				
22	Os professores de sua Escola têm preocupação em organizar atividades motivadoras.				
23	O Projeto pedagógico da Escola é desenvolvido com a participação dos atores envolvidos (professores, educadores, pais etc.).				
24	O Projeto Pedagógico da Escola define objetivos claros e viáveis.				
25	A Proposta Curricular da Escola orienta-se para que a mesma possua qualidade, eficiência e eficácia.				
26	Suas opiniões são levadas em consideração no que diz respeito às decisões curriculares.				
27	Sua escola apresenta boa estrutura didático-pedagógica.				
28	O planejamento curricular da escola incentiva a mudança da atual prática educativa.				
29	Os professores em suas disciplinas trabalham em equipe com seus pares.				
30	A ênfase dada no planejamento curricular transcende a pura transmissão de informação.				
31	A proposta curricular de sua escola é conhecida por todos os professores e gestores educacionais.				
32	As práticas curriculares predominantes estão centradas nas necessidades de formação e aprendizagem dos estudantes.				
33	Na organização curricular aspectos externos como mercado de trabalho, cultura, impactos sociais são observados.				
34	O planejamento curricular apresenta parâmetros consensuados e confiáveis para ajudar a análise das práticas educativas.				
35	As decisões curriculares são aplicadas e avaliadas no processo.				
36	O planejamento curricular evidencia objetivos comuns.				
37	O desempenho dos alunos nas avaliações do AVALIA, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação básica (Saeb), do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e/ou similares são geralmente satisfatórios.				

02) Na matriz abaixo, assinale com X a coluna que melhor expressa a realidade de sua escola:

Nº	FATORES Relacionados com sua Escola	OPORTUNIDADES		AMEAÇAS	
		MAIOR	MENOR	MAIOR	MENOR
01	Existem instituições que oferecem excelentes programas de capacitação				
02	Existem instituições com oferta de ensino a distância para capacitação de gestores e docentes.				
03	Os programas de capacitação provocam uma mudança de mentalidade.				
04	Existe oferta de novos formatos de capacitação no tipo “aprender fazendo”.				
05	Existe concorrência de instituições com oferta de bons programas de capacitação.				
06	A Escola de Educação básica concorrente oferece melhores condições de capacitação e remuneração.				
07	A comunidade externa aceita a proposta salesiana de educação.				
08	A Escola tem uma imagem de qualidade e seriedade na comunidade externa.				
09	A comunidade externa demonstra grande consciência em relação à importância da educação.				
10	A comunidade externa confia na validade dos resultados da avaliação do AVALIA, da avaliação nacional da Educação básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e/ou similar.				
11	A remuneração que os educadores recebem está de acordo com o nível de responsabilidade e da qualidade de seu desempenho.				
12	As inovações curriculares contam com o apoio efetivo das autoridades da instituição.				
13	O currículo por competência é aceito e apreciado pelos estudantes e família.				
14	Há consenso e sistematização dos critérios, indicadores e instrumentos para avaliar o desenvolvimento das competências.				
15	Na formação dos professores e gestores educacionais, os cursos de graduação das escolas de ensino superior estão desenvolvendo o processo formativo dentro da proposta dos “pilares da educação do século XXI”(aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser).				
16	Na formação dos professores e gestores educacionais, os cursos de graduação das escolas de ensino superior assumem as idéias de complexidade que deve envolver a educação, conforme preocupação da UNESCO.				
17	As diretrizes curriculares propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) favorecem o bom funcionamento da Escola.				
18	As famílias apresentam grande envolvimento corresponsável com a escola.				

PARTE 2

03) A partir de sua experiência da escola, redija a concepção de currículo apresentada pela maioria dos professores, preenchendo os espaços pontilhados:

O currículo é:..... ,
 cujos
 componentes são: ,
 ,
 com a finalidade de: ,
 ,

04) Dentre a quantidade de definições de competências que podem ser encontradas selecionamos algumas. Na coluna “Escolha” selecione 3 (três) definições, que melhor se encaixam na sua idéia de competências, procurando hierarquizar as escolhas usando os números 1, 2, 3.

Nº	AUTOR	DEFINIÇÃO	ESCOLHA
01	Durand (1999)	Competências são conhecimento, habilidades e atitudes necessárias para se atingir determinados objetivos.	
02	Fleury & Fleury (2001)	Competência é saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregam valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.	
	Flink e Vanalle (2006)	As competências podem ser de três tipos: essenciais, funcionais e individuais. Os autores utilizam os estudos de McClelland para avaliar as competências que devem ser desenvolvidas.	
03	Le Boterf (1995)	A competência é o saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.	
04	Levy-Leboyer (1997, p.13)	Competências são “repertórios de comportamentos que algumas pessoas dominam melhor que outras, o que as fazem mais eficazes em uma determinada situação”.	
05	Prahalad e Hamel (1998, p. 298)	"As competências essenciais são o aprendizado coletivo na organização, especialmente como coordenar as diversas habilidades de produção e integrar as múltiplas correntes de tecnologia".	
06	Real Academia Espanhola (2000)	Competência é “[...] tanto obrigação como atitude ou habilidade para fazer algo”.	
07	Santos (2001, p.27),	Competência “não é apenas conhecimento e habilidades para a realização do trabalho (saber fazer), mas também atitudes, valores e características pessoais vinculados ao bom desempenho no trabalho (querer fazer)”.	
08	Perrenoud (2002, p. 19)	Competência é “a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos”.	

Nº	AUTOR	DEFINIÇÃO	ESCOLHA
09	Zafirian (2003, p.137)	“Competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”	
10	Zarifian (2001, p.66); MEDEF (1998)	Competência profissional “[...] é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso”.	
11	-----	Nenhuma das definições apresentadas acima.	

05) Nos itens abaixo, numa escala de 1 (valor menor) até 4 (valor maior), marque com X a coluna que você acha que está de acordo com a realidade da sua escola.

Nº	ITEM	1	2	3	4
01	Os professores leram os PCNs.				
02	Os professores conhecem exclusivamente os PCNs ligados à sua disciplina.				
03	As propostas dos PCNs são valorizadas pelos professores.				
04	Os conteúdos curriculares são planejados de modo que seja evitada sua fragmentação.				
05	As práticas educativas são planejadas de forma contextualizada.				
06	O conteúdo curricular da cada série é planejado pelos professores da mesma série conjuntamente.				
07	Existe no planejamento preocupação com inovação curricular.				
08	O planejamento curricular contempla o grau de motivação do aluno no seu ato de aprender.				
09	O planejamento curricular se preocupa com a concepção construtivista da aprendizagem.				
10	Os professores de sua Escola gostam de trabalhar em equipe.				
11	O planejamento curricular se preocupa com a abordagem curricular por competências.				
12	A ênfase na organização curricular transcende os aspectos internos (conteúdos, avaliação, disciplinarização).				

06) Nos itens abaixo, numa escala de 1 (valor menor) até 4 (valor maior), marque com X a coluna que você acha que está de acordo com a realidade da sua escola.

Nº	ITEM	1	2	3	4
01	A proposta curricular está preparada para encaminhar o educando para o futuro.				
02	Existe uma preocupação curricular sistematizada, explorando as possibilidades do preventivo, em vista prática do futuro.				
03	O exercício gradual e amadurecedor da liberdade está bem desenvolvido, em função da prevenção e antecipação do futuro.				
04	A sensibilidade para o bem é reconhecida nos jovens.				
05	Os atores sociais da comunidade educativa contribuem no dia-a-dia com a construção do clima de família.				

Nº	ITEM	1	2	3	4
06	Há necessidade de melhor desenvolvimento da criatividade, do protagonismo, da flexibilidade e da própria presença educadora amorosa, solidária e estimulante.				
07	Existe de forma unânime, em termos de vivência, relacionamentos marcados pela confiança profunda.				
08	A razoabilidade das exigências e das normas acontece com muita tranquilidade.				
09	O educadores conseguem fazer propostas que respondam aos interesses dos educandos e sugerem opções de valores e de fé.				
10	Os grupos e associações favorecem o exercício dos direitos e deveres dos cidadãos.				
11	O ambiente conseguiu entender em sua plenitude a dimensão da flexibilidade e da persuasão.				
12	A religião é completamente percebida no processo escolar em todas as nuances didáticas, pedagógicas, técnicas e administrativas.				
13	O amor educativo, como cordialidade que faz crescer e cria co-responsabilidade, é algo que os educadores encarnam no seu viver diário.				
14	Há entre os educadores, de forma generalizada, a compreensão da vivência da missão educadora.				
15	Os educadores têm a consciência da necessidade de irem ao encontro dos educandos.				
16	Os educadores sentem como grande desafio participar da vida do educando.				
17	Os educadores estão preocupados com a presença amorosa.				
18	Os educadores procuram ser propositivos na convivência com os alunos.				
19	Os educadores conseguem trabalhar com a personalização das propostas.				
20	A escola, como um todo, consegue organizar a educação como processo de relação e comunicação, trabalho de colaboração e experiência social que cria atitudes e capacidades de convivência e participação.				
21	Os educadores conseguem descobrir na prática o valor que cada educando tem.				
22	Os educadores manifestam autenticidade e justiça nas relações interpessoais.				
23	Os estudantes sentem confiança com a maioria dos seus educadores.				

07) Nos itens abaixo, numa escala de 1 (valor menor) até 4 (valor maior), marque com X a coluna que você acha que está de acordo com a realidade da sua escola.

Nº	ITEM	1	2	3	4
01	A escola trabalha a proposta curricular, mesmo que apresente características acadêmicas, de forma a encaminhar o educando para o futuro, em termos de formação profissional.				
02	A escola faz perpassar pela proposta curricular a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, explorando as possibilidades do preventivo, em vista do futuro do educando.				
03	A escola cria mecanismos encaminhadores de experiências positivas, como forma de prevenção de experiências deformantes.				

Nº	ITEM	1	2	3	4
04	A Escola aprimora alguns serviços escolares (serviços de orientação educacional e serviço de orientação religiosa) para que os educandos sejam acompanhados de forma que consigam superar os riscos e as situações difíceis de suas vidas.				
05	A Escola cria formas para que alguns serviços escolares (serviços de orientação educacional e serviço de orientação religiosa) ajudem os educandos a viverem em plenitude: suas expectativas, aspirações, emoções e sentimentos.				
06	A Escola cria mecanismos para que a proposta curricular ofereça elementos que desenvolvam gradual e de forma a amadurecer a liberdade, ainda não bem desenvolvida no educando, em função da prevenção e antecipação do futuro.				
07	As experiências formativas ajudam a clarificar o projeto de vida pessoal.				
08	A escola cria estruturas e mecanismos que promovem na escola um ambiente educativo cheio de esplendor, iluminado pela participação e pelas relações que se desenvolvem.				
09	A escola cria mecanismos que promovem muita vida no ambiente, com riqueza de propostas, espírito de família, simplicidade, otimismo, serenidade.				
10	A escola cria mecanismos que tornam o ambiente acolhedor e os educandos possam encontrar-se como amigos e viverem com alegria.				
11	A escola cria formas de desenvolvimento do protagonismo juvenil, da criatividade, da flexibilidade e da própria presença acolhedora, amável, solidária e estimulante.				
12	A escola trabalha os educadores de forma que possam entender em plenitude a dimensão do diálogo.				
13	A escola trabalha com os educadores formas que os ajudem a entender a religião como o sentido de Deus, nos processos escolares em todas as experiências: pedagógicas, de vida cristã, técnicas e administrativas.				
14	A escola trabalha com os educadores o <i>Amor Educativo</i> de forma que ele seja percebido como a cordialidade que faz crescer e cria co-responsabilidade.				
15	A escola trabalha com os educadores experiências de encontro que os ajudem a compreender a vivência da missão educadora com os educandos e por meio deles.				
16	A escola trabalha entre os educadores a consciência da necessidade de eles irem ao encontro dos educandos e encontrá-los onde se encontram, acolhê-los desinteressadamente e com solicitude, colocar-se em atenta escuta de seus pedidos e aspirações.				
17	A escola trabalha entre os educadores a necessidade de eles participarem da vida dos educandos, olhando simpaticamente para seu mundo, ficando atentos às suas exigências.				
18	A escola trabalha com os educadores a necessidade de eles fazerem do ambiente educativo um ambiente “luminoso”, vivificado pela presença amorosa, animadora e ativadora, capaz de favorecer todas as formas construtivas, propositivas e responsabilmente libertadoras.				
19	A escola trabalha com os educadores a necessidade de valorização do patrimônio que cada educando tem em si.				
20	A escola cria mecanismos que garantam a circulação de amizade recíproca, estima e responsabilidade, ao ponto de suscitar no educando a convicção de que a sua pessoa tem um valor e um significado que ultrapassa quanto ele próprio poderia imaginar.				
21	A escola cria formas que garantam no ambiente, por parte dos educadores, acolhida incondicional, diálogo incansável, familiaridade, confiança.				
22	A escola trabalha com os educadores formas capazes de personalizar as propostas, apelando para a originalidade, história pessoal e forças internas de cada educando.				

08) Nos itens abaixo, numa escala de 1 (valor menor) até 4 (valor maior), marque com X a coluna que você acha que está de acordo com a realidade da sua escola.

Nº	ITEM	1	2	3	4
01	Os gestores educacionais atribuem importância às diretrizes curriculares presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).				
02	Os gestores curriculares consideram que são importantes mudanças de suas práticas curriculares, com ações interdisciplinares.				
03	As atividades pedagógicas e didáticas da Escola são limitadas pelos órgãos gestores.				
04	Os gestores curriculares praticam avaliação contínua das práticas curriculares.				
05	O planejamento curricular da série e turma é coordenado por gestor educacional (coordenador, supervisor, vice-diretor, ou similar).				
06	Os gestores educacionais da escola são objetivos na resolução de problemas.				
07	Os gestores educacionais consideram pertinente a flexibilização curricular.				
08	Os gestores educacionais propõem ações interdisciplinares com a finalidade de provocar mudanças das práticas curriculares.				
09	Os gestores educacionais avaliam continuamente as práticas curriculares.				
10	Os gestores sabem gerenciar os professores como comunidade educativa.				
11	Os gestores sabem organizar o trabalho.				
12	Os gestores cooperam com os colegas, pais e alunos.				
13	Os gestores sabem ajudar a conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos.				
14	Os gestores são capazes de suscitar e animar as etapas de trabalho como modo de trabalho regular.				
15	Os gestores são capazes de ajudar a identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares.				
16	Os gestores sabem criar e gerenciar situações problemas, identificar os obstáculos, ajudar a analisar e reordenar as tarefas.				
17	Os gestores sabem observar os professores e alunos nos trabalhos.				
18	Os gestores sabem avaliar as competências em construção.				
19	Os gestores têm parâmetros claros para ajudar a análise das práticas educativas.				

PARTE 3

09) Nas questões abaixo, marque com X a coluna que você acha que está de acordo com a realidade da sua escola.

Nº	ITEM	SIM	NÃO
	A Escola oferece processo de formação que:		
01	Evidencia seu modo institucional de ser e seu “querer fazer” educativo.		

Nº	ITEM A Escola oferece processo de formação que:	SIM	NÃO
02	Permite vislumbrar novas formas de entender a profissão do docente e contribui para a formação de um agente dinâmico, cultural, social e curricular.		
03	Permite a aproximação da prática educativa, fazendo com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético.		
04	Ajuda a transcender o ensino como mera atualização científica, pedagógica e didática para atingir os âmbitos pessoal, profissional e social.		
05	Permite aos docentes perceber a manifestação de vida que perpassa por ela.		
06	Favorece a autonomia pessoal e profissional dos docentes.		
07	Possibilita a criação de modelos relacionais e vincula a aprendizagem com o mundo do trabalho.		
08	Garante aos professores uma reflexão sobre sua prática docente.		
09	Contribui para que o educador converta-se num profissional participante ativa e criticamente no processo de inovação e mudança, a partir do seu próprio contexto.		
10	Facilita ao professor o desenvolvimento de conhecimento profissional que ajuda a avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente na instituição.		
11	Oferece ao docente mecanismos restabelecedores de reajuste profissional.		
12	Permite superar modelos intervencionistas e esquemas formalistas.		
13	Contribui para a humanização e desburocratização do serviço educativo.		
14	Permite a vivência de uma cidadania ativa e madura em termos de democracia.		

10) Nas questões abaixo, marque com X a coluna que você acha que está de acordo com a realidade da sua escola.

Nº	ITEM Capacidades (competências) que os gestores curriculares devem desenvolver:	SIM	NÃO
1	Revisar sistematicamente os próprios esquemas, concepções e crenças que regem a práxis educativa.		
2	Refletir de forma crítica e proativa a prática educativa.		
3	Diagnosticar com objetividade e eficácia a significatividade dos processos de aprendizagem.		
4	Interpretar de forma comunitária a realidade sociocultural.		
5	Enfrentar a incerteza com pensamento multidimensional.		
6	Potencializar atitude de atualização e autonomia profissional.		

Nº	ITEM Capacidades (competências) que os gestores curriculares devem desenvolver:	SIM	N
7	Contextualizar permanentemente o currículo determinando os domínios de significado nos conteúdos.		
8	Identificar nos alunos “ponto sensível” para o bem.		
9	Acolher com amabilidade e sem preferências os alunos.		
10	Estabelecer consenso e aplicar normas que permitam uma convivência construtiva.		
11	Aplicar estratégias para formar o pensamento autônomo e crítico.		
12	Impulsionar o protagonismo nas experiências de formação e aprendizagem.		
13	Motivar a co-responsabilidade com atitude de participação.		
14	Desenhar e desenvolver em equipe projetos e materiais.		