III ENCONTRO ESCOLA SALESIANA NA AMÉRICA

Book III ESA.indb 1 25/10/2011 17:26:56

Book III ESA.indb 2 25/10/2011 17:26:56

REDE SALESIANA DE ESCOLAS

III ENCONTRO ESCOLA SALESIANA NA AMÉRICA

CISBRASIL-CIB

Book III ESA.indb 3 25/10/2011 17:26:56

E56 Encontro Continental Escola Salesiana na América. 1 ed. Brasília: CIB - CISBRASIL, 2009.
168 p. (Rede Salesiana de Escolas)

1. Educação - intercultural - América. 2. Educação - Transformação cultural. 3. Escola Salesiana - comunicação - América. 4. Sistema Preventino. 5. Educador - formação. 6. Avaliação educacional. I. Título. II. Escola Salesiana na América - ESA.

CDU 37.013

Todos os direitos reservados à Editora Cisbrasil – CIB
Endereço: SHCS CR – Quadra 506 – Bloco B – Lojas 65 / 66 – Asa Sul • Brasília – DF – CEP 70350-525
Telefone: (0XX61) 3214-2300 • Fax: (0XX61) 3242-4797 • *E-mail*: cisbrasil@salesianosdobrasil.org.br

Copyright © 2008: Cisbrasil – CIB

Editor: Prof. Gleuso Damasceno Duarte

Coordenador de Arte: Marcos Lourenço

Gerente de Produção: Hermínio José Casa

Coordenador de Produção: Marcelo Martins

Assessora Editorial: Clarisse Bruno, Ester Tertuliano Rizzo

Capa e Projeto Gráfico: Lápis Lazúli

Revisão: Seculus Editoração

Diagramação: Sandra Fujii

Fotografias: RSE-BI

Nos casos em que não foi possível contatar os detentores de direitos autorais sobre materiais utilizados como subsídio na produção deste livro, a Editora coloca-se à disposição para eventuais acertos, nos termos da lei 9.610 de 19-2-1998 e demais dispositivos legais pertinentes.

Os pedidos desta obra devem ser feitos e encaminhados
ao endereço da Editora Cisbrasil - CIB.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

APRESENTAÇÃO

Do sonho missionário de um Santo sonhador, brotou a obra salesiana, também no continente americano.

Como a sementinha de que fala o Evangelho, cresceu, tornou-se árvore frondosa, que hoje estende seus ramos benfazejos por 24 países da região.

Em terras americanas, ao longo de mais de um século, salesianos e salesianas vêm dedicando suas vidas e energias a inúmeras atividades apostólicas, particularmente ao cuidado da juventude, buscando adequar os ensinamentos dos fundadores e o carisma salesiano a cada região e a cada momento histórico.

Hoje, mais que no passado, os cenários em que exercem sua missão compõem um complexo mosaico pluricultural, profundamente afetado pelas forças transformadoras da globalização e dos avanços científicos e tecnológicos. Esta avassaladora avalanche de mudanças afeta particularmente as regiões mais pobres do continente e, nelas, a maioria de sua população, atingindo com mais forte impacto os destinatários preferenciais da missão salesiana.

Nesse contexto, como resposta aos sinais dos novos tempos, destaca-se a união de forças da Família Salesiana para a articulação de suas atividades educacionais em todo o continente, iniciativa que já se fez conhecida como Escola Salesiana na América.

O presente volume da coleção Literatura Salesiana insere-se nesse contexto. Pensando também na formação das futuras gerações de educadores salesianos, consagrados e leigos, ele tem por objetivo enfocar a nova realidade da messe que nos foi confiada. Para tanto, após um breve apanhado histórico da caminhada feita até o momento, traz o documento final do III Encontro Continental da Escola Salesiana na América (III ESA, Brasília, 2008), destacando as diretrizes e compromissos assumidos naquela ocasião.

Oxalá este trabalho, realizado conjuntamente, a incontáveis mãos, ajude a todos os membros da grande Família Salesiana a enfrentar os desafios dos novos tempos na permanente inculturação do carisma dos fundadores nas múltiplas realidades do continente americano.

Brasília, janeiro de 2010
Pe. Nivaldo Luiz Pessinatti
Ir. Ivanette Duncan de Miranda
Diretores da RSE

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO 9
1. Do sonho à realidade 11
1.1. No início, havia um sonho 11
1.2. Saíram semeadores a semear 11
1.3. Uma boa semente em terreno fértil 13
2. A união faz a força... 15
2.1. Sinais de novos tempos 15
2.2. Os primeiros passos 16
2.3. De Cumbayá I a Cumbayá II 16
Encontros relacionados à articulação da ESA – período 1994-2001 17
2.4. Cumbayá II 19
2.5. De Cumbayá II ao III ESA 20
2.6. O XVI Congresso Mundial de Educação Católica 20
2.7. Encontro Pós-OIEC – Brasília – abril de 2002 22
Equipe de Coordenação Central da Escola Salesiana na América 22
Representante do grupo regional 23
Encontros relacionados à articulação da ESA – período 2002-2008 23
2.8. O XXI Congresso Interamericano de Educação Católica 25
3. Organização do III ESA: preparação imediata 27
Bibliografia 30

II – O III ENCONTRO ESCOLA SALESIANA NA AMÉRICA: DOCUMENTO FINAL 31
Apresentação 33
I – Ressignificar a proposta da educação na América em seu contexto intercultural 35
1. Contexto intercultural 37
1.1. De onde viemos e onde ainda estamos: sociedade tradicional, fechada, rural 37
1.2. Momento predominante: sociedade aberta, moderna, industrial 37
1.3. Para onde caminhamos: sociedade pós-industrial do conhecimento e religiosa 38
1.4. Conclusão 40
2. Ressignificar a educação 40
2.1. Formar para liberdade 40
2.2. Formar na consciência crítica 42
2.3. Formar para sociedade justa e solidária 43
Bibliografia 46

II – Marco referencial: Desafios de uma sociedade em transformação cultural 47
1. Características da realidade mundial 50
1.1. Viver na sociedade do conhecimento em um mundo globalizado 50
1.2. Mudanças geopolíticas significativas e surgimento de conflitos nacionalistas 51
1.3. Tensões entre a primazia do modelo econômico neoliberal e seu questionamento 51
1.4. Uma época de profundas mudanças, em especial no campo da cultura 52
2. A realidade da América Latina e do Caribe 53
3. A realidade da educação em nossos países, em contexto de sociedade em transformação 56
3.1. Formar para a liberdade 57
3.2. Formar na consciência crítica 58
3.3. Formar para a solidariedade 58

4. Os impactos da realidade atual na juventude em particular ... 59
Bibliografia ... 62

III – Desafios de uma sociedade em transformação cultural à animação/gestão escolar e ao acompanhamento ... 63
1. Marco referencial ... 65
1.1. Desafios à animação/gestão escolar: qualidade integral e progressos na inclusividade ... 65
1.2. Desafios ao acompanhamento dos jovens: protagonismo juvenil ... 68
1.3. A escola salesiana na América: algumas forças e desafios à animação/gestão e ao acompanhamento ... 70
2. Marco doutrinal ... 71
2.1. Animação / Gestão ... 72
2.2. Acompanhamento ... 74
2.3. Estilo do acompanhamento salesiano ... 75
3. Proposta ... 77
Bibliografia ... 78

IV – Ressignificação da escola salesiana na América na perspectiva da cultura da comunicação ... 79
Introdução ... 81
1. Referente situacional: uma leitura crítica ... 81
1.1. Consciência do fato educomunicacional na perspectiva da ESA ... 81
1.2. Mentalidade do homem e da mulher na sociedade atual ... 82
1.3. A escola e a cultura *mass* midiática ... 85
1.4. A comunicação nas famílias ... 86
2. Referente doutrinal, uma orientação metodológica ... 87
2.1. Iluminação ... 87
A significatividade na comunicação ... 87
Cremos em um Deus que se comunica ... 87
Referências do evangelho para um processo educativo de comunicação significativa ... 88
Necessidade de uma cultura comunicacional ... 91
A partir da educomunicação ... 93
A escola salesiana na perspectiva de uma cultura da comunicação ... 94
Gestão dos processos comunicacionais ... 97
3. Critérios ... 97
4. Referente operacional: uma proposta operativa ... 98
Bibliografia ... 99

V – Formação do educador: a escola enquanto cenário, sujeito e objeto da formação ... 100
Introdução ... 103
1. Referência situacional ... 104
1.1. A crise do professorado entendida dentro da crise conjuntural e estrutural ... 104
1.2. A crise do professorado está ligada à crise estrutural da escola e dos sistemas educativos modernos ... 105
1.3. Conflito entre o entendimento da homogeneidade na escola e a realidade diversificada de cada institui ção local ... 105
1.4. A proposta formativa está baseada nas necessidades dos professores, não nas demandas dos alunos ... 106

2. Marco teórico **107**
2.1. Perspectivas de formação 107
Perspectiva acadêmica 107
Perspectiva técnica 107
Perspectiva prática 108
Perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social 108
2.2. Pilares da formação do educador 109
Cidadania 110
Sabedoria 110
Empatia 111
Instituição 112
Construção do conhecimento 113
Interculturalidade 113
2.3. Critérios para a construção de uma proposta formativa para os educadores: o cenário está na escola 114
3. Proposta operativa **116**
Bibliografia **117**

VI – Proposta para criar uma cultura da avaliação na ESA **119**
Introdução **121**
1. Referente situacional **122**
1.1. Evolução e desenvolvimento da avaliação no continente americano 123
1.2. Avaliação e qualidade da educação 124
2. Marco teórico **125**
2.1. Conceito de avaliação 125
2.2. Avaliação institucional 126
2.3. Cultura de avaliação 127
2.4. Avaliação e prática avaliativa na escola salesiana 128
2.5. Avaliação para a ressignificação da escola salesiana 129
2.6. Critérios de avaliação 131
3. Proposta operativa **133**
Bibliografia **134**

VII – Conclusões e diretrizes **125**
1. A animação/gestão e o acompanhamento **137**
2. A formação **138**
3. A comunicação **139**
4. A avaliação **139**

VIII – Expectativas para o IV ESA **140**

IX – ANEXOS **141**
1. III ESA: compromissos **143**
2. Documento de Aparecida (Excertos) **157**

INTRODUÇÃO
BREVE SÍNTESE
DE UMA GRANDE JORNADA*

O texto desta Introdução é de responsabilidade do editor da Rede Salesiana de Escolas, Professor Gleuso Damasceno Duarte.

INTRODUÇÃO
BREVE SÍNTESE DE UMA GRANDE JORNADA

1. Do sonho à realidade

1.1. No início, havia um sonho...

Em novembro de 1831, ao final de uma adolescência marcada pelas dificuldades na realização de seus ideais, João Bosco iniciava os "estudos de latinidade" na escola pública ou "colégio" de Chieri. Era a continuação do aprendizado elementar que ele, a duras penas e limitado pelos parcos recursos familiares, efetuara no ambiente doméstico e em pequenas escolas paroquiais como as de Moncucco e Castelnuovo.

Embora se tratasse de escola pública, pelos costumes da região e da época, a formação ali ministrada era marcada pela religião, e influenciada pela Igreja católica. A tal ponto que um dos principais biógrafos de Dom Bosco chega a afirmar: *a escola pública de Chieri, na realidade, podia ser considerada um pré-seminário: pela disciplina moral e religiosa e pelos resultados*.[1]

Como diria mais tarde o próprio Dom Bosco, desde seus tempos de Chieri ele pensava em ser missionário.

Terminados os estudos naquele curso, o jovem João Bosco pediu para ser aceito na ordem dos franciscanos e teve seu pedido aprovado. Mudou de ideia, porém: entrou para o seminário diocesano. Neste período de formação eclesiástica, lia com avidez as publicações da Obra para a Propagação da Fé, publicadas na cidade de Lião, e centradas na divulgação das missões e do trabalho missionário em terras distantes.

1.2. Saíram semeadores a semear

Não é de se estranhar que, uma vez ordenado sacerdote e desde os primeiros tempos de trabalho no Oratório de Turim, Dom Bosco continuasse a sonhar com o

1 BRAIDO, Pietro. *Dom Bosco, padre dos jovens no século da liberdade.* vol.1. São Paulo: Salesiana, 2008, p.128. A expressão "pelos resultados", faz referência ao alto número de alunos que ingressavam no seminário após o término do curso de retórica, como aconteceu com João Bosco e vários de seus colegas.

apostolado em favor da juventude em termos muito amplos, "universais". Frequentemente partilhava esse ideal com seus jovens colaboradores, e o fazia com tanto entusiasmo que seu discurso poderia parecer arroubos de um visionário.

Mas era muito mais que isso. Era o lento amadurecer de um ideal apostólico, que se fortalecia com o passar dos anos e que ele, progressivamente, apresentava a seus filhos e colaboradores, numa lenta preparação dos primeiros missionários salesianos.

Consolidadas suas obras em prol da juventude e tão logo obteve a aprovação pontifícia da Sociedade de São Francisco de Sales[1], Dom Bosco viu aberto o caminho para o apostolado missionário. Uma atividade que, naquela altura da vida, ele já não poderia realizar pessoalmente, como sempre sonhara, mas que empreenderia, assim que possível, por meio de seus filhos, obedecendo ao preceito do Salvador: *Ite in mundum universum, docete omnes gentes, praedicate evangelium omni creaturae.*

Na década de 1870, o sonho missionário de D. Bosco começou a se tornar realidade.

Como nota Braido,

> *nos anos 70 tornaram-se frequentes os pedidos a Dom Bosco para que enviasse salesianos a diversas missões: Mangalore na Índia, Hong-Kong, Austrália, China, África e, em particular, Cairo no Egito e Estados Unidos. Além do número pequeno de salesianos, Dom Bosco hesitava em face das dificuldades criadas por países fora dos grandes fluxos migratórios italianos, com culturas e línguas notavelmente heterogêneas com relação às raízes neolatinas dos potenciais missionários. Por isso, ele respondeu com singular rapidez às solicitações que lhe chegaram da Argentina.*
>
> *(...) E assumiu para si as responsabilidades e as tarefas da grande iniciativa transoceânica: a escolha, aceitação, preparação e organização da primeira expedição e das outras que se seguiram imediatamente, a implantação, a busca e o fornecimento do pessoal, a incessante busca dos recursos financeiros indispensáveis.*[2]

No dia 15 de novembro de 1875, partia do porto de Gênova o primeiro grupo de salesianos com destino à América.

1 A aprovação ocorreu em 1869. *No dia 19 de fevereiro, a Congregação cardinalícia particular dava parecer favorável à aprovação da Sociedade de São Francisco de Sales. O sumo pontífice a ratificava e, em 10 de março de 1869, a Congregação dos Bispos e Regulares emanava o decreto relativo.* BRAIDO, Pietro. *O.cit. p. 500.*

2 BRAIDO, Pietro. *Dom Bosco, padre dos jovens no século da liberdade,* vol.1. São Paulo: Salesiana, 2008, p.137.

Dom Bosco fez questão de ser fotografado com os salesianos da primeira expedição missionária, juntamente com o cônsul da Argentina, que participara ativamente das negociações para levar os salesianos para o seu país.

Dias antes, na solene despedida dos missionários, Dom Bosco havia dito:

> *quem sabe, não seja essa partida e esse pouco como uma semente da qual brotará uma grande árvore, como um grãozinho de milho ou de mostarda que pouco a pouco vai se estendendo, pois está estabelecido de antemão para realizar um bem extraordinário? Assim espero.*[1]

Ele tinha razões para confiar.

As irmãs de Madre Mazzarello, co-herdeiras do espírito missionário de Dom Bosco, rapidamente fizeram seu o mesmo ideal. Em 1877, apenas 5 anos depois da fundação do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora, chegava ao Uruguai o primeiro grupo de missionárias salesianas.

A essas duas primeiras expedições seguiram-se numerosas outras. E antes do fim de seus dias, aquele menino que sonhava ser missionário, viu os continuadores de sua obra anunciando o Evangelho e cuidando da juventude em cinco países do continente americano: Argentina, Uruguai, Brasil, Chile e Equador.

1.3. Uma boa semente em terreno fértil

Nas últimas décadas do século XIX e ao longo do século XX, a obra missionária salesiana, como boa semente em terreno fértil, germinou, cresceu, tornou-se árvore

1 BRAIDO, Pietro. *Dom Bosco, padre dos jovens no século da liberdade,* vol.1. São Paulo: Salesiana, 2008, p.143.

frondosa e espalhou seus ramos benfazejos por numerosos países de cinco continentes.

Na América, onde primeiro foi implantada, adquiriu importância extraordinária em diversos setores de atividades: paróquias, internatos, escolas, ensino profissional, obras sociais e outras iniciativas de caráter educativo, pastoral e assistencial.

Nesse vasto campo de apostolado, o maior destaque, de 1841 aos dias atuais, tem sido o trabalho em favor da juventude, particularmente a educação e assistência às crianças e aos jovens mais necessitados.

Atualmente, a atividade salesiana no continente americano constitui uma grande força de atuação que evangeliza educando e educa evangelizando.

Segundo fontes oficiais de ambas as congregações, os continuadores da missão de Dom Bosco e de Madre Mazzarello atuam em 1.120 obras[1], espalhadas por 24 países das três Américas.[2]

PRESENÇA SALESIANA NA AMÉRICA, EM 31-12-2008			
Países	Casas		
	FMA	SDB	Total
Argentina	50	95	145
Bolívia	15	23	38
Brasil	138	116	254
Canadá	5	31	36
Chile	25	42	67
Colômbia	70	4	74
Costa Rica	10	4	14
Cuba	4	5	9
Rep. Dominicana	13	16	29
Equador	29	26	55
Salvador	6	6	12
Guatemala	4	10	14
Haiti	14	9	23
Honduras	8	2	10
México	50	58	108
Nicarágua	7	3	10

1 O termo "obras" indica atividades diversificadas, educacionais, esportivas, religiosas e sociais, com destaque para as escolas, oratórios, paróquias e obras assistenciais.

2 Fonte: DUARTE, Gleuso Damasceno. *Tirando de Letra 2009*: publicação multimídia da Rede Salesiana de Escolas. Brasíla: Cisbrasil-Cib, 2009. Estatística compilada de dados oficiais das seguintes publicações: SALESIANI DI DON BOSCO. *Annuario **2008**, vol. secondo*. Roma: Editrice S.D.B, **2008**, p. **246-248**; ISTITUTO FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE. *Elenco Generale, 2008, vol. secondo*. Roma: Istituto FMA, **2008**, p. **289-291**.

Panamá	3	2	5
Paraguai	15	12	27
Peru	19	23	42
Porto Rico	3	5	8
Estados Unidos	27	25	52
Uruguai	14	20	34
Venezuela	20	34	54
Totais	549	571	1120

Fontes:
SALESIANI DI DON BOSCO. Annuario 2008, vol. secondo. Roma: Editrice SDB, 2008, p. 246-248.
ISTITUTO FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE. Elenco Generale, 2008, vol. secondo. Roma: Istituto FMA, 2008, p. 289-291.

2. A união faz a força

2.1. Sinais de novos tempos

A exemplo dos santos fundadores, salesianos e salesianas sempre estiveram atentos às necessidades dos destinatários de sua missão. Hoje, como fizeram ao longo de sua história, buscam adequar seu trabalho apostólico às diferentes realidades culturais sociológicas e históricas dos tempos e lugares onde exercem suas atividades.

Os cenários em que atuam são diversificados. Em todos, porém, destacam-se as mudanças complexas e cada vez mais aceleradas que marcam o panorama mundial, com o avanço vertiginoso dos conhecimentos científicos e tecnológicos, sobretudo no campo das comunicações, da informática, da nanotecnologia. Ao mesmo tempo, no campo econômico, revitaliza-se o velho liberalismo, fundado na crença enganosa de que "a mão invisível" do mercado é suficiente para regular as relações econômicas entre indivíduos, empresas e nações. Uma ilusão cujo efeito principal é o recrudescimento dos males de uma ordem social baseada no dinheiro: o narcotráfico, a corrupção, a crise de valores que desacredita governos e instituições sociais.[1]

O mundo inteiro, cada vez mais globalizado, sofre o impacto desse processo de transformações que se agrava particularmente nas regiões mais pobres. No continente americano, afeta a maioria da população, inclusive os destinatários preferenciais da ação salesiana. Exatamente por isso, tais mudanças representam outros tantos desafios que demandam da escola salesiana criatividade, ousadia e fé para

1 Da década de 1990 para cá, estudiosos das mais diferentes áreas do conhecimento têm investigado as nefastas influências do neoliberalismo, particularmente a globalização e a banalização da criminalidade. Encontra-se vasta bibliografia sobre o tema. Para uma aproximação inicial a estes aspectos particulares, pode-se recorrer às obras do professor Michael WOODIWISS, do jornalista e historiador Misha GLENNY e da jornalista Naomi KLEIN, relacionados adiante, na bilbiografia.

dar-lhes respostas significativas, capazes de manter sempre vivos, eficazes e eficientes a pedagogia, o carisma e o exemplo dos fundadores.

Para enfrentar tantos desafios e dificuldades, as forças do bem não podem estar divididas. Menos ainda quando se percebe que, em todos os setores, a realidade social está cada vez mais estruturada em redes.[1] Também no continente americano, SDBs e FMAs sentiram a necessidade de se unirem para melhor desempenhar sua missão. Num grande esforço de "aggiornamento", iniciaram e continuam desenvolvendo uma ampla articulação dos educandários salesianos do continente, com o objetivo de moldar uma nova ESCOLA SALESIANA NA AMÉRICA (ESA).

2.2. Os primeiros passos

Embora sua origem possa ser buscada mais longe no tempo, o início dessa articulação pode ser situado em maio de 1994, quando se realizou, em Cumbayá, no Equador, o *Encontro Latinoamericano de Estudo sobre o processo educativo salesiano e as culturas emergentes*. Convocado e presidido pelos conselheiros para a pastoral juvenil das FMA (Irmã Georgina McPake) e dos SDB (Pe. Lucas Van Loy), o encontro teve a participação de 117 delegados das inspetorias de ambas as congregações. Posteriormente, ficou conhecido como Cumbayá I, devido à realização de um segundo encontro na mesma cidade, em 2001.

Buscando delinear uma visão global da educação católica salesiana na América Latina, foram estudados naquela ocasião os seguintes temas:

1. *A realidade juvenil e sua cultura*
2. *Educar e evangelizar na pós-modernidade e na* New Age
3. *A escola no projeto operativo de Don Bosco*
4. *A comunidade educativa*
5. *Administração escolar e gestão*
6. *Sistema preventivo*
7. *Projeto educativo-pastoral salesiano.*

A partilha de experiências, a riqueza da reflexão e das vivências possibilitaram o estabelecimento de linhas operativas, como referenciais para a ação educativo-pastoral nas Inspetorias do continente.

2.3. De Cumbayá I a Cumbayá II

Os dois encontros de Cumbayá ocorreram num intervalo de sete anos, período em que foram realizados numerosos encontros inspetoriais, regionais e internacionais, na América e no mundo salesiano, enriquecendo progressivamente o trabalho já realizado. Importante salientar que tais encontros, sempre que possível, estiveram

1 Para melhor entender as transformações contemporâneas, pode ser útil a leitura da trilogia de Manuel CASTELLS intitulada *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, especialmente seu vol. 1: *A sociedade em rede* (v. Bibliografia).

inseridos no contexto dos congressos promovidos pela Organização Internacional de Educação Católica (OIEC).

Também naqueles anos, e em decorrência dos muitos encontros de trabalho, SDBs e FMAs criaram comissões e reuniram grupos regionais, inclusive com participação de outros ramos da família salesiana, para trabalhar pela articulação das escolas salesianas em todo o continente.

Encontros relacionados à articulação da ESA – período 1994-2001

Entre 1994 e 2001, numa sequência de eventos concatenados, foram ampliados e intensificados os compromissos de Cumbayá I e atualizadas as linhas operativas então estabelecidas.

Os principais encontros do período foram os seguintes:

- **1996**. XVII Congresso Interamericano de Educação Católica (CIEC), com o tema *Propostas educativas para* o *terceiro milênio.* – Quito, Equador. No encontro consecutivo a esse congresso, formou-se a ***Comissão Escola América Latina,*** com participação de representantes SDB e FMA e de outros membros da Família Salesiana.
- **1997**. Reunião de delegados FMA y SDB para Pastoral Juvenil em Roma. Ali foram constituídas equipes interinspetoriais, para apoiar o trabalho conjunto acordado em Cumbayá I.

  Neste mesmo ano, foram realizados alguns encontros regionais. No de setembro, em Bogotá, que reuniu delegados das FMA, dos SDB e das Irmãs do Sagrado Coração (FSC), foi criada a **Comissão Escola FMA-América**.
- **1998**. Congresso Mundial da OIEC, tendo por tema: *Missão profética da educação católica nos umbrais do terceiro milênio.* – Nova Delhi, Índia.

  No mesmo ano, dando continuidade aos trabalhos anteriores, foram realizados:

  1. o II encontro da Comissão Escola FMA-América – São Paulo, Brasil;
  2. o II encontro da região Mesoamérica – Cimac – Tequisquiapan, México;
  3. o II encontro do grupo Andino – Cinab – Cumbayá, Equador;
  4. o I encontro da região Cone Sul-Cicsal – Buenos Aires, Argentina;
  5. o I encontro dos SDB do Brasil – Porto Alegre, Brasil.
- **1999**. XVIII Congresso Interamericano de Educação Católica, tendo por tema: *Educar para* a *solidariedade planetária.* – Lima, Peru.

  Paralelamente a esse encontro, realizou-se encontro de representantes regionais das escolas da família salesiana, no qual foi elaborada uma carta-compromisso, identificando as urgências da educação salesiana no continente.

O documento foi assinado por representantes dos membros da Família Salesiana: FMA, Filhas dos Sagrados Corações (FSC), Filhas do Divino Salvador (HDS) e SDB. Foi escolhida a **Equipe Coordenadora Central** encarregada de preparar a realização do Encontro Continental de Educação Salesiana Cumbayá II, a ser realizado em 2001.

Foram também definidos os temas de estudo para o referido encontro, cabendo:

- à região Centro-americana – Cimac, o tema: *Releitura do sistema preventivo desde a realidade juvenil*;
- à região Andina – Cinab: *Releitura do sistema preventivo desde a reciprocidade*;
- à região Brasil – CIB - Cisbrasil: *A escola includente em chave evangelizadora*;
- à região Cone Sul – Cicsal: *A formação na dimensão sociopolítica para uma cultura da vida e da solidariedade*.

No mesmo ano, foram ainda realizados:

a) o III encontro da Comissão Escola FMA-América – Lima, Peru;
b) o III encontro da região Andina – Cinab – Cumbayá, Equador;
c) o III encontro da região Mesoamérica – Cimac – Santo Domingo, Rep. Dominicana;
d) o seminário da região Cone Sul – Cicsal – Santiago, Chile;
e) o II encontro da região Brasil – São Paulo, Brasil.

- **2000**. Encontro da Equipe Coordenadora Central para Cumbayá II, com participação de cada um dos delegados regionais de FMA, SDB, FSC, Salesianas Oblatas do Sagrado Coração de Jesus (SOSC).

- **2001**. XIX Congresso Interamericano de Educação Católica, com o tema: *Os professores da América e a formação da nova cultura*. – Cidade do México, México.

No mesmo ano, foram realizados:

a) Reunião pós-CIEC com os grupos da Família Salesiana – Cidade do México, México;
b) Reunião da Equipe Coordenadora Central para Cumbayá II – Tlalpan, México.

Além dos encontros listados aqui, no período de 1994 a 2001, foram realizados numerosos encontros inspetoriais, que constituíram outros tantos momentos privilegiados de formação permanente conjunta, bem como oportunidades de acompanhamento e avaliação da caminhada.

Importante relembrar que o objetivo maior de todo esse esforço é promover a inculturação do sistema preventivo de Dom Bosco no contexto das escolas salesianas do continente americano.

2.4. Cumbayá II

O segundo encontro de Cumbayá realizou-se de 7 a 12 de maio de 2001, com a participação de 250 representantes de todas as Inspetorias da Família Salesiana do continente.

Temática

Os temas do encontro, confiados às equipes das diferentes regiões, foram:

- *Releitura do sistema preventivo a partir da realidade juvenil* – região Cimac-Mesoamerica;
- *Releitura do sistema preventivo a partir da ótica da reciprocidade* – Cinab-Andina;
- *Educação na dimensão sociopolítica para uma cultura da vida e a solidariedade* – Cicsal-Sepsur;
- *Escola Salesiana includente com relevância evangelizadora* – CIB-Cisbrasil;
- *Proposta de Educomunicação para a Família Salesiana* – Ecosam;
- *A educação católica e a realidade das Escolas FMA-SDB nos Estados Unidos*-América do Norte, FMA-SDB.

A opção assumida

Em Cumbayá II, os participantes do encontro fizeram a seguinte opção:

> *Como Família Salesiana, fiéis ao carisma de Dom Bosco, optamos por uma escola e um Centro de Formação Profissional solidários, presentes na realidade juvenil, onde se viva a reciprocidade, que sejam includentes, eduquem na dimensão sociopolítica e desenvolvam uma proposta de educomunicação que forme para uma cidadania ativa, dando respostas significativas às diferentes formas de pobreza.*

Para a efetivação desse compromisso, foram definidas estas políticas:

1ª – Acolhida, presença e acompanhamento do jovem situado em sua realidade concreta.
2ª – Acompanhamento e capacitação dos jovens para sua inserção no mundo do trabalho.
3ª – Fortalecimento da comunidade educativa por meio de um estilo de gestão participativo e democrático, a partir da vivência da reciprocidade.
4ª – Relançamento de um novo modelo de escola includente e solidária, aberta à realidade sociopolítica de seu entorno e comprometida com sua transformação.
5ª – Projeto de fazer funcionar uma rede nacional e continental que se constitua

numa força educativa, representativa e pública, em favor de políticas, legislações e recursos a serviço dos setores excluídos e necessitados.

6ª – Articulação dos processos educomunicacionais: educação para a comunicação, mediação tecnológica, expressão, artes e comunicação para o exercício da cidadania.

2.5. De Cumbayá II ao III ESA

O caminho da Escola Salesiana na América, desde o início, viveu em sintonia com a Organização Internacional da Educação Católica (OIEC), que congrega e articula as forças atuantes na educação católica de todo o mundo, particularmente com sua representante no continente americano, a Confederação Interamericana de Educação Católica (CIEC). Graças a essa interação, os congressos americanos de educação católica constituíram momentos relevantes de reflexão e intercâmbio pedagógico. Paralelamente, facilitaram a permanente avaliação e o fortalecimento do processo de articulação da ESA, através dos encontros Pós-CIEC.

2.6. O XVI Congresso Mundial de Educação Católica

Tendo por tema *Uma pessoa nova para um mundo novo num contexto de mundialização*, realizou-se em Brasília, de 15 a 20 de abril de 2002, o XVI Congresso Mundial da OIEC. Esse evento pode ser considerado um marco na educação católica mundial, particularmente no continente americano e no Brasil, razão pela qual aqui lhe é dada especial atenção, para por em relevo algumas de suas dimensões.

Seus objetivos

1º **de celebração**: na ocasião dos 50 anos de vida da OIEC, expressar nossa alegria, como ação de graças;

2º **de reflexão**: refletir sobre a realidade do homem atual e projetar sua nova imagem, desenhada como tarefa para a escola católica de amanhã;

3º **de convicção**: gerar a convicção de que somente unidos podemos realizar uma ação significativa e transformadora no mundo;

4º **de compromisso**: encorajar os congressistas na busca de modelos educativos geradores de um homem novo frente ao desafio da globalização da solidariedade.

Suas conclusões

I. Investimos em UMA ESCOLA NOVA PARA UM MUNDO NOVO

A escola

- identifica-se como comunidade educativa comprometida em seu trabalho pedagógico;

- assume como valor fundamental a incorporação e a corresponsabilidade de religiosos e leigos na tarefa educativa;
- opta por uma educação integral de qualidade;
- reconhece a pessoa humana em toda a riqueza de sua dignidade como o centro e a razão de ser de toda a sua ação educativo-pastoral;
- é acolhedora, aberta e includente;
- prioriza o serviço educativo aos mais pobres;
- promove experiências de solidariedade, de reconciliação, de justiça, de esperança e de paz;
- assume a diversidade e a realidade pluricultural e inter-religiosa como riqueza;
- sente-se em rede de interação solidária com outros centros, inclusive não católicos;
- tem um projeto educativo-pastoral que se identifica com a Boa Nova;
- integra fé, cultura e vida no desenvolvimento de todas as suas atividades;
- educa para o testemunho das pessoas comprometidas na ação educativa.

II. Investimos em ser EDUCADORES NOVOS

Os educadores e educadoras

- reivindicam a valorização social de sua função educativa, mediante sua dignificação pessoal e profissional;
- preocupam-se com sua formação permanente como pessoas, como profissionais e como crentes;
- testemunham em sua vida e em seu compromisso educativo os valores e a fé que professam;
- identificam-se com a pedagogia e atitudes de Jesus, Mestre, participam e se comprometem com toda a vida e ação da escola.

III. Investimos em ser PESSOAS NOVAS PARA UM MUNDO NOVO

- crianças e jovens capazes de fazer opções livres e justas, com consciência crítica e criatividade;
- protagonistas do próprio projeto de vida, com autonomia e sentido de participação;
- optantes pela vida em todas as suas facetas;
- convertidos para sermos sinais de esperança, de comunhão e de fé na nova humanidade;
- testemunhas de solidariedade e construtores de um mundo mais justo e fraterno.

IV. Investimos numa EDUCAÇÃO QUE ACREDITA NUMA FAMÍLIA NOVA

A família

- assume o papel de primeira responsável pela educação dos filhos;
- preocupa-se com sua formação permanente;
- participa ativamente na vida dos centros educativos;
- assume os valores e conteúdos do projeto educativo-pastoral do centro eleito para a educação dos seus filhos.

2.7. Encontro Pós-OIEC – Brasília – abril de 2002

Na esteira do Congresso Mundial da OIEC, o encontro subsequente dos representantes regionais da Escola Salesiana na América merece destaque especial pela importância dos debates, das definições de rumos e das repercussões no processo de articulação das escolas salesianas do continente. Ali, os representantes regionais se propuseram a:

1. compartilhar o caminho percorrido na transmissão de Cumbayá II;
2. analisar as forças e debilidades, oportunidades e ameaças do processo seguido;
3. esclarecer a identidade e funcionamento da Comissão de Coordenação Central da Escola na América.

Um resultado importante desde documento foi exatamente a definição da identidade da **Equipe de Coordenação Central da Escola Salesiana na América** e das funções de coordenadores ou representantes regionais.

Equipe de Coordenação Central da Escola Salesiana na América

• Identidade

Está constituída por um grupo de educadores que, inspirados no carisma educativo de Dom Bosco, anima processos de qualificação da escola salesiana, nas diferentes regiões do continente americano.

Sua missão é animar processos de formação, reflexão, aprofundamento e investigação de temáticas educativas orientadas ao desenvolvimento de uma cultura da solidariedade, na inter-relação com outras equipes de animação.

A equipe neste momento está formada pelos representantes dos grupos regionais SDB, Conferências Inspetoriais das FMA, e coordenada pelo dicastério e o âmbito da Pastoral Juvenil, SDB e FMA, respectivamente.

• Funções

1. coordenar e acompanhar os processos de aprofundamento e assimilação das

políticas e linhas de ação da escola salesiana definidas em Cumbayá II, para seu enriquecimento posterior;
2. promover o processo de releitura do sistema preventivo;
3. gerar processos de reflexão e investigação educativa;
4. estabelecer inter-relações com instâncias educativas salesianas e outros organismos;
5. consolidar a inter-relação com a Equipe de Comunicação Social América (Ecosam) e com outras equipes;
6. favorecer o intercâmbio de experiências educativas e formativas salesianas no continente.

• Condições

1. comunicação permanente via online;
2. assegurar um centro de referência (dicastério e âmbito).

Representante do grupo regional

• Identidade

É o educador da Família Salesiana (SDB, FMA, FSSCC) proposto pelos coordenadores inspetoriais de educação e/ou aprovado pelas conferências interinspetoriais no caso das FMA, para representar o grupo regional na Equipe de Coordenação Central.

• Funções

1. acompanhar e animar o processo de implementação de Cumbayá II na região;
2. ser vínculo de unidade na região;
3. manter uma comunicação fluida e constante em torno dos processos de animação com os outros coordenadores inspetoriais de educação, a equipe animadora das escolas na América, e os coordenadores do dicastério e do âmbito de pastoral juvenil;
4. convocar e organizar os encontros regionais;
5. favorecer o conhecimento e o intercâmbio de experiências educativas.

• Condições

1. ser coordenador inspetorial de educação;
2. ter capacidade de comunicação e informação;
3. ter o nome proposto pelos coordenadores de sua região.

Encontros relacionados à articulação da ESA – período 2002-2008

Entre o II encontro da Escola salesiana na América (II ESA, Cumbayá, 2001) e o III ESA, realizado em Brasília, em 2009, a articulação da escola salesiana no continente prosseguiu sua marcha, realizando vários eventos em que, como no período anterior, avaliou-se e enriqueceu-se o processo de articulação da educação salesiana no continente.

Os principais encontros do período são os seguintes:

- **2004**. XX Congresso Interamericano de Educação Católica (CIEC), com o tema *Propostas educativas para* o *terceiro milênio.* – Santiago, Chile. Focado na família e na sua inserção social, tratou dos seguintes temas:

  - Família e sociedade;
  - Família e Igreja;
  - Família e escola;
  - Família e formação dos filhos;
  - Família e valores.

O encontro da Escola Salesiana na América consecutivo a esse congresso teve:

Como objetivos

- revisar juntos o caminho que as inspetorias e os grupos da Família Salesiana realizaram nas escolas e centros de formação profissional, apoiados no documento de Cumbayá II;
- tornar concretas as ações que se projetam para os três anos seguintes, de acordo com o processo do documento de Cumbayá II e a contribuição da CIEC.

Como conclusões

Necessitamos:

- construir, nas regiões, indicadores de resultado do processo de Cumbayá II;
- ter consciência e reflexão crítica para construir itinerários de formação sociopolítica;
- implementar processos de formação permanente das comunidades educativas, especialmente dos educadores leigos;
- continuar os processos de releitura do sistema preventivo;
- consolidar os processos de gestão participativa;
- construir a página web;
- integrar o tema da família, no processo de Cumbayá II.

Em decorrência, o processo continuou assim nas regiões

- encontro do grupo Sepsur-Cicsal: *Educação de qualidade*. – San Miguel, Argentina;
- encontro do grupo Mesoamerica-Cimac: *Revisão do processo: a avaliação*. – Tlazcala, México;
- encontro do grupo Brasil: *Organização em redes*;

- encontro do grupo Andino-Cinab: *Revisão do processo: escolas em rede*. – Huancayo, Peru.

- **2006** Encontro de representantes – Quito, Equador. Teve como objetivo analisar o momento que se vive como escola salesiana na América e estabelecer o itinerário de preparação para o III Encontro Continental da Escola Salesiana. (III ESA)

  Neste mesmo ano, foram realizados encontros regionais para dar prosseguimento ao processo de articulação continental nas várias regiões:

  - Encontro Cimac-Mesoamerica – Santo Domingo, Rep. Dominicana;
  - Encontro Sepsur Escolar – Córdoba, Argentina;
  - Encontro Cinab-Andina – Llma, Peru.

- **2007** Dando continuidade aos encontros anteriores e focando sobretudo a preparação inicial para o III ESA:
  - Encontro de representantes – Buenos Aires, Argentina;
  - Encontro de coordenadores educativos – Buenos Aires, Argentina.

  Além dos encontros relacionados acima, no período entre o II e o III ESA houve numerosos encontros no âmbito das regiões e das inspetorias, dando continuidade ao acompanhamento e à avaliação do processo de articulação da escola salesiana na América.

2.8. O XXI Congresso Interamericano de Educação Católica

Realizado em 2007, em Buenos Aires, Argentina, o Congresso teve como tema *A educação inclusiva; um caminho necessário para a paz e a justiça*. Destacam-se aqui os compromissos assumidos no evento.

Compromissos

Os educadores católicos da América, reunidos nesse XXI Congresso Interamericano, comprometeram-se a:

1. redesenhar os projetos educativo-pastorais, a partir de uma opção clara pela pedagogia do amor e da misericórdia;
2. não permitir que os requisitos de admissão e continuidade atentem contra os direitos fundamentais da pessoa nem contra os princípios evangélicos;
3. oferecer aos excluídos propostas educativas de qualidade máxima. Jamais priorizar a emergência sobre a qualidade, à qual eles também têm direito;

4. renunciar ao paradigma da "educação especial" que, em si, é também excludente, e optar por uma mesma escola de qualidade para todos;
5. iniciar as ações inclusivas de nossos próprios docentes. Que eles sintam-se incluídos, respeitados, valorizados, amados socialmente, pois só assim e a partir daí, poderão respeitar, incluir, valorizar e amar seus alunos;
6. trabalhar intensamente com todos os setores da comunidade educativa, especialmente com os docentes, pais e mães de família, para que sejam agentes includentes. Criar consciência de que a escola católica tem que ser geradora de mudanças. As mudanças devem começar na família e reforçar-se no trabalho educativo;
7. organizar, no plano continental, regional e nacional, cursos intensivos sobre as diversas facetas da inclusão (organização, pedagogia, avaliação, pastoral, espiritualidade, ética, etc.);
8. institucionalizar a participação de todos os tipos de grupo da comunidade educativa, na elaboração de nossos projetos;
9. avaliar constantemente nossos projetos e nossas ações, já que aquilo que não se avalia, não se melhora;
10. educar os formadores no que diz respeito às subjetividades e diferenças com consciência cristã e humanista;
11. manter nossas instituições em alerta permanente à dor do povo, e sensíveis às reclamações dos marginalizados e excluídos;
12. abrir nossos centros a fim de que sejam casa para todos, pois uma escola que se fecha em si mesma, é uma escola que exclui;
13. promover, de maneira geral, o diálogo que, por si mesmo, é includente e gerador de proximidade e conhecimento mútuo.
14. capacitar líderes para que sejam agentes multiplicadores e testemunhas nas instituições educativas e nos centros de decisão;
15. avançar constantemente para uma atitude aberta e pluralista. Escutar o outro enriquece as contribuições e, por sua vez, acrescenta e melhora o trabalho com os alunos e a comunidade em seu conjunto;
16. multiplicar as redes de comunicação entre nossos centros, num intercâmbio permanente de experiências;
17. gerar redes dinâmicas de comunicação e participação permanente para socializar experiências de inclusão entre os diversos países e federações vinculados à CIEC;
18. utilizar a revista *Educación Hoy* como instrumento de socialização permanente de experiências significativas no campo da educação inclusiva e includente;
19. manter-se abertos a toda proposta ou experiência positiva que se dê nesses campos, quaisquer que sejam sua filiação ou sua origem.

3. Organização do III ESA: preparação imediata

A partir de 2007, intensificou-se a preparação para o III Encontro da Escola Salesiana na América (III ESA) programado para realizar-se em Brasília, de 8 a 13 de maio de 2008.

Numerosas reuniões e encontros inspetoriais e regionais foram definindo os diversos aspectos a serem considerados na preparação e na divulgação do evento.

A reunião de coordenadores realizada em Buenos Aires, em fevereiro de 2007, avançou na sistematização dos preparativos, resolvendo aspectos e tarefas pendentes para a realização do III Encontro.

Em janeiro de 2008, um encontro dos representantes, em Brasília, completou essa preparação. O encontro teve como objetivos:

1. compilar e revisar o documento final de trabalho que se proporá no III Encontro Continental ESA;
2. organizar a logística e a metodologia. Conhecer as instalações previstas para o III Encontro Continental ESA.

Ainda em janeiro, os representantes da Pastoral Juvenil, Ir. María del Carmen Canales (FMA) e Pe. Fabio Attard (SDB) enviavam de Roma a convocação para o encontro.

Aos inspetores
Às inspetoras
Aos delegados e coordenadores inspetoriais de Pastoral Juvenil
Coordenadores e coordenadoras inspetoriais de escolas
Aos membros da Família Salesiana
Roma, 28 de janeiro de 2008.

A escola salesiana na América iniciou seu caminho de consolidação a partir do encontro "Processo educativo salesiano e culturas emergentes", no ano de 1994.

Posteriormente, o processo tomou maior força no ano de 2001, na celebração de Cumbayá II, com o tema *Uma cultura da solidariedade*,

Hoje, a Igreja latino-americana, pelos seus bispos, tem feito um apelo para *que a escola católica vá se renovando por meio de um impulso missionário corajoso* e *empreendedor, de modo que chegue a ser uma opção profética plasmada numa pastoral da educação participativa,* e consiga, assim, responder às necessidades de tantos jovens do nosso continente. Por esses motivos e com a intenção de continuar o processo já iniciado, o Âmbito da Pastoral Juvenil (FMA) e o Dicastério da Pastoral Juvenil (SDB) convocam para o III Encontro Continental da Escola Salesiana na América.

Objetivo do III ESA: a ressignificação da proposta educativa da escola salesiana no seu contexto intercultural.

- Ressignificação: refere-se ao descobrir e aprofundar novos sentidos e práticas na proposta da Escola Salesiana na América, a partir dos novos

significados que emergem das culturas e das áreas de intervenção assumidas no processo de avaliação de Cumbayá II: o acompanhamento e a animação-gestão, a formação, a comunicação, e a avaliação.

- Proposta educativa: refere-se ao fortalecer a identidade da escola salesiana na América, a partir de Cumbayá II propondo critérios de intervenções educativo-pastorais.
- Contexto intercultural: trata-se de um estudo, a partir da perspectiva dos jovens mais pobres, na busca dos novos significados emergentes e dos valores partilhados na diversidade cultural, para animar, na comunhão, os projetos educativos e pastorais.

Temas do encontro: (1) a comunicação educativa; (2) a formação do educador; (3) a animação/ gestão e acompanhamento da escola salesiana; (4) a avaliação de processos educativos e institucionais.

Público-alvo: inspetores e inspetoras (ou seus representantes), delegados inspetoriais da Pastoral Juvenil, coordenadores inspetoriais do setor escolar, salesianos e filhas de Maria Auxiliadora engajados no processo educativo da escola e, pelo menos, um leigo que também esteja comprometido ou vá comprometer-se nesse processo. O encontro está programado para um máximo de 5 participantes e um mínimo de 3 por inspetoria.

Sede do encontro: Centro Educacional Maria Auxiliadora - CEMA, Brasília.

Data do evento: de 8 a 13 de maio de 2008.

Custo de participação (que abrange hospedagem, alimentação, transporte pelos dias marcados e o material de trabalho): **USD $ 600** por participante.

Obs.: para as **inspetorias de fora do Brasil,** um leigo (por inspetoria) estará isento desse pagamento, graças ao apoio do Reitor-Mor.

Inscrição: a confirmação de participação com os nomes dos participantes deverá ser efetivada por meio da ficha de inscrição, que lhes será enviada nos próximos dias pela Rede Salesiana de Escolas (RSE) do Brasil.

Agradecemos antecipadamente o apoio e a participação da comissão de organização desse processo. Igualmente confiamos que as comunidades educativas promovam uma educação evangelicamente significativa para todos, especialmente para os mais pobres e vulneráveis.

Auguramos que todos tenham tido uma feliz festa de Dom Bosco e que ele nos conceda saber educar com o coração, como ele soube fazer.

Nós os abraçamos com afeto e, com a oração, acompanhamos esta preparação.

Atenciosamente,

Ir. María del Carmen Canales
Conselheira da Pastoral Juvenil

Pe. Fabio Attard
Conselheiro da Pastoral Juvenil

A partir de então, iniciou-se o processo de preparação imediata nas regiões e nas Inspetorias. A realização do III ESA, conforme o planejado, representou mais um importante passo na articulação da Escola Salesiana na América, um renovado alento para enfrentar os desafios dos novos tempos e da permanente inculturação do carisma dos fundadores da Família Salesiana nas múltiplas realidades do continente americano. Sem dúvida, um momento significativo na concretização do ideal apostólico missionário de Dom Bosco.

BIBLIOGRAFIA

BRAIDO, Pietro. Dom Bosco, padre dos jovens no século da liberdade. 2 vols. São Paulo: Salesiana, 2008.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

___. Fim de milênio. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

___. O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CELAM. *Documento de Aparecida:* texto conclusivo da *V Conferência Geral do Episcopado Latinoamericano e do Caribe*. Brasília: Edições CNBB; São Paulo: Paulinas, Paulus, 2009. Cfr. também: <http://www.celam.info/download/Documento_Conclusivo_Aparecida.pdf>.

CISBRASIL.CIB. Releitura do Sistema Preventivo a partir da ótica da reciprocidade. São Paulo: Salesiana, 2001.

___. A Família Salesiana e a nova escola no continente americano: De Cumbayá I a Cumbayá II. São Paulo: Salesiana, 2001.

___. Escola salesiana includente em chave evangelizadora. São Paulo: Salesiana, 2001.

___. Educação sociopolítica para uma cultura da vida e da solidariedade. São Paulo: Salesiana, 2001.

ECOSAM. *Proposta de educomunicação para a Família Salesiana*. São Paulo: Salesiana, 2001.

DUARTE, Gleuso Damasceno. Tirando de Letra 2009: publicação multimídia da Rede Salesiana de Escolas. Brasília: Cisbrasil-Cib, 2009.

GLENNY, Misha. McMáfia: crime sem fronteiras. São Paulo Companhia das Letras, 2008.

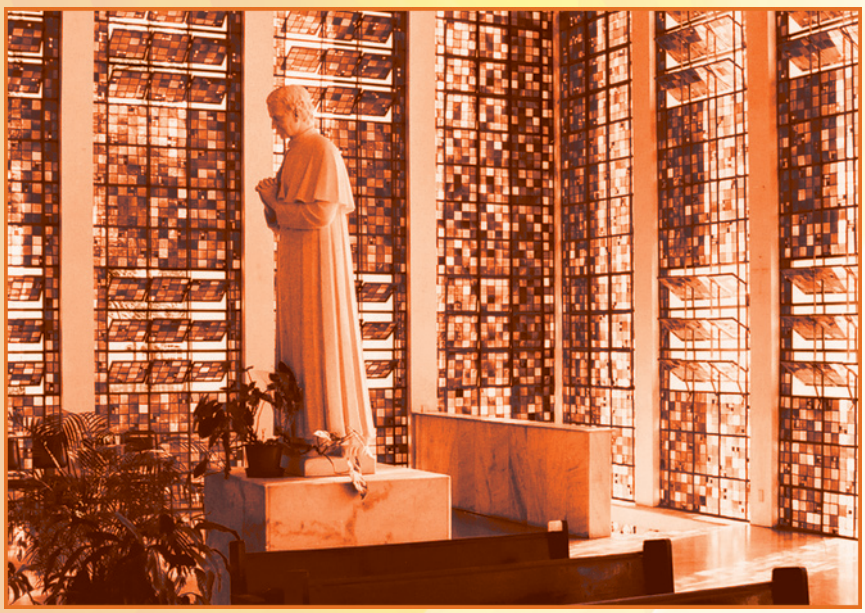
ISTITUTO FIGLIE DI MARIA AUSILIATRICE. Elenco Generale, 2008, vol. secondo. Roma: Istituto FMA, 2008, p. 289-291.

KLEIN, Naomi. A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

WOODIWISS, Michael: Capitalismo gângster: quem são os verdadeiros agentes do crime organizado mundial. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

SALESIANI DI DON BOSCO. Annuario 2008, vol. secondo. Roma: Editrice S.D.B, 2008, p. 246-248.

PRIMEIRA PARTE
III ENCONTRO ESCOLA SALESIANA NA AMÉRICA
DOCUMENTO OFICIAL



Book III ESA.indb 32 25/10/2011 17:27:26

APRESENTAÇÃO

Esta publicação recolhe um momento significativo do processo que vive a Família Salesiana na América, desenvolvendo os projetos educativos das escolas e centros de formação profissional. Estamos nos referindo à realização do Terceiro Encontro Continental da Escola Salesiana na América – III ESA – em Brasília, de 8 a13 de maio de 2008.

A presença evangelizadora na escola nos desafia constantemente, dada a mudança de paradigma cultural que vivemos, a qual incide de modo especial na realidade de nossos jovens.

O poder refletir com a memória escrita sobre o que vivemos e pensamos no III ESA, permite-nos compreender melhor a mentalidade que se requer para o relançamento de uma animação/gestão e do acompanhamento, de uma comunicação, formação e avaliação, orientadas todas convergentemente para a ressignificação de nossa presença salesiana na escola.

Essa tarefa evangelizadora nós a desenvolvemos com a luz e o entusiasmo que Aparecida inspira para o continente. Ali nos foi definido que a meta que a escola católica se propõe é a de conduzir ao encontro com Jesus Cristo vivo, porque *não temos outra felicidade nem outra prioridade que não seja sermos instrumentos do Espírito de Deus na Igreja, para que Jesus Cristo seja encontrado, seguido, amado, adorado, anunciado e comunicado a todos, não obstante todas as dificuldades e resistências*. (Aparecida, 14).[1]

Conhecer a Jesus é o melhor presente que qualquer pessoa pode receber; tê-lo encontrado foi o melhor que ocorreu em nossas vidas, e fazê-lo conhecido com nossa palavra e obras é nossa alegria (Aparecida, 32). Jesus Cristo é a melhor luz de esperança que podemos oferecer aos meninos/as e jovens, junto com suas famílias.

1 As citações do *Documento de Aparecida* foram extraídas de: CELAM. *Documento de Aparecida:* texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe. Brasília: Edições CNBB; São Paulo: Paulinas; Paulus, 2009, Nº 44. Ver também: < http://www.veritatis.com.br /article/4843> (Site do CELAM). Acessado em 11-11-2009.

Os processos refletidos no III ESA, dando continuidade a Cumbayá II e Cumbayá I, querem gerar uma cultura preventiva, caracterizada pela inclusão solidária, a educomunicação, a formação e a avaliação. A cultura contemporânea nos interpela e exige que estejamos abertos ao mundo juvenil e permutemos com ele as situações que estão distantes da Boa Nova que Deus anuncia ao mundo no Evangelho (Cfr. Aparecida, 333). É necessário discernir esta realidade com a sensibilidade do Bom Pastor, imprescindível para nós, a imensa família apostólica fundada por Dom Bosco para o bem e a salvação dos jovens. Responder a este provocante desafio permite-nos intervir de maneira preventiva e significativa na vida dos jovens.

Como Família Salesiana, temos a responsabilidade de acompanharmo-nos reciprocamente, com um vivo sentido de pertença ao carisma, para impulsionar com os jovens, de modo orgânico e conveniente, as orientações assumidas na Assembleia do ESA III.

Queira Deus que em nossas comunidades educativas, sujeitos eclesiais, consigamos viver intensamente esta experiência de vida digna e plena em Jesus. Que esta vida nós possamos transmiti-la a muitos, junto com os jovens, formando pessoas solidárias que tenham o sentido da própria vida, a partir do Evangelho.

Roma, 8 de dezembro de 2008.

María del Carmen CANALES, FMA
Fabio ATTARD, SDB
Conselheiros gerais para a Pastoral juvenil

I – RESSIGNIFICAR A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA EM SEU CONTEXTO INTERCULTURAL

J.B. Libanio

Book III ESA.indb 36 25/10/2011 17:27:28

RESSIGNIFICAR A PROPOSTA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA EM SEU CONTEXTO INTERCULTURAL

J.B. Libanio

1. Contexto intercultural

Caracteriza o contexto intercultural a coincidência temporal e geográfica de momentos culturais diferentes.

1.1. De onde viemos e onde ainda estamos: sociedade tradicional, fechada, rural

Viemos de uma sociedade rural fechada em que a tradição significava uma totalidade unânime, indiscutida. Impunha-se a tradição oral. Os papéis sociais estavam bem definidos. Havia consenso na escala de valores. A tradição oferecia sentido de vida. A sociedade era protegida e fechada, com forte pressão do ambiente. A adesão se dava de maneira espontânea, unificada, clara. A autoridade do pai na família, do mestre na escola, do padre na Igreja, do juiz ou coronel na política garantia a ordem da sociedade. Valorizavam-se os bens de raiz. Tinha-se segurança. Mantinham-se relações primárias. A natureza marcava o ritmo da vida.

1.2. Momento predominante: sociedade aberta, moderna, industrial

Rompe-se a totalidade da tradição, dos valores, do sentido. Agora se usa a razão para construí-los. Perdem-se a segurança e as referências fundamentais. A imagem do mundo modifica-se. Rege-se pelas ciências, pela matemática e não pela tradição, pela Escritura.

A descoberta efusiva da subjetividade, da autonomia do indivíduo levou a que se multiplicassem as interpretações da verdade, do dogma, da tradição da Igreja, dos valores em crescente pluralismo. Alguns temem que isso nos leve ao relativismo de toda verdade, norma e bem. Valorizam-se na vida social a concorrência, a competição, a luta pela autopromoção. A decisão das pessoas importa mais que seguir as tradições. É a sociedade do documento, da letra, do escrito, de modo que os analfabetos padecem muito.

Instala-se o conflito de classes porque os interesses se opõem. Aumenta o poder das classes dominantes que o exercem por vias só aparentemente democráticas, já que elas mesmas ditam as leis. Cresce a mobilidade social por força do êxodo rural. O homem e a mulher modernos colocam-se em face do mundo material e social em atitude de domínio até a exaustão, provocando a crise ecológica e gigantescas injustiças sociais.

Cada vez mais as pressões sociais se fazem por meio de instituições, e o peso dos indivíduos diminui. Em nossas terras, termina a era dos coronéis e muda-se para a dos partidos, que ainda retêm certo caciquismo arcaico. O trabalho produtivo, sobretudo em relação com o mundo industrial, torna-se central. Ampliam-se os processos de industrialização e urbanização desmesurada com graves consequências, tais como: anonimato, perda de referências, destruição dos laços primários de relações humanas, novo tipo de coerção pela via policial, aumento da violência, ruptura do universo simbólico rural.

Começa a sociedade do consumo, do prazer, do indivíduo, da eficiência, da competição, da luta estressante pela vida. E a religião comum, no caso de nossos países, a católica, perde a hegemonia absoluta, abrindo-se espaço sempre maior para o pluralismo de denominações evangélicas e outras religiões ancestrais indígenas, afro-americanas e vindas do Oriente.

1.3. Para onde caminhamos: sociedade pós-industrial do conhecimento e religiosa

Delineia-se um novo tipo de sociedade, que está a ser construída, não depois das anteriores, mas de dentro delas, ora de modo paralelo, ora permeando-as com espírito diferente.

O termo **pós-industrial** exprime-lhe a natureza econômica e material. O valor desloca-se dos bens de raiz (sociedade rural) e das grandes indústrias (sociedade industrial) para a predominância do capital financeiro, globalizado, a circular virtualmente por meio de transações de trilhões de dólares ao dia. Fala-se de nova economia eletrônica global, manejada por administradores de fundos, bancos, empresas, milhões de investidores individuais que transferem, a cada momento, quantidades gigantescas de capital, de um lado do mundo para o outro, ao clique de um *mouse*. quatrocentos milhões de pessoas plugadas, dois milhões de *sites* movimentam o *e-commerce* [comércio eletrônico]. E, observa Giddens, ao fazê-lo podem desestabilizar economias que pareciam de inabalável solidez, como aconteceu na Ásia[1]. O México quase foi à falência por meio de uma de tais jogadas. E tal medo paralisou, em parte, a ousadia do governo Lula.

Nessa sociedade, o conhecimento assume nova função. Não informa somente. Cumpre papel de valor agregado às produções. Assim, um automóvel sofisticado,

1 GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole*. Rio de Janeiro: Record, 2007, p. 20.

como o BMW, carrega no preço, por embutir quantidade infinita de *chips* com informações para o controle do carro. O poder concentra-se nas mãos de quem cria os conhecimentos, os gerencia, tem acesso a eles direta e rapidamente, os faz circular. Os dominados simplesmente aprendem-nos e aplicam-nos, sem dispor sobre sua produção e funcionamento. Recebem-nos sempre em atraso.

Impera a criatividade no universo da alta tecnologia (*high tech*) e da nanotecnologia, que invade todos os setores da vida humana, atingindo até o interior do próprio corpo humano. Nele se inserem artefatos de controle interno do funcionamento do organismo, e de controle externo, de localização, a fim de evitar sequestros ou para vigiar pessoas perigosas.

Dois tipos de pesquisa avançam velozmente: a biotecnologia, em articulação com a indústria farmacêutica, transgênica, e a informática (robótica, domótica, telemática, eletrônica de mil utilidades, etc.) em que se fazem pesados investimentos lucrativos da indústria privada e também de governos. É o reino dos laboratórios, institutos de pesquisa, substituindo a tradicional universidade. Tais pesquisas produzem revolução cultural que conduz a concepções diferentes do próprio ser humano. Perdem-se as fronteiras entre o natural e o artificial, com graves consequências éticas.

Ao lado de extrema racionalidade instrumental e logocêntrica, tipicamente filha da revolução cultural ocidental, correntes pós-modernas protestam em nome de outra razão: inclusiva, emocional, ecofeminina, holística, criativa, apelando para culturas ancestrais e do Oriente.

Gesta-se novo tipo de formação, por meio de cursos à distância, telecursos, imensa gama de cursos de pós-graduação *lato sensu*, espaços culturais, adestramento de pessoas pela via privada, etc.

Complexifica-se o sistema educativo. Estende-se e massifica-se uma educação popular de pior qualidade, com a única vantagem de atingir mais gente. Cria-se uma educação alternativa pelas vias dos novos meios de comunicação. E sofistica-se a educação para pequenas elites, desenvolvendo as capacidades intelectuais criativas. Aí se formarão aqueles que serão os criadores de cultura de amanhã. E a massa, simplesmente, a consumirá.

É também uma sociedade da imagem, em todo sentido. Vivemos inundados por transmissões televisivas abertas, TV a cabo, TV por satélite, canais pagos, sérios ou frívolos até à perversão moral, Internet, etc. A imagem invadiu o comércio, a política e a religião. Só existe o que se transforma em imagem. A letra lida e escrita perde relevância. Só campanhas bem organizadas estão conseguindo valorizar a leitura e a cultura da redação.

Transforma-se o mundo do trabalho. Aumenta a distância entre as atividades diretamente ligadas à esfera do conhecimento altamente remuneradas e o trabalho quase escravo, que sobrou para os pobres, os imigrantes e, sobretudo, os indocumentados.

Para os pobres restaram alguns campos de rápida e brilhante promoção: esporte, dons artísticos. E para uma vida regular, eles buscam a profissão militar, especialmente a da polícia, agentes privados de segurança, o serviço clerical, os empregos de cabide no Estado. Daí eles buscarem ansiosamente esses setores. Fora daí, o subemprego, o "bico", o trabalho informal.

Bastam para início de conversa esses poucos sinais da nova sociedade. Há ampla bibliografia que desenvolve tal problemática.

1.4. Conclusão

Três tendências educativas disputam hoje as escolas.

Servir às massas, renunciando, de certo modo, à qualidade. Os alunos, preparados ou não, capazes ou não, assíduos ou não, percorrem igualmente um currículo anteriormente bem definido. Passam de ano, independentemente do rendimento escolar. Predomina aqui o aprendizado de conteúdos.

Desenvolver nova técnica educativa com a hegemonia dos meios de comunicação social. A educação a distância e por meios não convencionais. Não temos ainda suficiente clareza sobre a eficiência de tal escola. Importa mais o nível de informação.

E uma terceira tendência aposta na formação para o pensar, para a criatividade intelectual através de práticas educativas desafiadoras à inteligência e formadoras de uma personalidade livre, crítica e inserida na sociedade do conhecimento.

2. Ressignificar a educação

Na perspectiva da terceira tendência, que aposta na capacidade criativa do ser humano, para a sociedade pós-industrial e do conhecimento ofereceremos aqui apenas três quadros: formar para a liberdade, para a consciência crítica e para a solidariedade.

2.1. Formar para a liberdade

Realidade da sociedade atual

No tocante à liberdade, a sociedade atual comporta-se paradoxalmente. De um lado, gera enorme sensação de liberdade pela valorização da subjetividade até o extremo. Oferece a percepção de que as pessoas se constroem a si mesmas. "Você decide" se transformou em programa de televisão que a TV Globo exibiu entre 1992 e 2000, em que se tratava de "casos especiais" com um final a ser escolhido. Expressão sintomática da consciência, falsa naturalmente, de que as pessoas realmente decidem. Se o fazem, é unicamente a respeito de coisas irrelevantes social e politicamente.

A explosão de bens de consumo reforça a sensação de liberdade de escolha. E o país de maior consumo mundial se apresenta como símbolo da liberdade, não só

pela estátua na entrada do porto de Nova Iorque, mas também pela ideologia vendida pelos filmes, propaganda, política externa.

Por outro lado, as duas armas da liberdade a aprisionam. A subjetividade, estudada e pesquisada, permite ao poder econômico e político manipular com facilidade as massas. O consumismo paralisa a verdadeira capacidade de relacionamento com outra liberdade, por força da sedução das coisas. Em vez de liberdade, reina a tirania do desejo, do prazer, do consumo, da aparência, do *status*.

Conceito de liberdade: quíntupla tradição

De maneira didática e resumida, apresento cinco tradições de compreensão da liberdade.

Liberdade republicana. É a liberdade que a Revolução Francesa cultivou. Diante de um Estado absolutista, que abusava e abusa das pessoas, manipulando-as, oprimindo-as, reivindica-se a liberdade como direito natural e universal do indivíduo, anterior ao poder do Estado. Afirma-se a dignidade da pessoa humana, que não pode ser violentada pelo Estado. E para defendê-la, a República criou mecanismos políticos e jurídicos de equilíbrio de poder.

Liberdade socialista. Os mecanismos gestados no desenvolver das repúblicas democráticas terminaram por segregar e oprimir os pobres, os operários. A classe burguesa encastelou-se no poder e o manejou contra as classes subalternas. A liberdade socialista defende a liberdade real de todos, da classe proletária, criando novos mecanismos políticos. Mas terminou sacrificando a própria liberdade individual em nome do coletivo.

Liberdade do oprimido. A tradição latino-americana encontrou em Paulo Freire o pedagogo que desenvolveu de modo diferente a liberdade social. Jogou com o binômio introjeção e libertação. O oprimido introjeta em si o opressor e, por isso, não se comporta com liberdade. Então, faz-se mister uma pedagogia que o liberte do opressor introjetado. Desenvolve o método da alfabetização política libertadora por meio da "pedagogia do oprimido".

Liberdade sartriana. Jean-Paul Sartre contrapõe as duas liberdades: a de Deus e a da criatura, como antagônicas. Cabe escolher entre elas. Para a criatura ser livre, nega a liberdade de Deus. Portanto, sua própria existência.

Liberdade cristã. A prática de Jesus e a reflexão de Paulo nos ensinam a liberdade como dom de Deus e alimentada pela presença do Espírito, em face de toda Lei. Esta só existe como serviço à liberdade.

Aspecto pedagógico formativo

O primeiro passo consiste em colher o néctar de cada tradição anteriormente destacada e assim formar um conceito amplo de liberdade. Da liberdade burguesa, retém-se a capacidade de decisão individual. Da tradição socialista, aprende-se a dimensão de

liberdade para todos. Paulo Freire nos ensinou a libertação de imagens dominadoras introjetadas que nos atam a liberdade. Sartre chamou a atenção sobre certo aspecto absoluto da liberdade que não pode ser ocupada nem por Deus. Jesus e Paulo nos falam da relatividade da lei e da fonte última da liberdade: o Espírito de Deus.

Conclui-se que a liberdade é, ao mesmo tempo, conquista e dom. Conquista contra os empecilhos. Dom pelo ato criativo de Deus e pela presença do Espírito Santo. Por isso, ninguém tem direito de negá-la a ninguém.

2.2. Formar na consciência crítica

Realidade da sociedade atual, que embota e impede a consciência crítica

A atual cultura embota a consciência crítica por várias razões. Ao anunciar o fim da história, afirma unicamente o presente. Quem só vive o instante, não tem de responder por nenhum amanhã, porque este não existe. Sem amanhã, não se precisa de nenhuma perspectiva crítica diante dos engodos do presente. A mesma reflexão vale para o fim da utopia. Dispensa-se de pensar um mundo melhor. Porque não existe outra coisa que o presente. As críticas visam a simples ajustes e não afetam a realidade na radicalidade. Para tal, basta o bom senso. Consequentemente, não existe ética. Pois ela significa responder amanhã pelo que se fez hoje. E se não há amanhã, então por que responder?

Existem muitos outros fatores que adormecem a consciência crítica: a mídia, o descrédito da política, o voluntarismo reacionário, a cosmovisão fixista, a família patriarcal, uma visão religiosa tradicional, mítica e clerical, a resistência a mudanças, o círculo ideológico, o moralismo, o fundamentalismo, o dogmatismo, a ortodoxia rígida no campo religioso, a verdade imposta pela autoridade, a ideologia cientificista, etc.

Atitude fundamental

A consciência crítica permite-nos superar o que a propaganda apresenta como óbvio, imediato, aparente, e ir fundo nos pressupostos subjacentes. Não basta confiar no sentido comum, que, segundo A. Gramsci, facilmente se impregna da ideologia da classe dominante.

A consciência crítica visa a um tipo de conhecimento que ultrapassa também os engodos dos sentidos em busca do sentido maior da vida, da história. Realiza o que a etimologia do verbo entender insinua: *intus* + *legere*: ler dentro. Balança entre os extremos do ceticismo e do dogmatismo.

Estrutura da consciência crítica

A consciência crítica significa aquele momento em que a inteligência se volta para a prática e busca compreendê-la, percebe-lhe as razões motivadoras, os interesses em jogo para, em seguida, refazê-la na direção que se quer. Portanto, implica critérios de juízo e de escolha em face das práticas concretas da vida. Tem caráter reflexivo. Joga com a inserção na prática para conhecê-la e com a distância para criti-

cá-la. Nem tanta inserção que perca a crítica; nem tanta distância que se aliene.

É, portanto, uma consciência situada, limitada ao momento cultural, mas que se esforça por desmontar os mitos trazidos do passado. Para o cristão, os critérios de crítica se originam da razão e da revelação. Recorre-se a instrumentais científicos, mas também à Palavra de Deus, à tradição da fé.

A teologia da América Latina ampliou o círculo crítico para seis passos: ver, julgar, agir, organizar, avaliar e celebrar. Para ver, usam-se os instrumentais analíticos da realidade. Para julgar, a razão e a revelação. Para agir, os instrumentos políticos e pastorais. Para organizar, está a razão instrumental, buscando a eficácia. A fim de relançar continuamente o processo, há o momento da avaliação. E ao situar o conjunto no horizonte da oração, da mística, celebra-se.

Para completar tal processo, ajuda pedagogicamente valorizar a história que abraça o passado até então vivido, o presente desafiador e a perspectiva de futuro. E como ninguém detém toda a verdade, o diálogo com o diferente se faz necessário para crescer na consciência crítica.

Conclusão

Não se forma a consciência crítica sem que se façam exercícios de autocrítica. Cabe ao educador permanecer atento às atividades dos alunos – trabalhos em aula, intervenções, debates, etc. – para fazê-los tomar consciência de que os move a ver a realidade, analisá-la e atuar sobre ela.

2.3. Formar para a sociedade justa e solidária

Um último passo. A sociedade pós-industrial e do conhecimento anuncia-se altamente elitista e individualista, em gigantesca luta de promoção, ao dispor de sofisticados instrumentos eletrônicos. Como Aparecida reafirmou com todas as letras: a situação dos pobres se agrava cada vez mais. O caminho de saída é a solidariedade.

Quadro pós-moderno globalizado

Com a queda do socialismo e o triunfo do neoliberalismo, implantou-se triste crise da causa dos pobres. A globalização financeira, o aumento da brecha entre ricos e pobres, a hegemonia do capital financeiro sobre o investimento, o abuso da riqueza não produtiva, não social e usufruidora terminou globalizando a pobreza quanto aos bens materiais, culturais e religiosos. Situação tão grave que G. Gutiérrez usou a expressão de proximidade com a morte física, cultural e religiosa. Além do mais, a sociedade esconde os pobres, ao confiná-los nas periferias e ao enclausurar os ricos em condomínios de luxo fechados. Não se encontram. Não se veem.

Some-se a isto a cultura pós-moderna de fragmentação, de morte das utopias e dos projetos sociais. Implanta-se um neopaganismo elitista. E a própria conjuntura eclesiástica desloca o acento da libertação dos pobres para a preocupação com o

êxodo dos fiéis da Igreja, com a restauração de estruturas eclesiásticas conservadoras e com o clima carismático.

Sinais de esperança: novos movimentos

Há no horizonte sinais de esperança que vêm de novos movimentos sociais. Em reação ao desperdício do consumismo desvairado, movem-se grupos, em muitos países, em busca de simplicidade de vida, de renúncia de bens por razões ecológicas, de qualidade de vida para si e para os outros, em termos de relação e não de coisas. Gesta-se novo paradigma eco-humanista que envolve nova antropologia, nova cosmologia, nova epistemologia e nova política.

Acrescente-se a relevância dos movimentos feminista, pacifista, anti-armamentista, do diálogo ecumênico e inter-religioso, da valorização das culturas regionais, pelo bem-estar social, pela igualdade dos direitos de todos os cidadãos, de grupos de auto-ajuda psicológica e terapêutica, etc.

Cultura da solidariedade

A resposta aos desafios da sociedade dos pobres chama-se cultura da solidariedade. Vivemos anseios crescentes de solidariedade a partir do grito de Karl Marx: *Operários do mundo, uni-vos!*, passando pelo clamor das feministas até o grave apelo de Paulo VI: *os povos da fome dirigem-se hoje, de modo dramático, aos povos da opulência* (PP 3). A história recente se enche de toques tópicos de solidariedade, desencadeados pelos Médicos sem Fronteira, Cruz Vermelha, campanhas mundiais diante de catástrofes como tsunamis, terremotos, tufões e outras tantas.

Infelizmente, porém, a insolidariedade lança raízes profundas na atual cultura ao hipertrofiar a subjetividade individualista, ao privilegiar a razão instrumental, ao absolutizar ideologias ou religiões, ao pôr no centro do sistema econômico o lucro, o mercado e a livre iniciativa, ao cultivar o anonimato solitário, ao alimentar a loucura do crescente domínio das relações virtuais sobre as reais.

A fé cristã traz excelente contribuição para a solidariedade, ao proporcionar-lhe o último fundamento na criação do ser humano pela Trindade-comunhão, na encarnação do Verbo, na humanidade como povo de Deus. A ética reforça tal fundamento, ao afirmar com força a natureza social e solidária da pessoa humana. Ela é fonte de questionamento dos sistemas e dos direitos humanos.

A solidariedade envolve uma série de atitudes básicas, tais como, de gratuidade, de perdão e de reconciliação. Entende o próximo como digno de amor por ser imagem de Deus. Vê na comunhão trinitária o modelo para a comunhão entre os humanos. Insere-se no projeto salvador de Deus. Implica, naturalmente, em sociedade extremamente egocêntrica, verdadeira conversão pessoal e social. Ela exige ferrenha luta contra a estrutura de pecado da sociedade capitalista neoliberal.

A prática da solidariedade se concretiza em atos determinados. Situações emergenciais ferem-nos a sensibilidade e provocam-nos atos solidários de ajuda e apoio aos flagelados. Cabe-nos dar um passo à frente muito mais importante: criar uma cultura de solidariedade.

Não se trata simplesmente de respostas tópicas, mas de criar uma consciência coletiva solidária. Gesta-se um imaginário social em que a solidariedade se faz cada vez mais plausível e a insolidariedade é deslegitimada. Os meios de comunicação cumprem função importante na gestação de tal universo simbólico, global, solidário.

A escola católica encontra aí enorme chance de desenvolver nos alunos a consciência de solidariedade. Importa contemplar no plano escolar a constante preocupação com a educação da consciência social e solidária dos alunos. Esta se forma pela via dos conhecimentos e pela prática concreta. Ao lado de análises realistas da realidade social, em que se mostre a terrível situação de injustiça do país, impõem-se estágios, experimentos de solidariedade. A conjugação dessas duas fontes de conhecimento aprofunda a solidariedade na consciência dos alunos.

Conclusão

A educação permanece como enorme desafio. Importa ir além de mera informação para se tornar formação da liberdade, da consciência crítica e da solidariedade. Para tal, cabe-nos conhecer os desafios que a atual sociedade pós-industrial do conhecimento levanta, além dos aspectos residuais da sociedade tradicional e industrial. E aí dentro organizar a formação de nossas escolas.

BIBLIOGRAFIA

A religião no início do milênio. São Paulo: Loyola, 2002.

ATTALI, J. *Une brève histoire de l´avenir*. Paris: Fayard, 2006. – [Tratei desses temas em vários livros meus:]

Em busca de lucidez. São Paulo: Loyola, 2008. (Em breve)

Olhando para o futuro: prospectivas teológicas e pastorais do cristianismo na América Latina. São Paulo: Loyola, 2003.

Os carismas na Igreja do terceiro milênio. São Paulo: Loyola, 2007.

Qual o futuro do cristianismo. São Paulo: Paulus, 2008.

DE MASI, Domenico. *A sociedade pós-industrial*. São Paulo: SENAC, 2000.

II – MARCO REFERENCIAL: DESAFIOS DE UMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO CULTURAL[1]

Jorge Baeza

1. O presente texto é de responsabilidade de Jorge Baeza Correa, Sociólogo, Doutor em Educação, acadêmico da Universidade Salesiana do Chile – Universidade Católica Silva Henríquez. Considera as reflexões originadas dos referentes do SEPSUR e incorpora o escrito pelo P. J. B. Libanio, SJ, que elaborou um breve texto para este fim, relativo à sua exposição no inicio do III ESA.

Book III ESA.indb 48 25/10/2011 17:27:39

MARCO REFERENCIAL: DESAFIOS DE UMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO CULTURAL

Jorge Baeza

Os bispos reunidos em 2007 em Aparecida, na V Conferência Geral do Episcopado Latinoamericano, constatam que:

> *Vivemos uma mudança de época cujo nível mais profundo é o cultural. Dissolve-se a concepção integral do ser humano, sua relação com o mundo e com Deus; [...] Surge hoje, com grande força, uma sobrevalorização da subjetividade individual. [...] O individualismo enfraquece os vínculos comunitários e propõe uma radical transformação do tempo e do espaço [...].Deixa-se de lado a preocupação pelo bem comum para dar lugar à realização imediata dos desejos dos indivíduos, à criação de novos e, muitas vezes, arbitrários direitos individuais [...].*[1]

No marco desta constatação, surge um desafio à educação: como fazer dela uma formação de qualidade, em que seu fim e sentido não se vejam reduzidos pelas exigências conjunturais (Aparecida 328). Uma educação em que junto ao **quê ensinar**, esteja sempre presente a pergunta do **para quê educar**.

Neste mesmo marco de profundas transformações, une-se ao anterior o importante desafio de acompanhar os jovens na descoberta do seu sentido de vida (Aparecida 314), em uma sociedade caracterizada pelo consumo e o anonimato em que a submerge a globalização.

1 CELAM. *Documento de Aparecida:* texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe. Brasília: Edições CNBB; São Paulo: Paulinas; Paulus, 2009. Nº 44. Cfr. também: < http://www.veritatis.com.br /article/4843> (Site do CELAM). Acessado em 11-11-2009.

1. Características da realidade mundial

A passagem do século XVIII ao XIX, com a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, implicou a passagem de uma sociedade de indivíduos intimamente coesos, que se assemelham uns aos outros em seus pensamentos e ações, a uma sociedade em que os indivíduos adquirem consciência crescente de sua individualidade e de sua capacidade pessoal; é a passagem de uma sociedade sem uma grande divisão a uma de alta divisão e, com isso, uma forte especialização de seus membros, que se estende a todos os âmbitos da atividade humana. A confiança no progresso e na razão vai constituir os dois pilares da sociedade deste momento. Nunca antes, como nesta ocasião, o homem tinha sido confrontado com a possibilidade de conhecer, a seu juízo, as leis objetivas subjacentes aos fenômenos naturais como também aos sociais. São momentos em que a confiança ilimitada na razão faz pensar que a humanidade – atuando segundo as leis da razão – pode avançar em direção à abundância, à liberdade e à felicidade plena.

No início do século XXI, depois de um século XX com duas guerras mundiais, coloca-se em dúvida se a abundância, a liberdade e a felicidade plena são frutos exclusivos da razão, o que, para alguns, abre uma nova etapa: a pós-modernidade. Etapa que não se apresenta como um fenômeno compacto e uniforme, mas como a convivência de promessas não cumpridas da etapa moderna, junto com estruturas pré-modernas e climas culturais pós-modernos.

1.1. Viver na sociedade do conhecimento em um mundo globalizado

O processo de globalização, embora não seja novo, tem hoje um ritmo acelerado, uma profundidade e amplitude atingidas nos últimos anos, sem comparação na história. A globalização constitui um fenômeno multifacetado, de dimensões econômicas, políticas, religiosas, jurídicas, comunicacionais e culturais relacionadas entre si, de maneira complexa. Todas essas dimensões repercutem na vida das pessoas, principalmente as de ordem cultural, em que se globalizam valores, instrumentos culturais e universos simbólicos.

Hoje, a produção cultural se realiza de modo industrializado, circula em redes transnacionais de comunicação e chega à massa dos consumidores que aprendem a receber mensagens desterritorializadas. As comunidades internacionais reduzem a importância das diferenças nacionais. Sobretudo as gerações jovens guiam suas práticas culturais de acordo com informações e estilos de vida homogêneos, com independência de suas concepções políticas, religiosas ou nacionais. Os consumidores de hoje decifram as mensagens sem fronteiras que projetam a televisão e a publicidade.

Os conflitos culturais de hoje são produtos do conflito mútuo e infinitamente variado entre a homogeneização e a diferença. Os movimentos sociais do presente, neste marco de uma cultura global, se veem exigidos pela geração de alternativas não apenas locais, mas também contra-hegemônicas ou contra-globalizantes.

A preocupação com a homogeneização cultural, por um lado, e a manutenção da diversidade cultural, por outro, assim como a preservação das identidades culturais particulares em contraposição com uma identidade global-universal são temas que hoje estão mais presentes que nunca no campo da educação.

1.2. Mudanças geopolíticas significativas e surgimento de conflitos nacionalistas

Dentro do amplo marco da globalização, algumas nações separaram-se dos Estados que as uniram por muito tempo, gerando assim, em mais de uma ocasião, uma crise de identidade, que se desdobra em identidades comunitárias (étnicas e regionais) ou em um ressurgir religioso. Embora seja certo que assistimos ao fim da Guerra Fria, hoje se levanta no mundo o perigo cada vez maior das intransigências militares nacionalistas, as diferenciações étnicas e os dogmatismos violentos por parte de fanáticos religiosos, que põem em perigo a possibilidade de colaboração e a esperança em uma vida mais segura e em paz.

Vivemos em um mundo de evidentes mudanças geopolíticas e de avanços significativos nas comunicações e na informática, que põem em dúvida as fronteiras e questionam os equilíbrios psicossociais baseados em tradições e espaços delimitados. É verdade que na atualidade já não se vive tão ameaçado pela guerra nuclear, porém, são múltiplos os conflitos que o sistema internacional não é capaz de resolver. Nunca como antes na história da humanidade houve tantos soldados em missões de paz e, seguramente, nunca tiveram que deslocar-se, (levando muitas vezes menos que o mínimo) tantos milhões de pessoas por causa das guerras internas, que ocupam seus espaços e impossibilitam para elas uma vida normal.

1.3. Tensões entre o primado do modelo econômico neoliberal e seu questionamento

Além disso, com a derrocada do modelo existente na União Soviética, começa a supremacia de um modelo econômico no âmbito mundial: o modelo neoliberal. Modelo que, nos últimos anos, tem sido questionado fortemente e de modo muito especial, em alguns países da América Latina e do Caribe. O modelo neoliberal consagra o mercado como o grande regulador de todas as atividades. Como tal, leva a uma situação em que um importante setor da população – os que não podem ofertar nada mais que seu trabalho físico – ficam em uma posição muito débil, o que tende a perpetuar as desigualdades na distribuição das riquezas. Por outro lado, o papel do mercado como orientador dos investimentos leva necessariamente à preocupação dominante com aquilo que é rentável; com isso, diversos aspectos necessários para assegurar a qualidade de vida de toda a população deixam de ser considerados ou se tornam privativos de quem possui capacidade econômica para pleiteá-los.

Superado o mapa político mundial, os interesses das grandes transnacionais disputam entre si os diversos mercados em que se agrupa a população mundial e exer-

cem influência poderosa em cada rincão do mundo. Grande parte dos tratados celebrados entre Estados, que geram alegria e esperança de paz, são soterrados pelas exigências dos mercados internacionais.

Além disso, deve-se reconhecer a existência da geração de mercados para a contaminação e, inclusive, para a depredação do ambiente, o que significa, na prática, uma piora na qualidade de vida para toda a comunidade, particularmente para seu setor mais pobre, uma vez que as grandes transnacionais, em troca de mão de obra barata, instalam suas indústrias contaminantes e depredadoras nos países não desenvolvidos. Dessa forma, o crescimento econômico, embora constitua um requisito necessário para a superação da pobreza, converteu-se mais em uma condição não suficiente para eliminá-la e menos em uma ação segura para melhorar a qualidade de vida.

Esse modelo econômico imperante hoje é fortemente questionado por alguns em suas bases, enquanto outros buscam sua correção, mediante políticas sociais de atenção aos mais desfavorecidos. Embora ainda não seja possível falar de um recuo ou término de vigência do modelo neoliberal, hoje há claros indícios de um questionamento de seus postulados e práticas e da busca de um modelo alternativo.

1.4. Uma época de profundas mudanças, especialmente no campo da cultura

A população adulta e jovem de nossos países, e também da maior parte do mundo, vive na atualidade numerosas tensões que revelam uma época de mudanças. Aos homens e mulheres de hoje não é dado viver em uma sociedade em que se avança de acordo com padrões pré-estabelecidos (em grande medida lineares e determinados de fora para dentro), mas são confrontados com diversos caminhos, o que gera neles uma permanente tensão. Além disso, não se vive hoje em uma sociedade de conquistas permanentes: os estudos já não são para toda a vida, o trabalho é instável e dificilmente único, a cidade que se habitou sempre já não se projeta até a morte, entre outros aspectos. Hoje, a migração em busca de melhores condições econômicas é cada vez mais massiva. Vivemos uma transformação nas referências vitais e no horizonte cultural que se nos abre para o desconhecido.

As culturas deixaram de ser corpos compactos e homogêneos. Predomina o que se costuma chamar de "culturas híbridas", em que convivem, em um mesmo espaço, manifestações diversas – que, às vezes se contrapõem – o que faz mais complexa a construção de identidade. Por outro lado, um signo da época é o paradoxo de um avanço incomensurável das redes de comunicação, porém, simultaneamente, de grandes cidades povoadas por seres anônimos.

Segundo Bajoit [1], pareceria que estamos vivendo a transição de um modelo cultural para outro; de um modelo baseado na razão social para outro fundado na autorrealização autônoma. Daquele em que o legítimo é o útil à coletividade – isto é, o que contribui para o seu progresso e obedece à sua razão – para outro modelo, em que o genuíno é aquilo que o indivíduo julga bom para seu desenvolvimento pessoal, na medida em que isso não impede a ninguém de fazer o mesmo.

A ética da primazia da realização pessoal e do triunfo individual é o resultado, afirma Ulrich Beck [2], de uma sociedade altamente diferenciada, já que isso facilita uma vida própria e convida a vivê-la, porém, na qual a luta para viver a própria vida se escapa cada vez mais, ao habitar um mundo onde as interconexões avançam, inclusive, numa globalização das biografias. Uma sociedade, além disso, em que a menor importância das tradições faz da vida algo experimental, em que as receitas herdadas e os estereótipos não servem mais. Vivemos em um contexto de demandas convergentes e de incertezas, no qual se faz necessária uma gestão ativa de si mesmo para conduzir a própria vida, em que o pensar primeiro em si mesmo já não é questionado socialmente e no qual, inclusive, a preponderância de viver nossa própria vida conduz ao inverossímil da despolitização da política.

2. A realidade da América Latina e do Caribe

A realidade da América é uma expressão muito clara da resultante da aplicação de muitas das constatações recém-resumidas da realidade mundial. Realidade que, em especial no caso da América Latina e do Caribe, está altamente tensionada pelas exigências do modelo neoliberal, que amplifica as privatizações e diminui a responsabilidade do Estado, em uma área do continente ainda não totalmente industrializada e com grandes dificuldades de acesso igualitário aos bens e serviços necessários a uma adequada qualidade de vida.

Embora na América Latina e no Caribe, segundo dados da Cepal[3], a partir do ano de 2002, venha se registrando uma diminuição absoluta do número de pobres e indigentes, todavia, há 194 milhões de pobres, dos quais 71 milhões vivem em situação de extrema pobreza, sendo ambos estes números superiores aos de 1980. As taxas de pobreza e indigência alcançaram em 2006 36,5% e 13,4%, respectivamente. Para poder reduzir a pobreza extrema à metade, antes de 2015, os países deveriam esforçar-se para elevar as taxas de crescimento econômico significativamente. Estima-se que os países de maior pobreza deveriam crescer a um ritmo anual médio de 7%, o que é muito difícil de se conseguir.

1 BAJOIT, Guy; FRANSSEN, Abraham. *Le Jeune dans la Compétition Culturelle: Sociologie d'aujour d'hui.* Paris: PUF, 1995.

2 BECK, Ulrich. "Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política". *In:* GIDDENS, Anthony; HUTTON, Will (Eds.) *En el límite: La vida en el capitalismo global.* Barcelona: Tusquets, 2001, p. 233- 245

3 CEPAL. "Balance preliminar das economías de América Latina y el Caribe" e "Panorama social de América Latina". 2006. In: < www.eclac.cl/>.

A redução da pobreza, em grande medida, obedece a um maior aumento da renda *per capita* dos lares mais pobres; para isso contribuiu o incremento no emprego, potenciado por um número menor de familiares para cuidar, bem como o aumento dos rendimentos não laborais, especialmente as transferências públicas e privadas (programas de redução da pobreza e remessas). Por outro lado, como informa a Cepal, os ingressos laborais aumentaram em poucos países e não levaram, substancialmente, à redução da pobreza. Essa situação, em definitivo, exige continuar avançando em políticas públicas destinadas a melhorar o emprego; gerar maior demanda de mão de obra qualificada; conciliar o cuidado do lar com o trabalho remunerado; incrementar a produtividade das ocupações e ampliar a proteção social aos mais pobres.

Hoje, a desigualdade continua sendo um traço característico da região: sua distribuição de renda é a mais desigual do mundo. Aqui, a renda dos 10% mais ricos supera em 20 vezes ou mais a renda dos 40% mais pobres. Nesta sociedade altamente desigual, políticas sociais incrementam o nível de bem-estar dos mais pobres e têm um impacto significativo sobre a desigualdade, porém, são claramente insuficientes. Entre as causas às quais se atribui a desigual distribuição de renda, destacam-se:

- a inequitativa distribuição do patrimônio, ainda mais marcante que a própria distribuição da renda;
- a composição demográfica dos lares (as famílias de menores recursos têm mais filhos que as de maiores recursos);
- a educação (os pobres ainda não alcançam um patamar educativo que lhes permita sair da pobreza);
- o emprego (os lares pobres são mais numerosos e têm menos membros que recebem rendimentos);
- e, finalmente, o gasto social, quando é regressivo e não progressivo, isto é, quando não cumpre o seu papel redistributivo. (Note-se que em muitos países o quintil mais rico da população se beneficia de uma porcentagem do gasto social similar ao do quintil mais pobre).

No campo da educação e da saúde, a marca da segregação e segmentação reforça a desigualdade. Ocorrem alguns avanços no nível dos serviços (acesso e adequação), porém, sua qualidade revela-se claramente inferior se os benefícios recebidos pelos setores pobres são comparados com os dos grupos de maior renda. Situação que é mais desigual ainda quando se trata dos povos indígenas, já que sua participação nos benefícios sociais tem sido limitada e permanece como um dos desafios centrais para construir uma política pública que os considere sujeitos de direitos.

Acrescente-se às situações anteriores de desigualdade, que se mantêm, a migração interna nos países da região, sendo as zonas de maior emigração o campo e as regiões de pobreza crônica e de concentração indígena, o que contribui para aprofundar a pobreza nos referidos espaços, porque os que migram estão em plena idade produtiva e têm melhor formação do que os que ali permanecem; o foco de atração continua sendo as cidades principais, em que o desemprego conduz à geração de mais pobreza.

Na atualidade, já se reconhece, como fez a Unesco[1],

> *que as políticas econômicas constituem a variável explicativa mais importante do aumento ou diminuição da pobreza, assim como da maior ou menor equidade na distribuição de renda (...), as políticas macroeconômicas, nos últimos anos, não tiveram o efeito benéfico esperado: uniformizaram-se os desenhos de políticas nos distintos países, quando a realidade reclamava diversidade; as medidas estabilizadoras foram excessivamente recessivas, afetando em grande medida a produção e o emprego; a sequência das reformas não foi a adequada (não se criaram instâncias de supervisão suficientes e de modo simultâneo com os processos de desregulamentação); incentivaram-se as privatizações, antes que a iniciativa privada pudesse materializar-se; e começou-se a pensar em redes de proteção social quando os pobres já haviam aumentado em grande quantidade. O resultado da aplicação destas políticas foi uma concentração maior da riqueza, o aumento da exclusão social, da desocupação, da informalidade e da precariedade do emprego, fatores que repercutiram negativamente na capacidade produtiva e de crescimento dos países. Hoje, as análises coincidem ao reconhecer que a desigualdade é uma das causas que afeta a taxa e a qualidade do crescimento econômico, contrariamente ao que se acreditava, ou seja, que o baixo crescimento era o que produzia a desigualdade*

Neste marco de desigualdade, que se converteu em traço característico da região, acrescido pela tendência a uma maior desigualdade na distribuição de renda, surge como preocupação fundamental o tema da coesão social. O desafio parece ser: como garantir uma taxa de crescimento sustentável e diminuir, ao mesmo tempo, o fosso entre ricos e pobres.

De acordo com a Cepal[2], para avançar rumo a uma maior coesão social, ao fortalecimento do sentido de pertença a uma sociedade, requer-se fortalecer as instituições da democracia; aumentar a transparência (pública e privada); fortalecer os mecanismos de reconhecimento de minorias; conjugar maior igualdade com maior respeito à diversidade; fortalecer a adesão a normas e instituições; fortalecer a voz e a deliberação de atores que durante anos foram privados de poder e/ou de acesso a instâncias deliberativas. É preciso avançar em direção a uma sociedade mais meritocrática, respeitadora da diversidade, e que abandone as velhas práticas de discriminação. Em suma, é preciso estabelecer um novo contrato social.

E, ainda mais, tudo isso em países de crescimento excessivamente baseado em recursos naturais, que não contribuem para a necessária diversificação da estrutura

1 UNESCO. *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Buenos Aires: Unesco, 2007, p. 19.

2 CEPAL. *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe.* Santiago: CEPAL, 2007.

produtiva, em situações de mercados financeiros internacionais de alta volatilidade e de aumento das incertezas, o que requer cuidados máximos no manejo das variáveis macroeconômicas.

3. A realidade da educação em nossos países, no contexto de sociedade em transformação

Apesar dos enormes esforços desenvolvidos nos últimos anos, marcados por programas de reforma educativa e de melhoria da qualidade, a informação nos mostra que existe um conjunto importante de aspectos pendentes ou carências que afetam a educação.

Segundo a Unesco[1], o fato de a educação ser considerada como um tema de direitos humanos tem fortes implicações no que se deve entender por uma educação de qualidade.

> *A partir do ponto de vista de suas finalidades, a educação há de ser relevante, quer dizer, deve habilitar as pessoas para um exercício competente de sua liberdade e condição cidadã; do mesmo modo, a educação só pode conseguir este propósito se for pertinente às condições concretas nas quais as pessoas atuam. Por outra parte, o fato de ter um caráter universal, quer dizer, estar ao alcance de todos, e habilitar as pessoas em termos de suas capacidades para a vida, faz que a equidade seja um fator consubstancial a uma educação de qualidade. Por outro lado, ao tratar-se de um direito, a ação pública resulta de crucial importância e, neste sentido, uma educação de qualidade deve ser eficaz para alcançar os objetivos ou metas que se propõe no âmbito da atuação pública, assim como deve honrar os recursos que os cidadãos destinam à tarefa, mediante uma operação eficiente.*

A Unesco, seguindo estes cinco focos, em um esforço destinado a dar conta do estado da educação na região, a partir de um enfoque de direitos aplicados a ela, assinala em seu informe *A situação educativa da América Latina e do Caribe 2007*, os seguintes aspectos principais, entre outros:

- **Em relação à relevância** – Na maioria dos países, o *aprender a conhecer* e o *aprender a viver juntos* têm maior desenvolvimento que o *aprender a fazer* e *aprender a ser*, que não aparecem com a mesma sistematicidade e ênfase nas áreas de aprendizagem e nas disciplinas. As reformas curriculares produziram importantes avanços em relação ao reconhecimento dos alunos como centro da educação, porém, não obstante isso, o protagonismo estudantil não é ainda majoritariamente considerado. Embora se observem importantes progressos com

1 UNESCO. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe*: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Buenos Aires: Unesco, 2007, p.13.

respeito à integração de objetivos transversais e objetivos básicos comuns no currículo, é necessário avançar na integração interdisciplinar.

- **Em relação à pertinência** – É necessário o desenvolvimento de políticas de inclusão educativa, cujo foco seja a transformação das escolas, para conseguir que todos os alunos, seja qual for a sua condição, participem e aprendam. É imperativo, além disso, desenvolver mecanismos e instâncias de supervisão e avaliação do serviço que se presta, tanto no que compete às instituições educativas quanto nos distintos níveis de gestão e participação no desenvolvimento do serviço educativo.
- **Em relação à equidade** – As situações de desigualdade demonstram a necessidade urgente de atender às demandas dos grupos mais vulneráveis (de zonas rurais, grupos originários ou afrodescendentes e/ou de setores de menores rendas). Essas disparidades não se apresentam só no acesso, mas também se intensificam ainda mais em termos de conclusão de estudos, principalmente nos níveis educativos mais altos.
- **Em relação à eficácia** – É necessário desenvolver maiores esforços para assegurar a conclusão universal da educação primária e a conquista de aprendizagens básicas para todos. É necessário avançar para uma educação de qualidade para todos. Existem coletividades que vivem em situações menos favoráveis, as quais não recebem educação de qualidade. São poucos, além disso, os países que conseguem altos níveis de conclusão da educação secundária.
- **Em relação à eficiência** – Continuam ocorrendo o ingresso tardio na escola, a repetição e o abandono, com o consequente impacto na diminuição das probabilidades de conclusão e continuação de estudos. Nos últimos anos, verificou-se um incremento sustentado dos recursos públicos destinados à educação; entretanto, o percentual do gasto público total que se destina à educação mostrou tendência a permanecer estável.

No marco desta realidade educacional, inserida em uma sociedade mutante, em que as características da sociedade pós-industrial convivem ainda, em nossa região, com as características próprias de uma sociedade tardiamente industrializada e que, inclusive, ainda possui muito da sociedade tradicional rural, o grande desafio da educação é formar para a liberdade, para a consciência crítica e para a solidariedade.

3.1. Formar para a liberdade

A liberdade na sociedade atual se comporta paradoxalmente. De um lado, gera uma enorme sensação de autonomia pela valorização da subjetividade até o extremo. Oferece a percepção de que as pessoas se controlam a si mesmas, porém, na realidade, o campo de decisão é absolutamente menor e diz respeito, – principalmente – a coisas irrelevantes social e politicamente. A explosão dos bens de consumo reforça a sensação de liberdade de escolha, porém, o consumismo paralisa a verdadeira capacidade de relacionar-se com outra liberdade. Em vez de liberdade, reina a tirania do desejo, do prazer, do consumo, da aparência, do *status*.

Formar para a liberdade implica escolher o melhor de cada tradição, para formar um conceito amplo de liberdade. É necessário reconhecer o valor absoluto da liberdade; a importância da capacidade de decisão individual; que a liberdade não pode existir só para alguns, mas para todos; o reconhecimento de que a dominação também ocorre internamente e nos impede de ser livres. Porém, é igualmente necessário o reconhecimento de que a liberdade é, ao mesmo tempo, conquista e dom: é conquista frente aos obstáculos que a impedem, e dom pelo amor de Deus.

3.2. Formar na consciência crítica

A cultura atual dificulta a consciência crítica. Anuncia o fim da história afirmando com isso, unicamente o presente. Quem só vive o instante presente não tem que responder pelo amanhã, por que este não existe. Sem o amanhã não se precisa de uma consciência crítica do presente. A mesma reflexão vale para as utopias: não se precisaria pensar em um mundo melhor, porque não existiria outra coisa além do presente. Consequentemente, também não existiria ética, pois ela significa responder amanhã pelo que se faz hoje. Se não existe amanhã, por que devo responder?

A formação da consciência crítica nos permitiria superar o que a propaganda nos apresenta como óbvio, imediato. A consciência crítica implica um tipo de conhecimento que busca um sentido maior da vida. Ela significa que a inteligência se torna prática e busca compreender as razões que motivam, os interesses que estão em jogo. Tem um caráter reflexivo. Não se forma consciência crítica sem que se faça o exercício da autocrítica. Cabe ao educador permanecer atento às atividades dos educandos, para ajudá-los a tomar consciência daquilo que os move, a ver a realidade e analisá-la para atuar sobre ela.

3.3. Formar para a solidariedade

A sociedade atual se apresenta como altamente elitista e individualista e, nela, a situação dos pobres se agrava cada vez mais, sendo a solidariedade o único caminho de saída. A globalização financeira, a hegemonia do capital financeiro sobre o investimento e o abuso das riquezas não produtivas acabam globalizando a pobreza. Cria-se uma sociedade que esconde os pobres, confinando-os nas periferias. Os ricos, por seu turno, enclausuram-se em luxuosos condomínios fechados. Nunca se encontram. Não se veem.

A resposta educacional aos desafios da sociedade dos pobres se chama cultura da solidariedade. Significa formar em uma série de atitudes básicas, tais como a gratidão, o perdão e a reconciliação. Em uma sociedade extremamente egocêntrica, implica uma verdadeira conversão pessoal e social. A pobreza involuntária de muitos (a fome, a injustiça), só se supera pela pobreza voluntária de quem se compromete solidariamente com os pobres.

4. Os impactos da realidade atual na juventude

Ser jovem ou, mais especificamente, chegar à idade juvenil, na realidade atual, tem profundos impactos.

> *Nas sociedades antigas - afirma José Machado Pais – havia linhas que assinalavam exatamente o momento de transição da juventude à idade adulta. (...) Atualmente, as linhas que assinalam as fronteiras entre a juventude e a idade adulta são mais vagas, e os jovens, cada vez mais, consideram a vida como algo instável, flutuante, descontínuo, reversível.*[1]

A realidade de limites difusos se converte, na juventude, em um dado com o qual se convive sem maior dificuldade, porém, não só em sua expressão externa, como poderiam ser os espaços de hibridez cultural (os centros comerciais, por exemplo), como também nas próprias vidas juvenis; disso resulta que, em um mesmo jovem, manifestam-se condutas que demonstram – principalmente aos olhos dos mais velhos – uma verdadeira "fragmentação". Nas palavras de Jesus Martín Barbero[2], talvez não exista imagem melhor para refletir esta fragmentação que o *zapping*, em que o jovem, de controle remoto na mão e sob o olhar irritado do adulto, faz seu próprio programa, com fragmentos de esportes, noticiários, concursos, concertos ou filmes.

A não linearidade atual e a aparente fragmentação, além disso, não só significam a passagem de modelos padronizados (em que existe uma sequência, e cada coisa tem seu lugar) a modelos desestandartizados, quando não à ausência de um ***antes*** e um ***depois***. Machado Pais[3], indica que os jovens de hoje, para fugir das transições lineares que tradicionalmente pressupunham um *antes* (ser menino) e um *depois* (ser adulto), dão um salto, para evitar os obstáculos do atrás e do diante. O *antes* e o *depois* parecem ser o *aqui* e o *agora* da vida cotidiana.

Nesta realidade de trajetórias não lineares, de fragmentação, ao menos aparente, de alta valoração do aqui e do agora, à qual se somam as características próprias das gerações "video-formadas", que nascem entre telas e redes, numa paisagem de mensagens globalizadas, a juventude passa a ser uma experiência distinta da vivida pelo mundo adulto. Una experiência nova – indicava Margaret Mead, já em 1970, – que inaugura uma relação diferente com o mundo adulto.

> *Hoje, subitamente, em razão de que todos os povos do mundo formam parte de uma rede de intercomunicação com bases eletrônicas, os jovens de todos os países compartilham um tipo de experiência que nenhum de seus antepassados teve ou terá jamais. Em sentido contrário, a velha geração nunca verá repetida na vida dos jovens a própria experiência singular de transformação emergente e escalonada*[4].

1 PAIS, José Machado "Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones". *In: Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Nº 164. 2000, p. 91. In: <www.unesco.org/issj/rics164/fulldocspa164.pdf>.

2 BARBERO, Jesús Martín. "Jóvenes: comunicación e identidad". *In: Revista Pensar Iberoamérica*, Número 0, feb. 2002. <www.campus-oei.org/pensarlberoamerica/ric00a03.htm>.

3 PAIS, José Machado. *O. cit.*, p. 91. *In:* <www.unesco.org/issj/rics164/fulldocspa164.pdf>.

4 MEAD, Margaret. *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional.* Buenos Aires: Gránica, 1970 . (Apresentação na contracapa)

No marco dessas profundas mudanças, que não apenas afetam, mas também possibilitam à juventude um protagonismo diferente, hoje, os limites demográficos para definir juventude estão postos em questão. A idade deixou de ser um parâmetro fundamental para distinguir socialmente uma fase de outra e ganha cada vez mais importância o fator de "passagem ou trânsito", com duas fases principais: a passagem da educação ao trabalho e a passagem da família de origem à própria família. Juntamente com isso, em uma realidade de ausência de itinerários lineares, deve-se reconhecer também que as transições podem facilmente sobrepor-se. Hoje, é um dado majoritário em países desenvolvidos e nos claramente emergentes, em sociedades como as nossas: ser estudante é ter responsabilidades como pai ou como mãe, porém, vivendo na casa paterna; é trabalhar e continuar estudando, porém, dependendo dos pais.

Se ser jovem é viver processos de transição, não se pode deixar de reconhecer também que um aspecto fundamental dessa etapa consiste em dar forma a uma identidade própria. É principalmente durante esta fase que surgem pequenos grupos ou microssociedades juvenis, as quais atingem certo grau de autonomia do mundo adulto, bem como uma série de orientações normativas e simbólicas, que permitem falar de culturas juvenis, em que, no interior de cada uma dessas microssociedades, diversas manifestações simbólicas são reordenadas e recontextualizadas, resultando na construção de um estilo juvenil que se manifesta, principalmente, como forma de expressão distintiva da forma de expressão dos adultos, a adoção de uma música, que por seu consumo e criação marca uma identidade grupal e, por último, uma estética que identifica visualmente o grupo (forma de pentear o cabelo, roupa e acessórios).

Não se pode deixar de reconhecer que essas condutas têm, além da busca de uma identidade, boa dose de resistência social frente à realidade de um mundo globalizado, que uniformiza as condutas das pessoas[1]. A apropriação de certos espaços (verdadeiros territórios juvenis), caracterizados por concentrar bares, praças e quadras de futebol, como também a ação dos *graffiti* – com os quais alguns jovens marcam seus territórios – são, em definitivo, afirmação de identidade, manifestação de sentimentos pessoais ou próprios dos grupos de pertença. Nesse mesmo sentido, é possível ver também a apropriação do próprio corpo e a inscrição do próprio selo distintivo no uso de perfurações corporais (*piercings*) e tatuagens (*tatoo*), o que nos fala, inegavelmente, de verdadeiras tribos urbanas. Essas novas manifestações culturais juvenis, de uma verdadeira tribalização como expressão de subjetividade, nascem, além disso, pela busca de afetos, de novos tipos de relações que deixem de lado as construções marcadas pela racionalidade. É uma volta ao tribal, ao afetivo-emocional, próprio da comunidade, compensando a atomização e a desagregação das grandes urbes.

No contexto de uma sociedade e juventude em transformação, faz-se necessário reconhecer um conjunto de desafios no trabalho com as jovens e os jovens. Assim

1 É importante indicar que estas "resistências", estas formas de diferenciação e construção de identidade, são muito bem aproveitadas pelas grandes redes comerciais, que põem à venda os acessórios que dão identidade (a música e os complementos estéticos com os quais se protesta, entre outros produtos).

o indicam o *Quadro fundamental de referência,* dos SDB, e as *Linhas orientadoras da missão educativa,* das FMA, onde se destacam, entre outros, os seguintes aspectos:

- Hoje, em um tempo de grande complexidade e de crise antropológica, não é possível descrever a cultura juvenil, a não ser recorrendo a generalizações.
- O itinerário de crescimento das jovens e dos jovens está marcado pela dificuldade de projetar o futuro. São incertas as relações estudo-trabalho, êxito profissional-reconhecimento social e estabilidade econômica.
- Assistimos ao fenômeno da aceitação resignada de situações contra as quais parece inútil opor-se; a resposta a esta realidade, muitas vezes é o consumismo, e a consequente tentação de refugiar-se no pessoal e privado.
- As comunidades virtuais permitem atualmente sair da solidão e entabular relações diversas. Trata-se de um fenômeno de "não–lugares" que está crescendo de forma caótica e exige um aprofundamento.
- Há uma gestão original e nova do tempo no mundo juvenil atual. O cotidiano não se mede preferentemente pelos tempos extra-institucionais. As jovens e os jovens sentem-se livres, buscam prazer, diversão, companhia, distante do mundo dos adultos.
- A existência de uma cultura pluralista, com grande quantidade e diversidade de mensagens e modelos de vida, torna difícil orientar-se na escolha de um projeto de vida, e as jovens e os jovens de hoje encontram-se sós na busca de sentido para a vida.
- As jovens e os jovens buscam um grupo no qual possam satisfazer suas ânsias de comunicação pessoal, sua necessidade de autonomia e de participação, o que gera uma multiplicidade de agrupamentos, nos quais se entra e dos quais se sai com relativa facilidade.
- Assistimos a um processo de secularização que solapa aspectos fundamentais da vida com um progressivo isolamento da religião no âmbito do privado e subjetivo.
- A busca religiosa das jovens e dos jovens de hoje se admite e se socializa nos grupos; entretanto, não é um questionamento de fé, mas abertura ao desejo de Deus. Daqui surge o nomadismo espiritual, que aceita indistintamente formas radicais e integristas de religiosidade.

Hoje, mais que nunca, não se pode pensar em um trabalho com as jovens e os jovens sem levar em conta o contexto; e somente partindo dessa realidade, desses desafios, é possível conceber junto com eles e elas, os itinerários mais adequados para seu projeto de vida. Acompanhar as jovens e os jovens quer dizer não apenas conhecer suas potencialidades e carências, mas também aceitar o mudar com elas e com eles.

BIBLIOGRAFIA

BAJOIT, Guy; FRANSSEN, Abraham. *Le Jeune dans la Compétition Culturelle*: Sociologie d'aujour d'hui. Paris: PUF, 1995.

BECK, Ulrich. "Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política". In: GIDDENS, Anthony y HUTTON, Will (Eds.) *En el límite: La vida en el capitalismo global.* Barcelona: Tusquets, 2001, p. 233- 245

CELAM. *Documento de Aparecida:* texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latinoamericano e do Caribe. Brasília: Edições CNBB; São Paulo: Paulinas, Paulus, 2009. Cfr. também: <http://www.celam.info/download/Documento_Conclusivo_Aparecida.pdf>.

CEPAL. "Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe" e "Panorama social de América Latina". 2006. *In:* <www.eclac.cl/>.

CEPAL. "Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe" e "Panorama social de América Latina". 2007. *In:* <www.eclac.cl/>.

CEPAL. *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Santiago, 2007.

DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL. *A Pastoral Juvenil Salesiana:* quadro fundamental de referencia. *In:* <http://www.edusal.cl/moodle /file. php?file=/1/Documentos_Congregacionais _SDB/CFRPJ.pdf>.

INSTITUTO HIJAS DE MARÍA AUXILIADORA. *Líneas orientadoras de la misión educativa de las FMA:* para que tengan vida e vida en abundancia. Madrid: Editorial CCS, 2005.

MACHADO PAIS, José "Las transiciones y culturas de la juventud: formas y escenificaciones". *In: Revista Internacional de Ciencias Sociales*. Nº 164, 2000. *In:* <www.unesco.org/issj/rics164/fulldocspa164.pdf>.

MARTÍN BARBERO, Jesús. "Jóvenes: comunicación e identidad". *In:* Revista *Pensar Iberoamérica*, Número 0, feb. 2002. *In:* < www.campus-oei.org/pensarIberoamerica/ric00a03.htm>.

MEAD, Margaret. *Cultura y compromiso:* estudio sobre la ruptura generacional. Buenos Aires: Gránica, 1970.

Unesco. *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Buenos Aires: Unesco, 2007.

UNESCO. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe*: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Buenos Aires: Unesco, 2007.

Lápis Lazúli

III – MARCO REFERENCIAL
DESAFIOS DE UMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO CULTURAL À ANIMAÇÃO / GESTÃO ESCOLAR E AO ACOMPANHAMENTO

Região Cone Sul-Cicsal

Book III ESA.indb 64 25/10/2011 17:27:59

DESAFIOS DE UMA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO CULTURAL À ANIMAÇÃO / GESTÃO ESCOLAR E AO ACOMPANHAMENTO

Região Cone Sul-Cicsal

1. Marco referencial

A principal demanda à instituição escolar atual, com relação a sua gestão, é por qualidade. Com relação aos estudantes, é por protagonismo.

Os progressos conseguidos na expansão do atendimento, principalmente na educação primária e secundária, mudaram o foco da quantidade para a qualidade. Neste marco, o tema da animação/gestão escolar se instala como um fator fundamental para avançar na qualidade da educação. Por outro lado, o mesmo ganho em cobertura, somado à vivência de uma sociedade de maior incerteza, trouxe consigo – juntamente com um processo de massificação que gera anonimato no interior do centro escolar – um questionamento ao sentido da educação, quando ela deixa de ser – por si mesma – um fator de mobilidade social ascendente; esta situação, sem sombra de dúvida, revela a importância da atenção à diversidade e o necessário acompanhamento ao mundo estudantil.

1.1. Desafios à animação /gestão escolar: qualidade integral e progressos na inclusividade

Na busca da qualidade, é possível optar por diferentes caminhos: desde aqueles que, em função dela, sacrificam a equidade, passando por iniciativas rigorosamente técnicas, desprovidas de valores, até situar-nos na perspectiva de uma "qualidade integral". Na opinião, de Jorge Seibold[1], qualidade, equidade e valores são três conceitos que não podem ser tratados separadamente. De onde a necessidade de destacar em conjunto três perguntas essenciais, para acompanhar e orientar todo o processo de transformação educativa:

A qual qualidade educativa aspiramos?
A que tipo de equidade educativa daremos sustentação?
Quais valores impregnarão nossa tarefa docente?

As respostas que damos a essas perguntas dão forma a um novo conceito de qualidade da educação no qual estão integrados a equidade e os valores da proposta educativa. A este novo conceito o referido autor denomina "qualidade integral".

1 SEIBOLD, Jorge R. "La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 23, Mayo – Agosto 2000.

Dentro deste marco da qualidade integral, que vai além da concepção da qualidade total, que se centra na efetividade e na eficiência como as supremas categorias do funcionamento escolar correto (em que o projeto educativo fica reduzido a simples correspondência funcional entre objetivos planejados e rendimentos constatados, dados em um processo de continua adequação), não se pode deixar de reconhecer que existe um acúmulo importante de conhecimentos sobre escolas efetivas que, embora constituam um olhar limitado à qualidade, ao reduzi-la ao nível de resultados dos estudantes em provas padronizadas, a análise de tais experiências fornece dados para uma melhor gestão dos estabelecimentos educacionais que, ressignificados em vista de uma gestão /animação para uma educação de qualidade integral, podem constituir um importante aporte.

Nesse âmbito, segundo Alvarinho e outros[1], a literatura sobre escolas efetivas destaca a importância de uma boa gestão para o êxito dos estabelecimentos. Ela incide no clima organizacional, nas formas de liderança e condução institucionais, no aproveitamento ótimo dos recursos humanos e do tempo, no planejamento de tarefas, na distribuição do trabalho e em sua produtividade, na eficiência da administração e no rendimento dos recursos materiais e, para cada um desses conceitos, na qualidade dos processos educacionais.

Hoje, os centros escolares, para adaptar-se às novas circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais e oferecer respostas pertinentes, experimentaram mudanças em sua cultura organizacional que buscam uma maior efetividade na gestão. Inclusive, fala-se da necessidade de contar com modelos e instrumentos que permitam diagnosticar a capacidade das unidades educacionais para produzir "valor agregado" em seus processos, tanto de ensino e aprendizagem como da gestão deles. Em outras palavras, capacidade para alterar as variáveis de entrada e aceitar que as escolas tenham a possibilidade de introduzir melhoramentos que podem potenciar significativamente esse valor agregado. Além disso, ajuda também a instalação em dimensão cada vez maior da cultura avaliativa, vinculada às demandas de eficácia, informação e *accountability*.

No presente, além de reconhecer a influência social e cultural da origem dos alunos no acesso, nos processos, nas expectativas dos docentes e nos resultados escolares, consideram-se a incidência de variáveis internas da escola na efetividade dos resultados de aprendizagem. Numa perspectiva sistêmica, seguindo Dagmar Raczynski e Gonzalo Munhoz[2], reconhece-se que por trás das escolas que obtêm altos resultados há uma "constelação de fatores" que dependem da escola ou estão sob seu controle (sabe-se também que há outro conjunto de fatores, e ainda maior, sobre os quais a escola não tem controle). As escolas entendem isso e tratam de manejar esses fatores intencionalmente.

No coração das escolas que obtêm altos resultados com seus estudantes, embora eles venham de setores com muitas carências socioeconômicas, há uma **gestão escolar**

1 ALVARIÑO, C. *et al*. "Gestión escolar: un estado del arte de la literatura". *Revista Paideia*, Nº 2. Concepción: Universidad de Concepción, 2000, p. 15-43.

2 RACZYNSKI, Dagmar; MUÑOZ, Gonzalo. *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Contextos de Pobreza.* Santiago de Chile: Mineduc, 2005.

centrada no pedagógico, que marca todo o trabalho do estabelecimento, que dirige e assegura uma constante preocupação de dirigentes e professores com a aprendizagem dos alunos. Essa gestão se complementa e retroalimenta com um bom **trabalho dos professores em aula,** trabalho que é apoiado pelos pares e que conta com forte respaldo da direção, no plano pedagógico, que dá o norte e apoia o que sucede e se consegue em aula. O eixo desse respaldo é técnico–pedagógico: a direção facilita e alivia as tarefas administrativas que recaem sobre os professores e se preocupa com a existência de supervisão e apoio ao trabalho de aula de cada professor. Essas duas áreas supõem e interagem fortemente com as **expectativas** que têm dirigentes e professores sobre as possibilidades de aprendizagem dos meninos. As equipes destas escolas creem no potencial de seus alunos, transmitem essas crenças (as tornam públicas) aos alunos e são exigentes com eles. Essas três áreas, por sua vez, interagem com aspectos associados ao clima escolar, à identidade da escola, e ao compromisso e rigor com que se realizam as tarefas. Esse conjunto, chamado **capital simbólico**, reforça a gestão efetiva e o trabalho efetivo em aula. Finalmente, na área **relação escola–família**, as escolas de altos rendimentos têm uma postura explícita com respeito ao papel que deve cumprir a família dentro delas e atuam de forma coerente com essa apreciação.

A educação inclusiva

Um caminho para a obtenção de uma qualidade integral é constituído pela educação inclusiva ou por escolas inclusivas. A América Latina e o Caribe constituem a região mais desigual do mundo, caracterizada por sociedades altamente fragmentadas, devido à persistência da pobreza e à desigual distribuição de renda. Um dos setores que sofrem mais diretamente as consequências dessa desigualdade é constituído pelo sistema escolar. Este demonstra claramente uma fragmentação social que coloca a escola (leia-se sempre escolas, liceus e colégios) em uma difícil situação para assegurar maior igualdade e promover a mobilidade social. A segregação social e cultural das escolas, indica a Unesco[1], limita o encontro entre diferentes grupos e dá lugar a circuitos educativos diferenciados, nos quais existem centros de muito diferentes qualidades (públicos e privados). Ante tal situação não é de estranhar que os termos *inclusão, educação inclusiva* e *escola inclusiva*, tenham adquirido significação especial.

A educação inclusiva implica uma visão diferente da educação atual, até hoje baseada na homogeneidade e não na diversidade. Ela considera que cada aluno tem necessidades educativas e características próprias, fruto de sua procedência sociocultural e suas condições pessoais quanto a motivações, competências e interesses, que mediatizam os processos de aprendizagem, fazendo que ele seja único e irrepetível em cada caso. As diferenças são uma condição inerente ao ser humano e, portanto, a diversidade está dentro do "normal".

1 UNESCO. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos.* Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Buenos Aires: Unesco, 2007.

A educação inclusiva, que atende à diversidade e à realidade de fragmentação que se experimenta tão fortemente nos países da região é, antes de tudo, uma questão de justiça e de igualdade, já que aspira a proporcionar uma educação de qualidade para todos aqueles que se encontram em situação de desvantagem ou vulnerabilidade. Tornar efetivo o direito à educação implica assegurar outros direitos, como o de igualdade de oportunidades, o de participação, bem como a não discriminação e o direito à própria identidade.

Para tornar efetiva a plena participação, é necessário assegurar a igualdade de oportunidades; isso quer dizer, como indica a Unesco[1], oferecer a cada pessoa, com suas características e necessidades individuais, as ajudas e recursos de que necessita para que esteja em igualdade de condições, possa aproveitar as oportunidades educativas e obter seu máximo desenvolvimento e aprendizagem. A participação plena implica ter voz e ser aceito por aquilo que se é; por isso, é fundamental assegurar o direito à própria identidade, que determina o ser humano como individualidade no conjunto da sociedade, promovendo sua liberdade, autonomia e autogoverno.

1.2. Desafios ao acompanhamento dos jovens: protagonismo juvenil

Na atualidade, um consenso fundamental obtido no campo da educação entre os países da América Latina e do Caribe está claramente refletido no Projeto Regional de Educação da Unesco, de 2002:

> *Os alunos não são o objeto da educação, mas sujeitos de direitos a uma educação que potencie ao máximo seu desenvolvimento como pessoas e lhes permita inserir-se e influir na sociedade em que estão imersos. [...] Sem embargo, persiste ainda uma cultura muito instalada de considerar os alunos como meros receptores e reprodutores de informação e não como sujeitos ativos na construção de conhecimentos [...]. A educação – continua a Unesco – deve ter como centro os alunos e considerá-los como protagonistas de sua aprendizagem e não como receptores do ensino.* [2]

O protagonismo exige a consideração dos alunos e alunas em seu processo formativo. Não obstante isso, boa parte do ordenamento dos estabelecimentos escolares e das políticas deste nível são construídos ignorando os jovens. Dessa forma, o protagonismo dos estudantes em seus centros escolares fica altamente restrito, chegando, inclusive, a uma invisibilização de suas pessoas e de sua cultura juvenil.

A impossibilidade do protagonismo dos jovens em seus centros escolares converte tais centros – em mais de uma ocasião – em espaços formativos surdos e descon-

1 UNESCO. *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Buenos Aires: Unesco, 2007.

2 UNESCO. *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Primera reunión intergubernamental del Proyecto Regional*. La Habana: Unesco, 2002, p. 15.

textualizados: não escutam os jovens que são seus alunos nem consideram sua realidade histórica e social. Muitas vezes "fala-se deles", dos jovens, porém, poucas vezes "fala-se com eles". Esta falta de diálogo com os jovens conduz a uma visão sobre os alunos altamente simplificada. Além disso, experimenta-se a interação pedagógica sem considerar o aluno como sujeito autônomo, com identidade própria e situado em um tempo e um espaço. A realidade da cultura juvenil não está à margem das grandes mudanças culturais no nível mundial. Portanto, deixar de atentar à cultura juvenil implica formar pessoas sem considerar o seu contexto.

Apesar da enorme diversidade que atualmente caracteriza a cultura juvenil, ela, como afirma Juan Carlos Tedesco,

> *registra alguns elementos comuns que são contrários, antagônicos ou, ao menos, muito diferentes dos que privilegia a cultura escolar. A cultura juvenil outorga muita importância ao corpo, à música, às formas personalizadas de religião, ao predomínio da imagem, à empatia com as novas tecnologias de comunicação, à afetividade como dimensão da personalidade e das relações sociais, e ao presente como dimensão temporal fundamental. Esta nova concepção cultural implica, de algum modo, uma perda da importância de certos elementos centrais e clássicos da cultura escolar, como o predomínio da leitura, a valorização do conhecimento sistemático, a postergação de satisfações, a valorização do passado como patrimônio a transmitir e do futuro, como projeto para o qual é preciso formar-se.*[1]

Uma educação de qualidade exige reconhecer os atores e autores implicados. Exige, no caso dos estudantes, como afirma Baeza[2], um acompanhamento que permita escutar sua voz, que articula sentimentos e vivências, que não necessariamente se expressam nos códigos habituais do mundo adulto. Nas escolas e liceus não há só alunos; há jovens, cidadãos, com uma série de direitos e deveres. Seu valor não se baseia na potencialidade de serem cidadãos do futuro: são cidadãos agora. Daí a necessidade de conhecer e abrir espaço, na cultura escolar, para a presença da cultura juvenil, uma cultura vigorosa e por vezes ambígua, viva e impertinente, que frequentemente se deixa apenas transitar pelas margens, ficando como uma "agregada" na casa que também lhe pertence. Sem um conhecimento dos alunos de hoje, é difícil realizar uma educação de qualidade.

1 TEDESCO, Juan Carlos. "Problemas y tendencias de reforma en América Latina. *In*: RAMA, Germán (Ed.) *Alternativas de Reforma de la Educación Secundaria*. Banco Interamericano de Desarrollo, 2003.

2 BAEZA, Jorge. "Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática." *In*: UNESCO: *Educación Secundaria: un camino para el Desarrollo Humano*. Santiago de Chile. *In*: <http://www.cidpa.org/txt/articulos/Unescoart%EDculo.doc>.

1.3. A escola salesiana na América: alguns pontos fortes e desafios à animação/gestão e ao acompanhamento

Pontos fortes e desafios da animação /gestão na região

PONTOS FORTES	DESAFIOS
• Progressos na concretização da gestão participativa, na coordenação para a comunhão.	• Conciliar a coexistência, dentro das CEPs, de pessoas mais flexíveis e menos flexíveis.
• Avanços na conformação e consolidação das equipes de gestão e direção.	• Conseguir que em todas as CEPs se consolidem os corpos colegiados, com clara identidade de animação/ gestão.
• Existência de documentos orientadores da gestão e animação em nível nacional, provincial e local.	• Aplicar os princípios e diretrizes documentos na vida cotidiana das CEPs.
• Formulação dos projetos educativo-pastorais institucionais (PEPIs).	• Operacionalizar e/ou atualizar os PEPIs.
• Crescente tomada de consciência de que a comunidade educativo-pastoral (CEP) é sempre fonte, lugar e meta de toda ação evangelizadora.	• Gerir superando um ritmo de vida com exigências urgentes em todas as frentes e projetando o futuro.

PONTOS FORTES	DESAFIOS
• Documentos orientadores com itinerários claros e avanços na reflexão e na implementação de propostas.	• Otimizar o acompanhamento como um encontro pessoal e grupal.
• Pessoal qualificado para aproximar-se da realidade juvenil e dos estudos sobre os jovens, com disponibilidade para compartilhar com a juventude.	• Conhecer e compreender a realidade social e cultural dos estudantes, com capacidade de responder a suas interrogações vitais e formar pensamento crítico sobre eles.
• Pessoas com aptidão e disposição para o acompanhamento.	• Compreender o acompanhamento como processo sistemático e contínuo, que implica qualificar o acompanhante para envolvê-lo na escuta do outro e no discernimento.
• Existência de planos e programas de acompanhamento e maior dedicação dos consagrados e consagradas ao acompanhamento dos alunos, com a incorporação do pessoal laico no âmbito dirigente.	• Valorar o tempo e os espaços para o acompanhamento, criando condições estruturais institucionais para isso.

2. Marco doutrinal

De acordo com a situação existencial inédita que vivemos, devido às mudanças de época, produzidas pelos novos cenários em que se instala a globalização, hoje se faz necessário, uma vez mais, como indicam os bispos na V Conferência Episcopal Geral em Aparecida, recordar o fim último da escola:

> *Pensando em uma educação de qualidade à que têm direito, sem distinção, todos os alunos e alunas de nossos povos, é necessário insistir no autêntico fim de toda escola. Ela é chamada a se transformar, antes de mais nada, em lugar privilegiado de formação e promoção integral, mediante a assimilação sistemática e crítica da cultura, fato que consegue mediante um encontro vivo e vital com o patrimônio cultural. Isto supõe que esse encontro se realize na escola em forma de elaboração, ou seja, confrontando e inserindo os valores perenes no contexto atual. Na realidade, a cultura, para ser educativa, deve se inserir nos problemas do tempo no qual se desenvolve a vida do jovem. Desta maneira, as diferentes disciplinas precisam se apresentar não só como um saber por adquirir, mas como valores por assimilar e verdades por descobrir.* [1]

Em Aparecida, com referência à escola católica, os bispos acrescentam mais uma exigência:

> *A escola católica é chamada a uma profunda renovação. Devemos resgatar a identidade católica de nossos centros educativos por meio de um impulso missionário corajoso e audaz, de modo que chegue a ser uma opção profética plasmada em uma pastoral da educação participativa. Tais projetos devem promover a formação integral da pessoa, tendo seu fundamento em Cristo, com identidade eclesial e cultural e com excelência acadêmica. Além disso, há de gerar solidariedade e caridade para com os mais pobres. O acompanhamento dos processos educativos, a participação dos pais de família neles e a formação de docentes, são tarefas prioritárias da pastoral educativa.*[2]

Frente ao marco de realidade antes descrito e aos desafios que nos coloca o próprio Evangelho, no "quefazer" educativo, hoje se revelam com mais força que nunca a necessidade de uma forma particular de **gerir e animar toda a comunidade educativa e uma modalidade especial de acompanhamento aos jovens**.

1 Todas as citações do *Documento de Aparecida* foram extraídas de: CELAM. *Documento de Aparecida:* texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe. Brasília: Edições CNBB; São Paulo: Paulinas; Paulus, 2009. Nº 329. *In*: <http://www.veritatis.com.br/article/4843>. Acessado em 12-11-2009.

2 CELAM. *O. cit.* Nº 337.

2.1. Animação/ gestão

Animação e gestão são inseparáveis. E mais: no ideário salesiano a animação é o estilo de gestão pelo qual se fez opção. A gestão / animação encontra seu fundamento na convicção de que as pessoas agem por motivação interna, baseadas nas próprias forças de superação: a aceitação e a confiança. A intencionalidade última da gestão /animação é procurar que todos os membros da comunidade educativo-pastoral desenvolvam suas potencialidades individualmente, e que a escola, como organização, alcance um funcionamento ótimo.

A animação põe ênfase na semente de vida que necessita ser cuidada constantemente para assegurar sua existência, e a gestão, nos signos visíveis que assinalam que a organização não só está viva, como também que os processos dessa vida que flui em seu interior são conduzidos de maneira satisfatória para aqueles que a integram e faz com que a instituição contribua, de algum modo, para o desenvolvimento e plenificação da comunidade circundante.

Por conseguinte, na condução e governo da escola salesiana, seguindo a inigualável síntese de Dom Viganó – *Evangelizar educando e educar evangelizando* –, dizemos, sem medo de nos equivocarmos, que a tarefa é *Animar gerindo e gerir animando*.

Na escola salesiana não pode haver animação que não seja gestora, nem existir gestão que não seja animadora. Na escola salesiana, todos os recursos e processos se orientam à busca dos melhores resultados para todos os membros que a integram, com o aporte, a participação e a corresponsabilidade de todos eles. Tudo isso contribui para o crescimento da vida da comunidade, em um clima de amabilidade e reconhecimento que prioriza a pessoa e torna prazerosos a pertença a esta comunidade e o compromisso com ela.

Animação

A animação é a chave com a qual lemos a maneira de intervir e interagir de todos os atores da CEP e, como toda ação ou intervenção humana, supõe opções de fundo vinculadas com a organização que se intenta animar, isto é, com a escola.

a) Opção antropológica – A animação concebe o homem como uma unidade, um ser espiritual, corpóreo, singular, individual, temporal, que se desenvolve na história, chamado a fazer opções livres e aberto aos demais (a viver em comunidade) e à trascendência.

b) Opção pedagógico-pastoral salesiana – Do ponto de vista pedagógico-pastoral, o homem é considerado como protagonista da própria educação, que deve conseguir harmonia nos processos de amadurecimento, o que supõe aprofundamento, socialização e diálogo entre as culturas, na busca constante do sentido de sua vida. O modelo do homem é Jesus Cristo que, no mistério da encarnação, nos revela um rosto novo de Deus e o rosto novo do homem. Para a animação, o Espírito é o primeiro animador do Povo de Deus e Jesus Cristo é

a norma última e modelo de fidelidade ao Pai. A escola católica permite a seus membros fazer experiência de Igreja servidora da humanidade, e está inserida na Igreja local, pelo que a animação cuidará especialmente de gerar e acrescentar o sentimento de pertença, a participação e o compromisso.

Animação

A animação exige daqueles que a levam adiante algumas características, que podemos classificar quanto ao ser, ao saber e ao "quefazer".

a) Quanto ao ser – Quem anima deve ter aptidões pessoais para a animação, tais como um alto grau de sensibilidade às necessidades pessoais e comunitárias, capacidade de criar vínculos sadios, flexibilidade ante os imprevistos e mudanças, compreensão, adaptabilidade, criatividade e espiritualidade profunda que lhe permitam escutar e acolher situações adversas e pontos de vista diferentes dos seus.

b) Quanto ao saber – Para animar é preciso conhecer os meios idôneos e confiáveis de se aprofundar na realidade, técnicas de planejamento, comunicação, acompanhamento e avaliação.

c) Quanto ao "quefazer" – O animador tem como tarefa prioritária o amadurecimento da CEP, a formação de seus membros, a implementação de projetos educativos pastorais, o trabalho em equipe, a qualidade educativa e a abertura ao entorno. Busca que cada um coloque ao serviço da comunidade seus dons e corrija os pontos fracos. Suas funções específicas são consolidar a CEP e implementar o PEPI salesiano. Para exercê-las terá que aplicar adequadamente os meios e as ferramentas já mencionados.

Gestão

A escola salesiana assumiu como decisão política, uma gestão que opta por:

a) Participação corresponsável – Na escola salesiana, a determinação de objetivos se faz entre todos os atores, segundo papéis e competências próprias, procurando alcançar a aceitação, o consenso e o compromisso. Todos os membros da CEP são atores da gestão – compartilham informação, programam atividades, opinam, decidem, executam tarefas, avaliam – segundo o papel que cada um desempenha nela. Supõe descentralizar o poder, e imbuir-se da lógica da reciprocidade. Esta tarefa de corresponsabilidade, como indica recentemente a Congregação para a Educação Católica exige

> *a colaboração entre fiéis laicos e consagrados na escola católica: a comunhão na missão educativa, o caminho de formação à comunhão para a missão educativa compartilhada e, finalmente, a abertura aos outros como fruto da comunhão.*[1]

1 CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA. "Educar juntos en la escuela católica. Misión compartida de personas consagradas y fieles laicos". Sep. de 2007. *In*: <www.vatican.va>.

b) Compromisso ético-político – A gestão na escola salesiana na América está comprometida com uma cultura que se baseia em valores (a vida, a igualdade, a solidariedade, o diálogo e a palavra como mediadores das interações humanas); preocupada com a melhoria das aprendizagens de todos os alunos; com a inclusão dos diferentes e dos que ficaram fora, sem possibilidade de estar na escola; é sensível ao campo popular e à constituição de subjetividades que expressem uma cidadania ativa porque, embora a escola não seja o único responsável para que tudo isso seja alcançado, é corresponsável, sim, nesta tarefa. Neste campo, há uma clara responsabilidade, recordam-nos os bispos reunidos em Aparecida:

> *Em suas escolas, a Igreja é chamada a promover uma educação centrada na pessoa humana que é capaz de viver na comunidade. Diante do fato de que muitos se encontram excluídos, a Igreja deverá estimular uma educação de qualidade para todos, formal e não-formal, especialmente para os mais pobres.*[1]

c) Qualidade educativa – Na escola salesiana, deve-se assumir um compromisso profundo com a avaliação contínua e com os resultados, assumindo, porém, que a qualidade, como "qualidade integral", exige que a gestão seja eficaz na obtenção desses resultados com metodologias, regras de jogo, intervenções coerentes com o que declara o Projeto Educativo Pastoral Institucional (PEPI) e o Projeto Curricular Institucional (PCI). A escola salesiana na América não mede sua qualidade só pelos resultados das médias escolares de seus alunos, mas, em função das exigências da qualidade integral, assume a responsabilidade pela igualdade e pela formação em valores. É fundamental que os estudantes, não apenas alguns, mas todos (respeitando os ritmos de cada um) consigam ser bons cristãos e honestos cidadãos.

2.2. Acompanhamento

Entre as muitas opiniões e noções que podemos encontrar em diversos autores que refletem sobre o acompanhamento, fazemos nossa, por sua vitalidade, profundidade e essencialidade, a definição de Dolores Aleixandre (1997):

> *Acompanhar é assistir ao largo processo de gestação de vida nova que o Espírito está criando em outro, e estar junto dele, atento aos sinais de um processo, sem querer precipitá-lo nem controlá-lo, consciente de que é inútil substituir um trabalho que só pode fazer o outro, porém, estando ali, para animar, dar suporte, tirar com cuidado e a tempo uma vida frágil que aponta e luta para sair à luz*[2].

1 CELAM. *Documento de Aparecida:* texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe. Brasília: Edições CNBB; São Paulo: Paulinas; Paulus, 2009. Nº 334. *In*: <http://www.veritatis.com.br/article/4843>. Acessado em 12-11-2009.

2 DOLORES, Aleixandre. "Imágenes bíblicas para el acompañamiento". *In: Revista de Teologia Pastoral* Nº 1004. Santander: Sal Terrae,1997, p. 665.

Já no Antigo Testamento, na mesma forma de atuar de Deus com Israel, descobrimos algumas atitudes que nos falam de como deve ser o acompanhamento:

Deus caminha com seu povo (Dt 31,8) e o guia para que escolha o caminho da vida (Dt 30,15-16), suscita perguntas ao homem, o interpela a partir da situação que vive e ultrapassa suas expectativas.

Deus sai permanentemente ao encontro do homem (Sal 42,3) e, desde antes de seu nascimento, cada pessoa já desfruta da proximidade carinhosa e comprometida de Deus (Jer 1,5).

Deus está no meio de seu povo (Is 7,14), fala ao homem e o entende (Sal 35, 115, 3-7), é pai (Dt 1,31-33), pastor (Is 40,11, Sal 80), continuamente envia mensageiros e profetas que acompanhem o povo em seu caminho e revelem a ele sua vontade (Is 6,8; Jr 1,4-10).

Por outra parte, a pedagogia de Jesus com seus discípulos, nos mostra o verdadeiro acompanhamento:

- Jesus reúne os apóstolos para que estivessem com ele (Mc 3,14);
- chama-os um a um, pessoalmente (Mc 1,16,ss) e antes de enviá-los, cria com eles sua pequena comunidade, na qual podem viver a comunhão, a amizade, a fraternidade;
- explica-lhes as parábolas para que sejam capazes de entendê-las (Mt 13,11);
- partilha com eles sua oração (Jo 17, 1-26); dá-lhes o título de filhos, para enviá-los a seus irmãos.

A riqueza do carisma salesiano nos permite ler de forma prática o exposto até aqui. Das vidas de Dom Bosco e Madre Mazzarello é possível aprender como ser acompanhantes.

No próprio relato de Dom Bosco sobre seu acompanhamento a Domingos Sávio pode-se ver seu estilo de acompanhar: "elogiei seu propósito…"; "exortei-o a não inquietar-se, porque na comoção do espírito não se conhece a vontade de Deus"; solicita a ele, "...uma constante e moderada alegria…"; convida-o a viver, a "... ser perseverante no cumprimento de seus deveres de piedade e estudo…" e o aconselha a não isolar-se: "…tomar parte (sempre) na recreação de seus companheiros".

Madre Mazzarello, por sua parte, nos apresenta evidências claras de sua forma de acompanhar as pessoas: tem uma forte capacidade de entendê-las, de ter paciência, de esperar, porém, seu amor pedagógico se reveste também, oportunamente, de fortaleza e de exigência razoável, quando acompanha. Através de suas cartas, podemos distinguir que uma das características fundamentais de seu estilo de acompanhar é "*Tomar a si o cuidado de...*". Esta atitude é a que melhor a define e estará presente em cada uma de suas ações. Ação que não passa apenas pelo afetivo, mas abarca a totalidade da pessoa e de seu desenvolvimento: intelectual, espiritual, relacional.

2.3. Estilo do acompanhamento salesiano

A partir das nossas experiências de acompanhamento confrontadas com as de Dom Bosco e Madre Mazzarello, podemos distinguir três aspectos necessários para um bom processo de acompanhamento:

QUEM ACOMPANHA **Ponto de partida de um processo de acompanhamento**	• Tem como centro de sua ação a pessoa do jovem. Está inculturado no mundo e, especialmente, na realidade juvenil. • Está presente com olhar positivo e atento à realidade do jovem. • Toma a iniciativa e vai ao encontro. Gera espaços vitais de confiança e afeto. • Aceita incondicionalmente o jovem e lhe propõe um caminho alternativo baseado nos valores do evangelho. • Parte de sua busca e da necessidade de expressar a verdade de si mesmo e de seus sentimentos, de fazer explícito o implícito, de abrir seu coração e da necessidade de confiar em alguém que o ama.
ATITUDES DO ACOMPANHANTE **Durante o processo, o/a acompanhante**	• É vizinho em seu cotidiano, já que acompanha de dentro de um ambiente educativo propositivo, construído conjuntamente por educadores e jovens em rede de relações. • Está disponível para a escuta. • Tem capacidade de abertura, de acolhida empática, de gratuidade, de compreensão, de estímulo. • Valoriza as riquezas pessoais do jovem e o ajuda a desenvolvê-las para que possa apoiar-se no melhor de si mesmo.
O FIM DO ACOMPANHAMENTO **O que esperamos do processo de acompanhamento**	• Que o jovem se responsabilize por sua história. • Que seja capaz de conseguir uma integração harmônica de sua pessoa e construa o próprio projeto de vida. • Que as mudanças profundas que se operam em seu interior se expressem em suas ações, pensamentos, sentimentos e opções cotidianas. • Que possa fazer experiência de vida plena e de felicidade, desenvolvendo todas as suas capacidades e colocando-as ao serviço da construção do Reino presente na história.

3. Proposta

DESAFIO

Impulsionar a animação /gestão que potencie a qualidade dos processos educativo-pastorais da escola salesiana e acompanhe a descoberta do sentido da vida junto a todos os integrantes da CEP, em especial junto aos jovens mais pobres.

INDICADORES	LINHAS DE AÇÃO	POLÍTICAS
• Animar gerindo e gerir animando, de modo participativo e corresponsável, o acompanhamento dos sujeitos da CEP.	• Impulsionar a conformação de organismos de participação para potenciar a corresponsabilidade.	• Organismos que possibilitam a participação corresponsável dos sujeitos da CEP.
	• Garantir processos formativos que acompanhem o projeto pessoal de vida.	• Programas de formação permanente para o acompanhamento baseado em uma metodologia vivencial.
• Evangelizar o currículo para o desenvolvimento de processos de formação integral e aprendizagem significativos.	• Evangelizar o currículo a partir da ótica do sistema preventivo.	• Currículo desenhado a partir do evangelho e do carisma salesiano.
	• Potenciar os ambientes educativos (clima, infraestrutura, meios pedagógicos, recursos, etc.).	• Ambientes educativos pastorais adequados para a aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ALVARIÑO, C. *et al*. "Gestión escolar: un estado del arte de la literatura". *Revista Paideia*, N° 2. Concepción: Universidad de Concepción, 2000, p. 15-43.

BAEZA, Jorge. Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática. *In:* Unesco: Educación Secundaria: un camino para el Desarrollo Humano. Santiago de Chile. *In*: <http://www.cidpa.org/txt/articulos/Unescoart%EDculo.doc>.

CELAM. *Documento de Aparecida:* texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latinoamericano e do Caribe. Brasília: Edições CNBB; São Paulo: Paulinas, Paulus, 2009. Cfr. também: <http://www.celam.info/download/Documento_Conclusivo_Aparecida.pdf>.

CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA. "Educar juntos en la escuela católica. Misión compartida de personas consagradas y fieles laicos". Sep. de 2007. *In*: <www.vatican.va>.

DOLORES, Aleixandre. "Imágenes bíblicas para el acompañamiento". *In*: *Revista de Teologia Pastoral* Nº 1004. Santander: Sal Terrae,1997.

RACZYNSKI, Dagmar; MUÑOZ, Gonzalo. *Efectividad escolar y cambio educativo en contextos de pobreza*. Santiago de Chile: Mineduc, 2005.

SEIBOLD, Jorge R. "La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa". *Revista Iberoamericana de Educación*, No 23, Mayo – Agosto 2000.

TEDESCO, Juan Carlos. "Problemas y tendencias de reforma en América Latina. *In*: RAMA, Germán (Ed.) *Alternativas de Reforma de la Educación Secundaria*. Banco Interamericano de Desarrollo, 2003.

UNESCO. *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Buenos Aires: Unesco, 2007.

_____. *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.* Primera reunión intergubernamental del Proyecto Regional. La Habana, 14-16 de noviembre 2002.

_____. *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos*. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Buenos Aires: Unesco, 2007.

IV – RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA SALESIANA NA AMERICA NA PERSPECTIVA DA CULTURA DA COMUNICAÇÃO

Região Andina-Cinab

Book III ESA.indb 80 25/10/2011 17:28:20

RESSIGNIFICAÇÃO DA ESCOLA SALESIANA NA AMERICA NA PERSPECTIVA DA CULTURA DA COMUNICAÇÃO

Região Andina-Cinab

INTRODUÇÃO

O Segundo Encontro Continental de Educação Salesiana (Cumbayá II, 2001), com seus compromissos, políticas e linhas de ação, foi a referência programática para as obras escolares e centros de formação profissional das Inspetorias e Províncias da Família Salesiana no continente. No marco deste Terceiro Encontro Continental da Escola Salesiana na América (III ESA), apresenta-se agora uma reflexão sobre o fato educomunicacional na escola salesiana, com a intenção de renovar seu compromisso de ressignificação.

Depois de fazer uma leitura crítica da realidade comunicacional na educação, o referente doutrinal assinalará alguns princípios metodológicos para que a educação salesiana se oriente para uma cultura da comunicação. Assim, preparam-se as políticas, linhas de ação e indicadores com os quais a proposta operativa quer inspirar os projetos educativos pastorais das escolas e centros profissionais do continente.

1. Referente situacional: uma leitura crítica

1.1. Consciência do fato educomunicacional na perspectiva da ESA

Na década de 70, discutia-se a validade da escola católica, pondo-se em julgamento sua capacidade de produzir uma transformação de mentalidade na sociedade. Acusavam-na, inclusive, de ser parte da cadeia de transmissão de um sistema injusto e de sua correspondente ideologia[1]. Hoje em dia se reconhece o direito e a legitimidade da escola católica em relação à educação, à cultura e à evangelização[2]

1 VECCHI Juan E. *A escola católica, plataforma de evangelização e de ação pastoral*. Relatório compartilhado no encontro de religiosos educadores, em Cumbayá, 1982. Documento inédito, p. 1.

2 A *Escola Católica,* nº 8. Citado pelo P. Juan Vecchi, no referido *Relatório*.

No Encontro Latinoamericano de estudo sobre o processo educativo salesiano e culturas emergentes (Cumbayá I) em 1994, assumiram-se opções que refletiam a necessidade de sintonia com o mundo dos jovens e a criação de estruturas de participação em projetos que garantissem o protagonismo juvenil. Para isso, os educadores reconheciam a necessidade de *capacitar-se no campo das novas tecnologias, novas linguagens e de elaborar itinerários que favorecessem a formação de um jovem crítico, participativo, solidário, inserido na sociedade e na Igreja.*[1]

Nesse sentido, a Proposta de Educomunicação apresentada pela Equipe de Comunicação Social da América (Ecosam) em Cumbayá II constituiu um tema novo que, inicialmente, foi associado à necessidade de incorporar à escola o manejo das novas tecnologias da informação e comunicação (NTICs). Atualmente, trata-se de tomar consciência do fato educomunicativo e de compreender sua incidência em todos os contextos sociais, instituições e ordens da vida contemporânea.

A Ecosam propôs um plano continental de educomunicação para a formação cidadã. A tarefa apontava para a necessidade de *assegurar a relação educação–comunicação–cidadania, a partir de uma ética comunicacional baseada no evangelho.*[2] Desejava-se passar de uma concepção instrumental a uma concepção cultural, de uma informação unidirecional a uma comunicação recíproca e incluinte. Para isso, priorizaram-se quatro áreas de intervenção:

1) Educação para a comunicação
2) Mediação tecnológica
3) Educomunicação para a cidadania
4) Expressão e artes, para uma transformação social.

Transcorridos sete anos a partir de Cumbayá II (2001) retomamos nesta reflexão a preocupação em torno da necessidade de *Ressignificar a escola salesiana na América na perspectiva da cultura da comunicação*. Preocupa-nos constatar que, enquanto a informação circula por banda larga, a comunicação humana circula por banda cada vez mais estreita.

1.2. Mentalidade do homem e da mulher na sociedade atual

Na sociedade em que vivemos, a transformação de mentalidades é um processo contínuo e complexo. Neste contexto, quatro aspectos devem ser destacados por sua relevância e repercussões culturais:

- Novos hábitos de comunicações.
- Complexificação da realidade.
- A mentalidade do quarto homem.
- Posturas das novas gerações.

1 EQUIPE DE COORDENAÇÃO CENTRAL. *II Encontro Continental de Educação Salesiana (Cumbayá II)*. Cuenca: Editorial Don Bosco, 2001, p. 306 – 316.
2 IDEM. Ibidem.

Novos hábitos de comunicações

Nas últimas três décadas, nas cidades médias e grandes, estamos nos habituando a novos ritos e costumes que surgem em nossa "realidade virtualizada". Constatamos a produção de uma cadeia de vínculos em que o virtual/digital tornou-se necessário na vida cotidiana: os correios eletrônicos, as mensagens de textos, o *chat*, os pagamentos com cartões... Através dos telefones celulares temos múltiplos serviços: reprodução de mp3, câmara de foto e vídeo, portal de Internet, tela de televisão, cartão de crédito e operador bancário portátil. Tudo isso em um contexto sociocultural mutante, no qual surgem analfabetismos emergentes, que solapam a qualidade da comunicação humana e das interrelações sociais, como o analfabetismo da leitura e escrita, o sociocultural, o tecnológico e o emocional.

Complexificação da realidade

A revolução tecnocomunicacional chegou a constituir um terceiro entorno em uma sociedade secular, tecnocrática, regida pela razão de mercado, na qual coexistem de modo conflitante e inconsciente as culturas pós-moderna, moderna e tradicional. O certo é que, nas últimas cinco décadas, as mudanças socioculturais são profundas, expansionistas e têm duração cada vez mais curta[1].

O pensamento contemporâneo, fortemente influenciado pela filosofia existencialista, a passagem da física atômica para a física quântica, os conceitos de relatividade, incerteza e falseabilidade, o desenvolvimento das neurociências, os aportes sobre pensamento complexo, a cibernética e as novas versões da web na Internet impõem a necessidade de se mudar de um paradigma simples – atomizado – para um paradigma complexo – sistêmico. No primeiro encontro de Cumbayá, o Pe. Ítalo Gastaldi anunciou a necessidade de *cobrar consciência ecológica, construir pontes em todas as direções, interrelacionando tudo com tudo e evoluindo para um holismo totalizante em que tudo se harmonize*.[2]**.**

A mentalidade do "quarto homem"

Este contexto sociocultural contemporâneo configurou em homens e mulheres, especialmente nas novas gerações, uma nova mentalidade, conhecida como a do *quarto homem*[3] Trata-se do modo de pensar e agir de quem emerge da passagem das tecnologias das necessidades, às tecnologias dos desejos em uma sociedade de consumo. O quarto homem, – afirma o Pe. Alejandro Saavedra, sdb –, perde o senti-

1 A expressão "sociedade da informação" é devida ao sociólogo norte-americano Daniel Bell. Descreve a nova situação social de uma economia baseada no conhecimento teórico, na informação e em sua gestão. É uma definição que foi utilizada em políticas globais associadas ao neoliberalismo e enfatiza o caráter positivo desse tipo de economia e sociedade em que a informação se torna o capital mais importante no mercado mundial aberto que se autorregula e ao qual todos os países devem integrar-se. A "sociedade do conhecimento", também chamada "sociedade do saber", por organismos como a Unesco, vai além da definição baseada na economia, pois implica as transformações que experimentam as dimensões sociais, culturais e políticas das instituições e das comunidades.

2 GASTALDI, Italo. "Educar y evangelizar en la 'posmodernidad' y en la new age". *In*: CENTRO SALESIANO REGIONAL. *Proceso educativo salesiano y culturas emergentes*. Cumbayá, 1994, p. 290.

3 AAVV, Sophía. *El sujeto en la educación*. Quito: Editorial Abya–Yala, 2007, p. 133.

do histórico porque, qualquer ordem que dê aos acontecimentos, estes lhe parecem válidos; o modo privilegiado de saber é o estético, relegando a planos secundários os saberes científico, religioso e filosófico. A liberdade de expressão, muitas vezes, está carregada de subjetivismo e relativismo. São atitudes que limitam a possibilidade de estabelecer consensos e compromissos duradouros. Os atos humanos já não se julgam a partir da ética, mas apenas a partir da estética. Prefere-se uma religiosidade genérica, que responda aos desejos e, dado que não se pode crer em modo real, crê-se em modo imaginativo. Isso explica por que a pessoa vive em situação de permanente insegurança existencial e como sua vida está infestada pela falta de sentidos. *O homem pós-moderno privilegia o que é individual sobre tudo aquilo que é social*[1]. Daí que a relação com os demais torna-se utilitarista, funcional, privada da capacidade para reconhecer a dignidade do outro. Enquanto isso, a intersubjetividade clama pela relacionalidade e a corresponsabilidade, expressadas na acolhida, no reconhecimento da dignidade, na capacidade de doação.

Por isso, o homem *pós-moderno tem dificuldade para reconhecer a superioridade do bem comum sobre o bem individual*[2]. Dá-se mais importância ao legal que ao justo, ao ético. A ruptura com a tradição e o temor à incerteza geraram uma confiança dirigida unicamente ao presente e imediato. O presentismo esfria os sonhos, e as utopias aniquilam o interesse por projetos a longo prazo. O passado perde valor, por ser considerado fora de moda, e facilmente se confunde o que é novidade com o que é valioso.[3]

Posturas das novas gerações

Neste histórico cultural cambiante, reclamam-se novas e significativas maneiras de comunicar e educar, assumindo de modo crítico as novas tecnologias. O jovem de hoje se conecta com tempos e espaços múltiplos, relativos e ambivalentes; sua cosmovisão se configura a partir de experiências de intermudanças comunicacionais planetárias, interculturais, entretecendo percepções, opiniões, opções, que lhe permitem ir atribuindo significados a seus comportamentos e suas buscas.

Aos jovens interessa experimentar novos modos de comunicação: estar juntos, em bandos, passear de noite, estar na esquina, nos *cybercafés*, lidar com *grafittis*, argolas, tatuagens, celulares, encontrar-se em *chats*, comunidades virtuais, *blogs*… Existem novos areópagos nos quais se evidencia, com vigorosa criatividade, a sede de felicidade que, desde sempre, está presente no coração humano, porém, em cada época pede coisas diferentes, em situações diversas.[4]

1 AAVV, Sophía. *El sujeto en la educación*. Quito: Editorial Abya–Yala, 2007, p. 143.

2 IDEM. Ibidem, p. 153.

3 CELAM. *Documento de Aparecida:* texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe. Brasília: Edições CNBB; São Paulo: Paulinas; Paulus, 2009. Nº 38-39. *In*: <http://www.celam.info/download/Documento_Conclusivo_Aparecida.pdf>.

4 Cfr. LOME, 16.

É importante reconhecer que, por parte dos adultos, existe um desconhecimento dos atuais modos juvenis de comunicação. Não se deve esquecer que, para acompanhar os jovens, não basta conhecer suas potencialidades, carências, contextos de vida e novas linguagens, basta apenas – e é necessário – estar com eles para realizar processos de transformação social.

1.3. A escola e a cultura *mass* midiática

No transcurso da história, a escola passou por três revoluções: a primeira tem a ver com seu nascimento, a segunda corresponde à ilustração e a terceira se associa com a revolução tecnológica dos meios de comunicação. A escola vigente é a moderna, filha da ilustração, aquela que nasceu modelada pelos interesses do Estado, porém, não está suficientemente preparada para assimilar a terceira revolução. Isso explica a vigência e a crise da escola moderna, cujos currículos estavam centrados exclusivamente na academia, a partir da qual se cultivou a razão, deslocando o mundo dos afetos, a formação em valores éticos e estéticos, sem dar-se conta de que o homem e a mulher pós-modernos desenvolveram uma sensibilidade maior para esses saberes.

Quando a escola se põe ao serviço do Estado e não da Nação *acostuma-se taticamente a estar ao serviço de um grupo da sociedade, convertendo-se em instrumento de interesses particulares*.[1] Segundo Pablo Pinau, a característica central da escola moderna (1870–1980) foi precisamente seu caráter hegemônico. *Escola e modernidade parecem ter estabelecido uma relação de produção mútua, uma sucessão pela qual uma gera a outra, como se fossem o dia e a noite*.[2] Ela também tem funcionado segundo as leis do mercado, pois, se o triunfo da escola do século XX esteve associado aos ciclos de expansão baseados na ampliação da oferta, no século XXI se apresenta de acordo com ciclos de expansão baseados na satisfação da demanda.

Sem embargo, como afirma Jesus Martín Barbero[3], uma população majoritária da América Latina já não está acedendo à modernidade de uso do livro, seguindo o projeto ilustrado, mas apenas aos formatos e gêneros das indústrias culturais do audiovisual. A sociedade, através da mídia, está subministrando um "caudal" de informação que lhes serve para se desenvolverem na vida urbana.

Quando as NTICs se utilizam como "simples aparatos" que garantem a modernidade da escola, desconhecendo essa nova racionalidade tecnológica e a necessidade de uma mediação, ocorre o que descreve Laura Manolakis[4] quando sugere que a escola atual, ao pretender assumir a cultura *massmidiática,* experimentou quatro efeitos, que são ao mesmo tempo, defeitos:

1 FULLAT Octavi. *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC, 1979, p. 171

2 10. AAVV, Sophía. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial, 2007. p. 33.

3 BARBERO Jesús Martín. *La educación a partir de la comunicación*. Buenos Aires: Norma Enciclopedia Latinoamericana de sociocultura y comunicación, 2002.

4 Mestre em Ciências Sociais com foco em Educação (FIACSO – Argentina); membro do Programa de Investigação "Sujeitos y políticas en educação" y Diretora do Curso de Licenciatura em Educação (UNQ).

1) as NTICs como panaceia e signo da inovação educativa;
2) o "gatopardismo", que consiste em realizar muitas mudanças espetaculares para que não mude nada;
3) a instantaneidade: *Não importa onde se encontre o outro espacialmente, o importante é encontrá-lo*.[1] Como afirma Bauman Zygmunt *a proximidade já não implica vizinhança física e a vizinhança física já não determina a proximidade*. [2]
4) os nativos, imigrantes digitais e "anainfos". Os primeiros pertencem à geração nascida antes dos anos 80; os "anainfos" são aqueles que não superaram o analfabetismo da tecnologia digital.

Nesse sentido e para dar continuidade à reflexão de Cumbayá II, deseja-se que ESA III proponha algumas políticas de gestão da comunicação no âmbito educativo escolar salesiano, para construir uma cultura comunicacional, uma vez que só uma escola que humaniza e forma cidadãos justifica sua existência na sociedade.[3] .

1.4. A comunicação nas famílias

A família, primeira instituição social chamada a educar a partir da tradição de valores herdados em um clima de interrelações cálidas e solidárias, mudou radicalmente nas últimas décadas.

Na década de 60, a relação entre pais e filhos sofreu uma confrontação radical, declarando a recusa de todo tipo de autoritarismo; a geração dos 70 assumiu como estratégia contestatória uma atitude de "pasotismo"[4], sem renunciar ao direito de discordar dos adultos. A geração dos anos 80, ou seja, os filhos e filhas de pais que em seu momento foram os rebeldes, interessou-se pela coexistência pacífica na família. Em seu afã de rechaçar o autoritarismo, eles abandonaram a autoridade e passaram à indiferença e permissividade, tornaram-se pais *light*. Com isso, privaram os filhos da presença paterna, romperam com a transmissão de valores herdados, seja por falta de convicção, seja por temor a impor-lhes um modo de vida que eles antes repudiaram.

Na família urbana, predominantemente nuclear, a comunicação entre irmãos mudou, pois se o vínculo fraternal era a corresponsabilidade nas tarefas de casa de uma família tradicional, agora cada um constroi seu mundo em torno das coisas. Rodeado de artefatos – computador, televisor, *ipod*, telefones celulares e fixos –, estabelecem-se múltiplos contatos com amigos que vivem no outro extremo da cidade ou em locais muito mais remotos, com amigos virtuais com os quais se expressa livremente e se organizam encontros em torno de interesses consensuais. Resulta mais fácil relacionar-se com seus pares afastados, do que com os irmãos com quem se convive sob

1 MANOLAKIS Laura. "Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela". *In: Las formas de lo escolar*, p. 188.
2 BAUMAN Zygmunt. *Apud* MANOLAKIS Laura, *O.cit.* p. 189.
3 CELAM. *Documento de Aparecida:* texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe. Brasília: Edições CNBB; São Paulo: Paulinas; Paulus, 2009. Nº 61. *In:* <http://www.celam.info/download/Documento_Conclusivo_Aparecida.pdf>.
4 "Pasotismo" refere-se à atitude assumida por quem pretende prescindir de regras sociais e normas morais, sem que isto suponha uma rebelião contra as mesmas.

o mesmo teto. A permissividade, a superproteção e o mundo construído em torno das coisas solaparam a comunicação fraterna. Ao conversar, já não nos olhamos nos olhos, mas apenas nos deixamos mediar pela tela.

Na atualidade, o matrimônio já não se percebe como fator imprescindível para uma experiência de maturidade integral, menos ainda constitui a base da segurança econômica. A educação e a comunicação no seio familiar são processos muito frágeis porque há muito poucos adultos que são referenciais de crescimento e maturidade. As gerações de mais anos colocaram a juventude na moda; agora são eles que imitam a conduta dos jovens e, deste modo, os privam de modelos de identificação.

2. Referente doutrinal: uma orientação metodológica

2.1. Iluminação

A significatividade na comunicação

A significatividade tem a ver com o que impacta a vida das pessoas, a partir de sua interioridade. Há fatos que se convertem em acontecimentos de boa notícia porque transmitem mensagens novas às pessoas. A admiração e fascinação que têm revelam o atrativo de seus valores, a relevância que representam. Significativo é o que se nota distinto, relevante e atrativo por causa do brilho com que deixa transparecer à consciência o *bonum* axiológico e o sentido da existência. A significatividade é como a tonalidade da comunicação, porque serve de antessala à atmosfera humana do encontro e porque o novo, ou a descoberta de um modo melhor, sempre se quer comunicar. A pergunta consequente que se faz à escola salesiana na América é se a proposta de humanidade que oferece em seu projeto é ou não significativa para a juventude do continente.[1]

Cremos em um Deus que se comunica

A fé cristã orienta nossa existência para o intercâmbio interpessoal com um Deus que é, vive e revela a comunhão. Cremos em um Deus cujo dinamismo vital é a comunicação. Por sua palavra criadora, mostrou-nos o segredo amoroso de seu coração (Ef 1, 5-6). Com obras, palavras e por meio dos profetas, foi mostrando a seu povo o caminho da libertação (DV, 4). Quando chegou a plenitude dos tempos, Deus se nos revelou em seu Filho amado, Jesus Cristo (Heb. 1, 1-2), a Palavra eterna encarnada no mistério da humanidade[2]. No meio de seus coetâneos, Jesus de Nazaré se dedicou ao anúncio da Boa nova do Reino de Deus por meio de gestos, parábolas e pela entrega de si mesmo. Depois de sua ressurreição nos envia para continuar comunicando-o.

1 CELAM. *Documento de Aparecida:* texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe. Brasília: Edições CNBB; São Paulo: Paulinas; Paulus, 2009. Nº 100. *In:* <http://www.celam.info/download/Documento_Conclusivo_Aparecida.pdf>.

2 IDEM. Ibidem, Nº 41.

Esses fundamentos de nossa fé cristã nos dão alguns critérios que iluminam de modo significativo os processos educativos em perspectiva de comunicação[1]. Alguns desses critérios orientadores são:

1) Nossa fé cristã é uma experiência de comunicação, de intercâmbio e de solidariedade corporativa.
2) A boa noticia de Deus se anuncia, se comunica e se transmite.
3) A boa noticia também questiona, gera conversão e vida e impulsiona processos de restauração.
4) A palavra de Deus é significativa e incide na vida das pessoas.
5) A palavra e a escuta são experiências e atitudes de contemplação e discernimento para perscrutar a realidade e intervir nela.

Referências do evangelho para um processo educativo de comunicação significativa

A revelação de Deus em Jesus nos permite encontrar algumas maneiras de como se manifesta a significatividade na comunicação. Há dois textos do evangelho que referem alguns processos de comunicação: a experiência do encontro vivido entre Jesus e a Samaritana (Jo 4, 4-30; 39-42) e a passagem de Lucas sobre o encontro de Jesus com os discípulos que caminhavam para Emaús (Lc 24, 13-35). Nesses relatos, percebe-se um conjunto de símbolos, gestos e palavras, pelos quais se desenvolve uma comunicação profunda e significativa entre Jesus e as pessoas que intervêm.

Os referentes simbólicos são distintos: um cântaro para tirar água do poço e acalmar a sede (Jo 4, 4ss), e um caminho percorrido entre o desencanto e o assombro (Lc 24, 13ss). Em ambos os relatos, notamos algumas fases da comunicação: a aproximação entre as pessoas; o respeito por uma situação humana que causa embaraço; a solicitude de uma ajuda mútua; a mediação simbólica do cântaro e do poço, no primeiro relato, do caminho e da fração do pão, no segundo; a escuta profunda no diálogo a partir da alteridade; a descoberta e a proposição de algo novo para a vida; o anúncio que se quer compartilhar com outros, depois do encontro vivo com Jesus.

Estudando a experiência educativa de prevenção que Dom Bosco viveu com seus jovens e colaboradores, também descobrimos algumas atitudes de comunicação próprias do carisma educativo salesiano. Servimo-nos dos diálogos iniciais que Dom Bosco estabelece com Miguel Magone em 1856[2]. Nesse encontro, pode-se ver uma constante que se percebe em Dom Bosco quando estabelece outros diálogos citados em suas *Memórias do Oratório.* Referimo-nos a seu diálogo de adolescente com Dom Calosso, em 1829 [MO, 9][3] e, posteriormente, o diálogo que tem, em 1841, já como

1 CELAM. *Documento de Aparecida:* texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe. Brasília: Edições CNBB; São Paulo: Paulinas; Paulus, 2009. Nº 331-332.. *In:* <http://www.celam.info/download/Documento_Conclusivo_Aparecida.pdf>.

2 BOSCO Juan. Apuntes biográficos del joven Miguel Magone, capítulos I e II. *In*: CANALS J. - MARTINEZ A. *San Juan Bosco. Obras fundamentales*. Madrid, 1978, p. 224-229.

3 Ver a tradução brasileira do Pe. Fausto Santa Carina: BOSCO, São João. *Memórias do Oratório de São Francisco de Sales:* de 1815 a 1855. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1982.

sacerdote, com Bartolomeu Garelli [MO, 40]. Nesses diálogos, revela-se o dinamismo de algumas atitudes muito salesianas: a busca, o encontro, o diálogo, a proposta e o acompanhamento (cfr. CGXX SDB. 360).

Dom Bosco cria o Oratório a partir de uma experiência de educação preventiva na reciprocidade. Desse modo, ele dá forma orgânica e sistêmica à sua ação educativa, com e a favor dos rapazes mais pobres de Turim. As interrelações pessoais entre eles geram uma modalidade pedagógica original, que Dom Bosco posteriormente chamará *Sistema preventivo*. É um conjunto orgânico de intervenções educativas e pastorais que dão forma a um ecossistema humano, uma aldeia alternativa para a vida dos rapazes mais necessitados.

Esses textos do evangelho e do primeiro momento do Oratório de Dom Bosco, nós os lemos no clima que inspira a espiritualidade da comunhão, assinalada como o princípio educativo da Igreja para o terceiro milênio[1]. Essas orientações pedagógicas constituem uma referência metodológica no fundamento doutrinal que ilumina o assunto da comunicação na educação.

a) A busca

É a atitude de sair para o mundo do outro, a realidade circundante, a cultura juvenil, para conhecer suas necessidades e buscar juntos suas possibilidades. Atitude educativa que se deve cultivar nos níveis pessoal e institucional. As instituições educativas vão reconhecendo-se como um sistema amplo de comunicação, com o qual se confrontam, e dentro do qual interagem. Um projeto educativo pastoral salesiano (PEPS) é desenvolvido sempre em relação com as pessoas implicadas e no território no qual a obra salesiana está colocada como centro de integração e agente de transformação social.[2]

b) O encontro

É a experiência do intercâmbio interpessoal e intercultural para colocar em comum o que abre novas possibilidades.[3] O encontro leva à valorização do outro, a partir das semelhanças e diferenças. Encontra quem vive a experiência do descobrimento de alguém ou de algo valioso. Quando uma comunidade escolar salesiana vive na perspectiva da comunicação, vai respondendo à exigência de uma comunidade que sai ao encontro de seus membros, que se educa na medida em que cada membro partilha os compromissos do projeto comum. Na comunidade, as relações se estabelecem segundo o "espírito de família" pelo qual as pessoas crescem em liberdade e corresponsabilidade (cfr. LOME, 149).

1 *Novo Millenio ineunte*. Carta apostolica de João Paulo II, 6 de janeiro de 2001, Nº 43.

2 Cfr. DICASTÉRIO DA PASTORAL JUVENIL. *A Pastoral Juvenil salesiana*. Quadro de referência. Roma 2000, p.19.

3 CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA. *Educar juntos en la escuela católica*, Roma: SDB, 2007.

Como salienta o documento de Aparecida, há uma experiência privilegiada de encontro que deve favorecer a escola católica: a adesão pessoal e comunitária a Jesus Cristo[1]. O projeto da escola católica só é convincente se realizado por pessoas profundamente motivadas, testemunhas de um encontro vivo com Cristo[2].

Educamo-nos como comunidade educativa[3]. No âmbito educativo escolar já não é suficiente a espontaneidade nas relações ou a distribuição informal de funções e cargos; hoje, as relações próximas e familiares do carisma salesiano requerem, de uma gestão de comunicação, que as canalize. É o momento de buscar e propor caminhos de gestão da comunicação nas comunidades, privilegiando a humanização, a cidadania e a interculturalidade.

c) O diálogo

O intercâmbio existencial que se vive na comunidade educativa possibilita a experiência do diálogo. Na experiência preventiva de Dom Bosco, a coordenada da razão é a vivência do diálogo, do consenso e do acordo. É a experiência de uma comunidade escolar, quando se estabelecem consensos a partir da diversidade e quando se aprende a partilhar, descobrindo novas visões e aproximações à verdade. O diálogo exige a valoração e a compreensão das novas linguagens para orientar a adoção dos aspectos comunicativos do sistema preventivo salesiano, e intervir com inteligência e competência na nova cultura digital.[4]

d) Um ambiente que se faz proposta

Dom Bosco dizia que "a educação é coisa do coração". Essa afirmativa identifica o ambiente das obras salesianas; refere-se ao clima de familiaridade com que educandos, educadores, religiosas, religiosos, famílias e amigos se tratam entre si. Esse clima de família, de alegria, criatividade, confiança e liberdade é um ambiente que se constroi pouco a pouco, entre todos. Nos ambientes salesianos, conta-se com uma ampla margem de expressões de arte e serviços de comunicação: a rádio escolar, os murais, os *grafitti*, o teatro, a música, a banda, etc. Para o sistema preventivo, a educação tem seu fundamento principal na relação e em suas dinâmicas interativas e comunicativas, no clima, no ambiente.

Dom Bosco "inventou" o carinho educativo (*amorevolezza*) e criou para os jovens – e junto com eles, como primeiros colaboradores –, um ecossistema cálido, no qual cada pessoa encontrava espaço para ser e crescer. Esta é a proposta: uma família que se educa na reciprocidade. Toda obra salesiana que acolhe os jovens não é sim-

1 CELAM. *Documento de Aparecida:* texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe. Brasília: Edições CNBB; São Paulo: Paulinas; Paulus, 2009. Nº 41. Disponível em: <http://www.celam.info/download/Documento_Conclusivo_Aparecida.pdf>.

2 CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA. *O. cit,* Nº 4.

3 CELAM. Idem. Nº 156.

4 Cfr. LOME, 56.

plesmente um espaço físico, circunstancial, mas uma completa ecologia pedagógica. Educa-se em primeiro lugar através de um "meio ambiente", um *habitat* sadio, em que se respira e vive uma atmosfera de intensos valores humanos e cristãos.[1]

e) O acompanhamento

A escola salesiana quer percorrer um caminho compartilhado de amadurecimento integral. Para isso, requer a aprendizagem da coparticipação. Além da aprendizagem dos conhecimentos, é necessário que os estudantes vivam uma experiência forte de coparticipação, entre eles e com os educadores. Para conseguir essa experiência, os educadores devem ser interlocutores acolhedores e preparados, capazes de suscitar e orientar as melhores energias dos estudantes para a busca da verdade, o sentido da existência[2].

Os colégios salesianos sempre foram "casas". O pátio era para Dom Bosco um espaço educativo tão importante ou mais que a sala de aula. Ali os educadores podiam aproximar-se dos jovens e interessar-se por eles, entrar em seu mundo sem a formalidade própria de uma aula. Educa-se não somente ensinando e motivando, mas também através de uma boa relação interpessoal, forjada no trinômio **razão, religião e amabilidade**, com a criação de um clima favorável e estimulante a fazer o bem. O estilo salesiano, que anima a comunidade e une educadores e jovens em uma única experiência formativa, pressupõe um ambiente de participação, de reciprocidade, de valores compartilhados, de paciente espera dos ritmos de crescimento pessoal e de respeitoso diálogo com quem é portador de outra tradição cultural e religiosa.

Necessidade de uma cultura comunicacional

Este é o horizonte amplo para o qual a escola salesiana na América quer orientar-se, superando as visões reducionistas da comunicação e a atitude defensiva ante as NTICs, para assumir o compromisso pela construção de uma autêntica cultura da comunicação[3]. Nele se destacam três elementos essenciais:

1) O modelo comunicativo

No entorno atual está superado o modelo que concebia a comunicação como um processo linear e unidirecional.[4] Esse esquema fazia com que o destinatário pudesse ser instruído, formado, porém, eventualmente também manipulado pelo emissor, sem ter outra forma de reação que o *feedback* automático, a resposta que só servia ao emissor para saber de que maneira se teria recebido sua mensagem. A socieda-

1 Cfr. PERAZA, Fernando, 1998.

2 CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA. *Educar juntos en la escuela católica*. Roma: SDB, 2007.

3 CELAM. *Documento de Aparecida:* texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino Americano e do Caribe. Brasília: Edições CNBB; São Paulo: Paulinas; Paulus, 2009. Nº 484, 486, 331. *In:* <http://www.celam.info/download/Documento_Conclusivo_Aparecida.pdf>.

4 Mais informação sobre educomunicação em: <http://argentina.indymedia.org/news/2005/10/332263.php>.

de-rede implica a adoção de outro modelo comunicativo, que já opera nos entornos midiáticos contemporâneos, em fenômenos como a Web 2.0 e, em geral, nos meios digitais que permitiram o surgimento de redes e comunidades virtuais[1].

2) A aprendizagem colaborativa ou cooperativa

Na nova lógica da rede, o conhecimento é uma construção em que muitos participam, de modo que os processos de ensino–aprendizagem já não se dão na lógica vertical da transmissão de cima para baixo, mas apenas se instauram ramificações horizontais, inclusive transversais, em que todos recebem e transmitem, constroem e navegam. É a aprendizagem colaborativa, também chamada cooperativa. Neste modelo, não há um transmissor que detém o conhecimento e um grupo que recebe esse conhecimento. Na sociedade-rede, todos estamos em um processo de aprendizagem permanente, no qual aprender significa implicar-se na informação e não apenas recebê-la. Hoje em dia, mais que nunca, aprender significa experimentar de maneira proativa e com sentido. Os conhecimentos se descobrem, se constroem, se editam e se transformam.

3) A arquitetura coletiva do conhecimento

O saber sempre foi construído de maneira coletiva. As sociedades ocidentais, ao longo de sua história, erigiram instituições encarregadas de administrar e gerir o conhecimento, através de estruturas de poder nitidamente hierarquizadas e de modelos de instrução que distribuem aprendizagem, ao mesmo tempo que constituem modos de subjetividade, que sustentam e mantêm as hierarquias do poder estabelecido. No interior dessas sociedades disciplinares, o saber é poder; só quem está determinado pelo sistema para saber, pode construir, legitimar e transmitir o conhecimento, de acordo com uma série de disciplinas, programas e modalidades rigidamente estabelecidas.

Na nova lógica, instaurada pela sociedade-rede, a educação não pode ser concebida mais de acordo com as formas tradicionais, nem da educação nem da comunicação. Hoje em dia, os estudantes se movem com a mesma liberdade, e – quase sempre – com maior versatilidade, pela rede do conhecimento e da informação. Não somente transitam e navegam por ela, mas também a alimentam e participam de sua construção. Por isso, pretender que assistam a uma aula para "receber" informação que devem processar passivamente, já não faz sentido. Na rede, respira-se de maneira diferente, de modo que a aula deve entrar nessa nova lógica, constituindo-se em um espaço de construção coletiva do saber, propiciando a aprendizagem colaborativa, entrando no novo ecossistema educomunicativo[2].

De igual modo, ativam-se mecanismos e espaços de participação que dão lugar a concepções inéditas e práticas da cidadania. Os processos da globalização, a ciberné-

1 BAGGETUN, Rune. Prácticas emergentes en Web e nuevas oportunidades educativas; *In*: <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=5&rev=67>.

2 No *blog* de José Joaquín Brunner (<http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/>) pode-se consultar a obra de LEVY, Pierre. La *Inteligencia Colectiva*. Ver também em vídeo a entrevista com Martín Barbero: <http://es.youtube.com/watch?v=L2LHEkZiO58>.

tica, a hermenêutica atual, o construtivismo e o pensamento complexo contribuem atualmente com o modo de aprender e amadurecer, seja como pessoas, seja como coletividade. A escola está desafiada a incorporar-se nessa nova ordem cultural e dar-lhe sua contribuição. Como afirma Ismar de Oliveira, a relação entre comunicação e educação tem como meta a cidadania, e como processo a gestão participativa e o uso dos meios[1]. Esse modelo de cidadania implica cuidar de várias dimensões, como a política, a social, a econômica, a intercultural e a comunicacional.

A partir da educomunicação

A cultura da comunicação nós a pensamos a partir da **educomunicação**, novo campo de intervenção social, interdiscursivo e interdisciplinar, com uma justificação teórica própria e um largo caminho de experiência e reflexão, na relação educação-comunicação, que tem como finalidade ampliar o coeficiente comunicativo das ações humanas e está presente nos diversos setores da sociedade, inclusive nos *mass media*, na escola, nos centros culturais e nas organizações não governamentais.

No II Encontro Continental de Educação Salesiana definiu-se a educomunicação como sendo toda ação comunicativa no espaço educativo, nos âmbitos interpessoal, grupal, organizacional e coletivo, com o objetivo de produzir e desenvolver ecossistemas comunicativos. Nesse ambiente educativo, ocorre um conjunto de relações, ações e condições que se implicam mutuamente e envolvem a todos numa força comunicativa que influi nas pessoas, metodologias e processos que elas realizam na missão educativa[2].

Educar é comunicar. Esta convicção encontra amplo espaço na vivência do sistema preventivo salesiano. A educomunicação se realiza mediante relações e processos de propostas, razoáveis e amáveis que pressupõem a escuta da resposta por parte do interlocutor. Na *práxis* salesiana, é criação de relações recíprocas e entre gerações, abertas e profundas, situadas em um sistema mais amplo, no qual atuam outras forças sociais, culturais, institucionais e econômicas. Responde a necessidades como o conhecimento, a confrontação com a diversidade, o intercâmbio e a colaboração. Possui um potencial de solidariedade para que resulte em iniciativas que se estendam da relação eu-tu ao grupo, à comunidade educativa e até à mais ampla realidade social. Segundo a lógica da comunicação, todo ambiente educativo deveria configurar-se como ecossistema em que é possível encontrar um espaço apto para o próprio crescimento.[3]

Numa escola com amplos canais de conversação devemos buscar o entendimento com os mais diversos atores sociais, com a cultura, assim como reestruturar nossos sistemas educativos ante a nova realidade[4]. Instituições educativas que, longe de se-

1 SOARES, Ismar de Oliveira. *Comunicación/Educación*: la emergencia de un nuevo campo y el perfil de sus profesionales. *En Contacto, Revista Brasileira de Comunicación, Arte y educación*. Brasilia: Año 1 No.2, pág 19-72.

2 SILVA, Genésio Zeferino da. *Comunicação e pastoral*. São Paulo.Salesiana, 2002.

3 Cfr. LOME, 53, 55.

4 SILVA, Genésio Zeferino da. *O. cit.*

rem aparatos sociais de reprodução de estruturas existentes, se afirmam a si mesmas como espaços de produção, difusão e gestão de significado social. Os lugares dedicados às funções e processos educativos partilham cenários com um sem número de novas fontes de informação, diálogo e encontro.

Neste novo contexto, evangelização, educação, comunicação e cultura já não podem ser pensadas de maneira separada, porque vivemos em um entorno de aprendizagem contínua e imersos em redes de interação, intercâmbio, diálogo, debate, encontro e construção conjunta de cultura. Portanto, a educomunicação, sustenta-se em um modelo de comunicação acorde com os tempos e as sociedades atuais, na formação de um espírito crítico de um sujeito que se converte em ator e gestor na produção do conhecimento, a partir da intervenção no mundo *on-line*. Vivemos um tempo de comunicação, e falar de educação na era da informação é, sobretudo, analisar o projeto de ensino que estamos desenhando e indagar em que tipo de cultura o estamos inserindo.

A escola salesiana na perspectiva de uma cultura da comunicação

O momento cultural que vivemos exige da escola um novo perfil para a formação do cidadão comunicador. A perspectiva comunicativa é particularmente importante para favorecer a relação e o encontro Por isso, é necessário prestar atenção às exigências comunicativas das gerações jovens, educá-las para o diálogo interpessoal, a abertura ao outro, respeitando sua originalidade, à vida de grupo como laboratório de relações autênticas, ao redescobrimento da família, à partilha em comunidade de fé, à utilização positiva dos novos meios, à valoração do teatro, da música, da arte.[1]

O ambiente humano para a formação deste perfil de cidadão é a comunidade educativa construída sobre a base de valores, de projetos compartilhados. Daí, surgem os elementos do perfil desejado com relação a todos os atores da instituição escola: os educandos, os educadores e as famílias.[2]

a) Escola que busca

A escola da modernidade chega com normas bem definidas e um enorme caudal de serviços prestados à humanidade, porém, sem ter criado ou gerenciado suficientemente processos de interrelação cultural que a coloquem em sintonia com o novo mundo que a circunda. O novo rosto da escola necessita redescobrir sua identidade pela abertura ao diálogo entre pedagogos e teóricos da cultura e da comunicação.[3]

A escola de hoje deve estar sistematicamente aberta a novas fontes de saber, sejam elas convergentes ou não, já que os estudantes estão confrontados com essas

1 Cfr. LOME, 54.

2 TORNERO, José Manuel Lopez. *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. 2000.

3 SOARES, Ismar de Oliveira. *Comunicación/Educación*: la emergencia de un nuevo campo y el perfil de sus profesionales. *In: Contacto*, *Revista Brasileira de Comunicación, Arte y educación*. Brasilia: Año 1 Nº 2, p. 19-72.

fontes, necessitam ser acompanhados para aproveitá-las em seu valor ou para discuti-las com consciência crítica e lucidez. Escolas projetadas como espaços de exploração, de descobrimento e de invenção, que vão deixando de ser apenas centros de transmissão do saber para começar a ser cenários de descobrimentos coletivos e centros de produção do conhecimento.

Pede-se uma renovação tecnológica da escola que parta da alfabetização própria da sociedade da informação, para enriquecer os processos pedagógicos através de uma nova alfabetização multimídia, na formação de novos modos de perceber, de compreender as novas linguagens. Uma escola alternativa deve favorecer novas comunidades educativas, ensaiando uma espécie de educação multicultural e internacional. O mundo virtual permite conformar comunidades que, trascendendo limites de espaço e tempo, potenciem novos valores de convivência e novos âmbitos de produção e discussão do saber.

b) Escola do encontro

A educação converteu-se em uma dimensão da convivência e da sociabilidade, e todos estão obrigados a participar. Fala-se de "sociedade educativa", referindo-se àquela na qual tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver as capacidades da pessoa, em que se oferecem múltiplas possibilidades, não só na escola, mas também na vida econômica, social e cultural. Torna-se necessário, então, multiplicar as formas de concordância e de associação, e aprender a estabelecer alianças.

Uma comunidade educativa que aspira a constituir-se em comunidade cristã, comunidade de fé capaz de criar relações de comunhão é, precisamente, o que faz da escola católica um âmbito propício para uma experiência autenticamente eclesial.[1]

c) Escola em diálogo

A escola é um ambiente arquetípico da comunicação. Por isso, necessita criar permanentemente as condições necessárias para que essa experiência seja significativa. A relação de comunicação é a base de toda experiência educativa. A escola de hoje é para aprender, não só para transmitir conhecimentos. Trata-se de aprender a ler a realidade, o que implica a necessidade de compreender os ecossistemas comunicativos.

Segundo esses desafios, a escola está chamada a passar para uma aprendizagem dialógica e socialmente significativa; uma aprendizagem que supere as concepções academicistas e se abra a um horizonte de solidariedade, igualdade e transformação social, com o exercício efetivo de cidadania.

O que implica também a redefinição do papel dos professores como mediadores, acompanhantes e comunicadores que ressignificam a assistência salesiana em processos de aprendizagens cooperativos entre e com os estudantes. Nesse sentido,

1 CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA. *Educar juntos en la escuela católica*, Nº 14. Roma: SDB, 2007.

promotores de novos grupos e comunidades educativas, projetistas de novos entornos de aprendizagem, mediadores de conflitos. Em uma palavra: **educadores**.

d) Escola que propõe

A elaboração de um projeto compartilhado se converte em um chamado imprescindível, que deve impelir a escola católica a definir-se como lugar de experiência eclesial, a partir dos valores de uma comunhão de vida desenvolvida na reciprocidade na mesma pertença a Cristo. Todos esses referenciais se assumem como normas educativas e motivos que orientam a meta final do percurso escolar. Isso exige dos educadores a disponibilidade para um empenho de formação permanente, de acordo com uma opção de valores culturais e vitais, que é necessário fazer presentes na comunidade educativa.[1]

A tarefa da comunicação é de importância decisiva no anúncio explícito de Cristo. O contexto cultural em que nos encontramos requer uma fé robusta, uma convicta adesão ao evangelho, porém, requer também uma especial capacidade comunicativa. A pretensão de sermos educadores – mesmo não levando em conta as formas com que hoje a sociedade se expressa e as categorias mediante as quais as pessoas elaboram juízos sobre a realidade –, e os principais laços existenciais no tecido da vida cotidiana dão realce à beleza da mesma mensagem que desejamos comunicar, quer dizer, o evangelho.[2]

A circulação correta de informação dentro de uma instituição e fora dela, é uma das primeiras condições de abertura a esse novo paradigma educativo que buscam ambientes nos quais os processos de comunicação se potenciam, convergem e se colocam ao serviço do crescimento das pessoas e de suas comunidades.

e) Escola que acompanha

A presença dos atores sociais da comunidade educativa, procedentes de diversos contextos culturais e religiosos, requer um permanente empenho de discernimento e acompanhamento na escola. Pensamos em uma escola que se vê como servidora da educação ao longo de toda a vida. Isso supõe ordenar as distintas etapas, preparar as transições, diversificar e valorizar os diferentes itinerários. Um sistema com diversas trajetórias e tempos, flexível, e centrado mais nas demandas dos atores sociais do que nas exigências institucionais. Exige-se dela a implicação no mundo prático, de modo que seja diretamente útil à comunidade à qual serve. Que os problemas do entorno sejam também os da escola, e que ela decida participar em seu desenvolvimento cultural.

No clima familiar da escola madura surge e se forma o jovem comunicador. Pensa-se em uma pessoa que se forma em relações de amizade e solidariedade, propositivo

1 CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA. *Educar juntos en la escuela católica*, Nº 5. Roma: SDB, 2007.

2 Cfr. LOME, 57.

para a comunhão e crítico no uso das NTICs. A educação, precisamente porque aspira a fazer cada pessoa mais humana, só pode realizar-se autenticamente em um contexto relacional e comunitário.

Gestão dos processos comunicacionais

O exposto até agora exige que busquemos os diferentes modos de interrelação entre a educação e a comunicação. Devemos entender a educação como um espaço de comunicação dentro do novo e complexo ecossistema cultural que emerge na Era da Informação. Nesse sentido, é necessário o conceito e a prática de gestão da educomunicação no espaço educativo.

O conceito de gestão da educomunicação designa todo processo articulado e orgânico orientado a partir de uma clara intencionalidade educativa, para o planejamento, execução e avaliação de atividades dirigidas para criar e manter ecossistemas comunicacionais. Por "gestão de processos comunicacionais" deve-se entender a administração do ecossistema comunicacional que garante interconexão orgânica e sinérgica. A gestão de processos comunicacionais está orientada para a produção de análises do sistema massivo dos meios de comunicação, utilizando metodologias adequadas, educando responsavelmente para o consumo e a convivência proativa e cidadã.

Entre os diversos fatores do processo de gestão, ressaltamos a investigação. Ela é o motor do processo educomunicacional, busca dar suporte teórico à prática e legitima a qualidade educativa no campo da comunicação. A reflexão permanente sobre os processos que se levam a cabo permite a evolução na área.

A formação e a capacitação apresentam-se como um eixo transversal em todo o processo educativo. Deve constituir uma prática permanente nos educadores e educandos, um diálogo permanente com a sociedade e com as novas tecnologias da comunicação, para resgatar o espírito humanista e formar cidadãos despertos para a solidariedade planetária, para a cooperação e para a ética da responsabilidade social.

3. Critérios

3.1. Os sujeitos da comunicação sempre são as pessoas. Seu grau de consciência desta interação é que lhes possibilita desenvolver processos de educomunicação.
3.2. A comunicação define o clima educativo na escola.
3.3. A fé cristã e o carisma salesiano que professamos inspiram e exigem pedagogias de comunicação, inclusão e reciprocidade.
3.4. Somente uma experiência significativa de comunicação orienta o projeto de vida pessoal dos atores sociais, particularmente dos jovens.
3.5. As transformações científicas da comunicação e a informática possibilitam experiências formativas para uma cultura da comunicação.

3.6. A comunicação corporativa é o clima a partir do qual se projeta a imagem institucional da escola para tecer redes e ecossistemas comunicativos.
3.7. A escola, paradigma da educomunicação, deve constituir-se em um centro de evangelização para a formação cidadã com critério de inclusão.

4. Referente operacional, uma proposta operativa

DESAFIO

Favorecer a cultura comunicacional inspirada nos valores do evangelho, educando-nos para a comunicação interpessoal, a mediação tecnológica, a expressão, a arte e a formação cidadã, compreendendo as novas linguagens das culturas juvenis, na ótica da educomunicação.

POLÍTICAS	LINHAS DE AÇÃO	INDICADORES
1. Construir ecossistemas comunicacionais ricos de intencionalidade educativa, como busca de sentidos e ressignificação das relações sociais.	1.1. Conhecer a educomunicação e suas implicações. 1.2. Dar impulso à assistência salesiana nos "novos pátios" de presença juvenil.	1.1.1. Programas de formação para a educomunicação por parte dos atores da CEP. 1.2.2. Presença de educadores salesianos nos "novos pátios" das culturas juvenis.
2. Orientar os processos educativos pastorais para uma ação comunicativa que gere uma cidadania ativa.	2.1. Incorporar no currículo a dimensão sociopolítica. 2.2. Estabelecer vínculos de interação comunicativa na CEP e em seu entorno.	2.1.1. Currículo que incorpora a formação sociopolítica. 2.2.2. Redes de vinculação interinstitucionais.

BIBLIOGRAFIA

AAVV. *Sophía*: *el sujeto en la educación*. Quito: Editorial Abya, 2007.

_____. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante editorial, 2007.

BARBERO, Jesús Martín. *La educación a partir de la comunicación*. Buenos Aires: Norma Enciclopedia Latinoamericana de sociocultura y comunicación, 2002.

CAMACHO Carlos A. *Cultura de transparencia*: El derecho humano a la información en el desarrollo de la ciudadanía comunicativa. La Paz: Hebrón Impresores, 2007.

CASTILLO, Daniel Prieto. *La comunicación en la educación*. La Crujía: CICCUS 1999.

CASTILLO, Daniel Prieto y VAN DE POL Peter. *E-Learning. Comunicación y educación:* El diálogo continúa en el ciberespacio. San José de Costa Rica: RNTC, 2006.

CENTRO SALESIANO REGIONAL *Proceso educativo salesiano y culturas emergentes*. Cumbayá, 1994.

CELAM. *Documento de Aparecida:* texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latinoamericano e do Caribe. Brasília: Edições CNBB; São Paulo: Paulinas, Paulus, 2009. Cfr. também: <http://www.celam.info/download/Documento_Conclusivo_Aparecida.pdf>.

CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA. *Educar juntos en la escuela católica* [documento de estudio]. Roma: Editora SDB, 2007.

DICASTERIO DE LA PASTORAL JUVENIL, *La Pastoral Juvenil salesiana*. Cuadro de referencia. Roma: SDB, 2000.

DICASTERIO PARA LA COMUNICACIÓN SOCIAL. *Sistema salesiano de comunicación social.* Roma: SDB, 2005.

ECOSAM: *Propuesta de Educomunicación para la Familia Salesiana*. Venezuela. 2002.

EQUIPO DE COORDINACIÓN CENTRAL. *II Encuentro Continental de Educación Salesiana* (Cumbayá II). Cuenca: Editorial Don Bosco, 2001.

FMA, COLOMBIA: *Propuesta de Educomunicación*. Bogotá, Talleres, 2004.

FULLAT Octavi, *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC, 1979.

GÓMEZ Guillermo Orozco. *Televisión audiencias y educación*. Enciclopedia Latinoamericana sociocultura y comunicación. Bogotá: Norma. 2001.

INSTITUTO DE LAS HIJAS DE MARÍA AUXILIADORA, *Para que tengan vida en abundancia:* líneas orientadoras para la misión educativa de las Hijas de María Auxiliadora. Ámbito para la PJ. Roma: 2005.

KAPLÚN Mario. *A la educación por la comunicación*: La prática de la comunicación educativa. Quito: CIESPAL, 2001.

LÉVY Pierre. *Cibercultura*: la cultura de la sociedad digital. Ciudad de México: Anthropos Editorial, 2007.

NAVARRO Raúl Fuentes. *Educación y telemática*. Bogotá: Norma, 2001.

RONDÓN Alba: *Curso anual de educomunicación para docentes de las obras salesianas.* Tesis de grado. Venezuela 2003

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SCOLARI Carlos. *Hacer clic*. hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales. Barcelona: Gedisa, 2004.

SILVA, Genésio Zeferino da. Comunicação e Pastoral. São Paulo. Salesiana, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Comunicación/Educación*: la emergencia de un nuevo campo y el perfil de sus profesionales. *En Contacto*, *Revista Brasileira de Comunicación, Arte y educación*. Brasilia: Año 1 No.2.

_____. "La Comunicación/Educación como nuevo campo de conocimiento". *In:* VALDERRAMA, Carlos y AAVV. *Comunicación – Educación: coordenadas, abordajes y travesías.* Bogotá: Universidad Central, 2000.

_____. Educación: comunicación y tecnologías de la información en la reforma de la enseñanza americana. *In: Diálogos de FELAFACS*. Lima: Octubre 2000.

_____. *Educommunication* (*with papers in English, Italian, Portuguese, Spanish, and French*). São Paulo: Richard Romancini. NCE-ECA/USP, 2004.

TORNERO, José Manuel Lopez. *Comunicación y educación en la sociedad de la información*, 2000.

TRIVINHO Eugênio. *A dromocracia cibercultural:* lógica da vida humana na civilização mediática avançada. São Paulo: Paulus, 2007.

VALDERRAMA Carlos Eduardo. *Ciudadanía y comunicación*: saberes, opiniones y haceres escolares. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; IESCO. 2007.

_____. *Comunicación – Educación: coordenadas, abordajes y travesías*. Bogotá: Universidad Central; Siglo del Hombre Editores. 2000.

VECCHI Juan E. *La Escuela Católica, plataforma de evangelización y de acción pastoral.* Relación compartida nel encuentro de religiosos educadores, en Cumbayá, 1982. Documento inédito.

___. *Guardianes de sueños*: educadores en la era de la informática. Torino: Elledici, 2000.

VERDÚ Vicente. *Yo y tú, objetos de lujo*. El personismo: la primera revolución cultural del siglo XXI. Impreso en España, 2007.

VICENTE Josefa: *Propuesta de gestión de la comunicación en los centros educativos.* Tesis de Postgrado. Venezuela, 2005.

V – FORMAÇÃO DO EDUCADOR: A ESCOLA ENQUANTO CENÁRIO, SUJEITO E OBJETO DA FORMAÇÃO

Região Brasil

Book III ESA.indb 102 25/10/2011 17:28:49

FORMAÇÃO DO EDUCADOR: A ESCOLA ENQUANTO CENÁRIO, SUJEITO E OBJETO DA FORMAÇÃO

Região Brasil

INTRODUÇÃO

Talvez não haja nada mais consensual em se tratando da educação atual do que a necessidade da formação continuada de professores[1]. As mudanças ocorridas nas ciências, particularmente nas ciências da educação, na tecnologia e no contexto social mundial, tanto no período pós-guerra quanto nos movimentos de abertura política e redemocratização dos países da América Latina, trouxeram para a escola necessidades novas, que incluem uma visão renovada de criança e de jovem, transformações nas relações familiares, modelos diversos de organização comunitária, intensificação e maior velocidade na circulação de informações. Por consequência, trouxeram também a exigência de um professor renovado e integrado ao novo cenário científico, social e cultural, do qual fazem parte ele, seus alunos e a escola na qual atua.

Se, por um lado, é fácil concluir que a formação profissional constante é condição inerente ao educador, por outro não é simples estabelecer as bases em que ela deve ocorrer. Isso porque a renovação do processo de ensino e aprendizagem pressupõe não apenas a incorporação de metodologias atualizadas e de recursos tecnológicos na ação docente, mas essencialmente uma renovação de atitudes, crenças e valores frente às solicitações e demandas que emergem do contexto atual da escola. Pressupõe, ainda, assumir a humanidade de um educador, cujos desafios a vencer são consideráveis, exigindo reflexão permanente, visão da sala de aula em um contexto de complexidade e a clareza de que novos problemas surgirão cada vez mais intensamente, exigindo respostas novas a cada dia. Decorre daí a complexidade do próprio processo de formação do educador.

A questão da formação inicial e continuada dos professores está ligada, em primeiro lugar, aos múltiplos elementos que compõem o universo educativo, tais como

1 Usaremos *professor* como referência a professoras e professores, e *educador*, para ambos os gêneros, de modo a permitir maior fluência na leitura do texto.

o didático, o pedagógico, o econômico e o religioso; em segundo lugar, liga-se à própria concepção do que caracteriza o processo formativo; e em terceiro, à forma como se concebe o processo de formação continuada. Esses elementos, entre tantos outros, são importantes e devem ser entendidos e tratados de forma integrada e articulada. São eles os focos de análise do presente texto.

1. Referência situacional

Para analisar o cenário no qual se insere atualmente a profissão docente e sua formação em serviço, recorremos ao estudo de Braslavsky[1], que apresenta quatro hipóteses de análise desse cenário. São hipóteses abrangentes, dentro das quais entendemos colher e explicitar as principais questões relacionadas com a escola e os sistemas educativos.

1.1. A crise do professorado entendida dentro da crise conjuntural e estrutural

Apesar dos inúmeros esforços e reformas em curso na América Latina, o desafio permanece: a persistência do cenário de baixa qualidade educacional, no qual estudantes, quando avaliados em seus anos de estudo, revelam ter aprendido sempre muito menos do que era esperado. A responsabilidade, muitas vezes, é atribuída exclusivamente aos docentes.

De fato, ainda que possamos atribuir o fracasso escolar a múltiplos fatores, não podemos deixar de considerar que a falta de real valorização da educação, as condições socioeconômicas dos docentes e a baixa qualificação profissional dificultam, de modo geral, que os profissionais da educação adquiram ferramentas para uma análise mais abrangente e crítica da sociedade e da realidade, o que contribuiria para uma educação de melhor qualidade para seus alunos e alunas[2]. Não é possível ignorar, como salienta Braslavsky,[3] que hoje a maioria dos docentes da América Latina está abaixo da linha de pobreza, o que dificulta que os professores sejam valorizados profissionalmente, e a própria profissão reconhecida e valorizada.

Por outro lado, as emergências de sala de aula e as carências básicas dos alunos ocupam o tempo integral do professorado necessitado de atualização. Na maior parte das vezes, a consciência desse fato virá ao professor apenas quando entrar pela primeira vez na escola real, uma vez que, na formação inicial, as universidades têm dificuldade de preparar os futuros docentes com esta sensibilidade de análise conjuntural. Dessa forma, ao deixar a universidade, o professor não está formado, mas se tornará profissional progressivamente, com as marcas e as concepções de cada uma das instituições pelas quais passará, no exercício de sua função docente.

1 BRASLAVSKY, C. *Re-haciendo escuelas*: hacia um nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Santillana, 1999.
2 Daqui em diante, usaremos apenas alunos ou estudantes, quando nos referirmos a alunas e alunos.
3 BRASLAVSKY, C. *O. cit.*

Segundo a mesma autora, não faltam iniciativas de formação continuada; no entanto, elas não têm se mostrado eficientes para a superação das dificuldades. Há um enorme gasto de recursos e energia, sem que haja uma avaliação efetiva dos reais resultados na mudança do cenário educativo. Mais que isso, sem que realmente se aponte como entrar na reformulação estrutural das características da profissão.[1]

1.2. A crise do professorado está ligada à crise estrutural da escola e dos sistemas educativos modernos

O modelo de escola criado nos séculos XVIII e XIX visava responder às necessidades culturais de sua época, sendo a escola entendida como uma resposta homogênea para uma sociedade que também se pretendia homogênea.

Aos poucos, cresceu e tomou corpo o desejo da escola obrigatória e gratuita para todos. Com isso, a docência passou a ser entendida como profissão e, em seguida, criaram-se mecanismos que levaram os professores a se tornarem especialistas de certos saberes. Nesse sentido e nas respectivas áreas, os professores passaram a ser considerados os maiores conhecedores e possuidores de todas as respostas e informações de sua especialização.

Com o advento da socialização, democratização e universalização da informação, especialmente com a Internet, a questão mudou de foco. Estando as informações à disposição de todos, para que serve o professor altamente especializado em sua área de saber?

Se no inicio da escola moderna havia um corpo restrito de conhecimentos predeterminados e rigidamente estabelecidos, que todos deveriam aprender, a escola do final do século XX e inicio do século XXI apresenta um profundo questionamento sobre o que, de fato, os alunos devem aprender na escola, em cada área do saber. Conceitos, procedimentos, habilidades, atitudes, competências são palavras que invadem o universo docente. Desse modo, não basta ser especialista em conteúdo, mas é preciso também especializar-se no sujeito social, cognitivo e afetivo que na escola ocupa temporariamente o papel de estudante. O modelo profissional docente criado séculos atrás já não responde a essas exigências, não inclui a preparação para duvidar, para selecionar, para mapear e criar respostas novas em um cenário novo.

1.3. Conflito entre o entendimento da homogeneidade na escola e a realidade diversificada de cada instituição local

Quando nos referimos a "escola", o fazemos de forma que parece que toda escola é igual à outra. Não raro começamos uma reflexão dizendo "na escola, os alunos...". Mas será mesmo que a escola é genérica a tal ponto que podemos tratar todas elas

1 BRASLAVSKY, C. *Re-haciendo escuelas*: hacia um nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Santillana, 1999.

como iguais? Segundo o referido estudo de Braslavsky[1], quando falamos de escola, na verdade deveríamos falar de "escolas".

Isso vale também para os alunos. O ideal da escola aberta a todos significou que nela ingressaram não apenas as crianças e jovens mais bem preparados, mas todos. Nesse contexto, "todos" significa alunos que aprendem mais rapidamente e outros que não conseguem tanto. Provenientes de famílias mais estruturadas, e de outras que vivem a crise da modernidade.

O sonho da homogeneidade de pessoas e processos passa a ficar cada vez mais distante e a diversidade na escola democratizada torna-se a regra. Como lidar com essa diversidade é fator importante na crise da escola e dos sistemas educativos atuais. Não só o professor está em xeque, mas os modelos de escola, os sistemas educativos com suas funções sociais, culturais e políticas encontram-se igualmente questionados.

A expectativa e a vivência da maioria dos alunos com as novas tecnologias contrastam com as resistências de uma parcela do professorado, que se sente ameaçada e insegura, reforçando, assim, a afirmação da diversidade entre as instituições educacionais.

1.4. A proposta formativa está baseada nas necessidades dos professores, não nas demandas dos alunos

Diante das urgências e emergências de cada dia e das demandas de sala de aula, o professor sente necessidade de atualização e capacitação para enfrentar as dificuldades e questões metodológicas e didáticas de forma imediata.

Frente aos apelos e demandas cotidianas, a docência não encontra possibilidade e tempo (psicológico e cronológico) para ouvir, sentir e entender os apelos dos alunos. A conclusão é esperada: busca-se formação de caráter técnico, em prejuízo de uma formação global, visando ao entendimento e à interpretação estrutural e conjuntural da sociedade onde se vive e se trabalha, bem como das reais necessidades dos alunos aos quais a escola se destina. Forma-se mais para o uso de estratégias e técnicas, do que para compreender os efeitos disso na aprendizagem real dos alunos.

Esse quarto elemento de análise nos remete a pensar: quais são os sentidos que se podem atribuir à formação do professor e, mais que isso, qual deles interessa mais quando se objetiva uma real transformação na qualidade da educação das crianças e jovens? É sobre isso que trataremos a seguir, ainda que brevemente.

1 BRASLAVSKY, C. *Re-haciendo escuelas*: hacia um nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Santillana, 1999.

2. Marco teórico

2.1. Perspectivas de formação

Ao longo do tempo, muitas foram as vertentes que se sucederam como focos da formação docente. De acordo com Pérez Gómez[1], cada uma dessas vertentes se estabeleceu e estruturou em função de como se compreendia a prática educativa. Para o autor, quatro são as perspectivas básicas de formação de professores, que descrevemos brevemente a seguir.

Perspectiva acadêmica

Nessa perspectiva, a formação do professor centra-se no processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, com o objetivo de proporcionar aos docentes o maior domínio do conteúdo da disciplina em que ele é especialista. O foco acadêmico enfatiza a especialização, bem como o professor detentor do conhecimento em uma disciplina ou em mais de uma. Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem se dão por um processo de transmissão de conhecimentos e de aquisição da cultura acumulada pela humanidade, e o professor pode ser visto como um especialista em um ramo do conhecimento acadêmico ou como um intelectual que deve ter conhecimento da estrutura epistemológica da disciplina que ensina e dos procedimentos metodológicos mais eficazes para a transmissão eficaz do conteúdo a ser ensinado. Em ambos os casos, as competências fundamentais do professor são conhecer bem e transmitir bem.

Perspectiva técnica

A racionalidade técnica proveniente do positivismo é a base dessa perspectiva de formação. Nela, o ensino é visto como uma ciência aplicada e o professor um técnico que deve obter conhecimentos e desenvolver certas competências e atitudes para intervir adequadamente na prática, apoiando-se no conhecimento científico e seguindo as rotinas de intervenção que dele derivam. A atividade do professor é instrumental, foca-se na solução de problemas mediante rigorosa aplicação da teoria e das técnicas cientificas, adotando uma mesma solução em contextos diferentes.

De acordo com o citado estudo de Pérez Gómez, essa modalidade de formação foi desenvolvida e amplamente utilizada nos trinta últimos anos, sendo, portanto, aquela na qual a maioria dos professores em atuação hoje foram formados, tanto nas universidades quanto na atuação profissional.

A maior critica a essa perspectiva é a de que não prepara os professores para lidar com situações novas, incertas, instáveis, conflituosas, que caracterizam a atividade docente, não auxiliando, portanto, a lidar com a escola e a sala de aula em toda a sua complexidade.

1 PÉREZ GÓMEZ, A. I. "A função e formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas". *In*: SACRISTÁN, Gimeno J. ; GÓMEZ , Pérez A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Perspectiva prática

Essa perspectiva fundamenta-se no pressuposto de que o ensino é uma atividade complexa, desenvolvida em contextos singulares, carregados de situações imprevisíveis e conflituosas que demandam opções éticas e políticas. Nessa dimensão, o professor é considerado um artesão, artista ou profissional clínico que, todos os dias, em sala de aula, depara-se com situações diversas, com a diversidade do aluno e, refletindo sobre isso, toma suas decisões.

Para Pérez Gómez[1], a formação desse professor centra-se na reflexão constante da prática, a partir da prática e para a prática. Essa orientação evolui em duas direções distintas: o enfoque tradicional e o enfoque reflexivo sobre a prática.

No primeiro enfoque, o conhecimento do profissional é tácito e não organizado teoricamente, acumulando-se lentamente por ensaio e erro, originando uma sabedoria profissional que se transmite de geração a geração. O ensino é artesanal, não há como sistematizar procedimentos e teorizar a partir deles, bastando as impressões pessoais do professor sobre sua ação.

No enfoque reflexivo, o professor atua em um meio complexo, faz parte do processo, não sendo um mero resolvedor de problemas. Mais que isso, é um profissional com autonomia para produzir novos conhecimentos e saberes, um investigador da prática.

Perspectiva de reflexão na prática para reconstrução social

Essa perspectiva entende o ensino como uma atividade crítica, uma prática social impregnada de opções de caráter ético, e o professor é visto como um profissional com autonomia e capacidade para refletir constante e criticamente sobre sua prática docente.

Nessa perspectiva, a escola e a formação do professor são elementos essenciais e inseparáveis do processo de realização de uma sociedade mais justa, sendo objetivo prioritário o cultivo nos alunos e docentes da capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social.

O professor é visto como um intelectual transformador, e sua formação, pensada para que ele tenha perspectivas críticas sobre a escola e a sociedade, além de compromisso moral para contribuir com a formação integral do jovem e, assim, ajudar a corrigir possíveis distorções e desigualdades sociais.

Mais recentemente, a essa dimensão crítica veio somar-se a investigação, ou seja, a dimensão da reflexão sobre a prática, com o uso sistemático de dados estatísticos para aprimorar a qualidade das intervenções educativas na direção da aprendizagem dos alunos. A formação do professor se caracteriza, portanto, como uma investigação-ação, cuja meta é o desenvolvimento profissional do professor, para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

1 PÉREZ GÓMEZ, A. I. "A função e formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas". *In*: SACRISTÁN , Gimeno J. ; GÓMEZ , Pérez A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

São várias as diferenças que poderíamos mencionar entre as quatro perspectivas apresentadas, mas, dentre todas, queremos destacar aquela que, a nosso ver, é essencial. De certa forma, ainda que visem à qualidade de ensino e aprendizagem as três primeiras têm como centro o professor, fazendo de suas necessidades a diretriz para as propostas de formação continuada. No entanto, a última perspectiva de formação que analisamos, a partir dos estudos de Pérez Gómez – exatamente porque se vale dos dados que vêm da própria ação docente, na realidade complexa da sala de aula e da escola –, pode contribuir para que os dados mais relevantes sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos tornem-se elementos de investigação e estudo. Isso, de certa forma, auxiliaria a superar a distância entre investimentos em educação e melhoria da qualidade de ensino, apontada por Braslavsky[1]. Com isso, desejamos dizer que, ainda que haja um cenário de crise associado à profissão docente, e mesmo com tantos obstáculos a superar, há muito a se fazer e bons frutos a colher, se assumirmos uma visão crítica, reflexiva, sobre a formação docente, centrada na análise dos fenômenos ocorridos na sala de aula, visando a produção de conhecimento sobre a própria prática, além de um comprometimento com a reconstrução social.

No entanto, o caminho não é simples, e ainda falta algo que complementa essa dimensão crítica e reflexiva, ou seja, a dimensão espiritual na formação docente. Esse aspecto essencial é inserido com as considerações a seguir.

2.2. Pilares da formação do educador

O exercício de um ofício requer habilidades, competências, saberes acumulados ao longo do tempo por uma comunidade. Sua aquisição, qualquer que seja a maneira como isso acontece, faz parte da formação e contribui para a criação de uma identidade pessoal e de um reconhecimento social[2]. Essa perspectiva, sem dúvida, é muito característica de uma profissão liberal, em que o sujeito, a partir da própria formação inicial, vai construindo seus saberes profissionais e suas competências para atuar no setor e na comunidade, e seu reconhecimento vem, naturalmente, a partir da eficiência e eficácia de sua atuação.

Sabendo que a educação é parte integrante da cultura, entendida como a

> *maneira particular como em um povo os homens cultivam suas relações entre si e com Deus, através da criação de um estilo comum de vida que lhes possibilita desenvolver qualidades pessoais, materiais e espirituais e chegar, assim, a um nível verdadeiro e plenamente humano, dentro de um pluralismo cultural*"[3],

1 BRASLAVSKY, C. *Re-haciendo escuelas*: hacia um nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Santillana, 1999

2 DELORS, Jacques. (org.) *A educação para o século XXI*: questões e perspectivas. Brasília: Unesco; Porto Alegre: Artmed, 2005.

3 PAULO VI *Gaudium et Spes,* (Alegria e Esperança) Nº *53.* Esta constituição pastoral, baseada no Concílio Vaticano II, foi promulgada em dezembro de 1965. *In*: <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_ vatican_council /documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html>. Acessado em 13-11-2009.

a formação do educador, antes de mais nada, precisa ser ampla e plural, levando o sujeito a estabelecer relações, criar espaços de convivência e conviver com as diferenças.

Ao repensar a formação dos professores, nas instituições educativas salesianas, no contexto americano, é necessário, sem dúvida, buscar pontos de apoio e orientação que considerem como fato primeiro e fundamental ser *o homem espiritualmente desenvolvido, isto é, o homem plenamente educado, o homem capaz de educar a si mesmo e de educar os outros* como afirma a Unesco, em um de seus documentos.[1]

Partindo dos referidos estudos de Braslavsky, consideramos que a formação de docentes pode apoiar-se nestes pilares: cidadania, sabedoria, empatia, instituição, construção do conhecimento e interculturalidade.

Cidadania

Em primeiro lugar, é necessário que os professores possam compreender e intervir como cidadãos produtivos no mundo em que vivem e viverão. A cultura endogâmica das escolas e dos institutos formadores teve como consequência a alienação, sem interagir com outras instituições ou âmbitos e sem formular questões e respostas alternativas com respeito a algo além do espacial e do temporal. Esse fechamento impediu-lhes seguir o ritmo das mudanças no mundo. Consequentemente, sem compreender o mundo não se pode orientar as crianças e os jovens, nem promover aprendizagens para viver em qualquer tempo. Isso indica que um desafio fundamental da formação docente é ampliar o horizonte cultural dos professores. Portanto, a formação inicial e permanente deveria prever vários tempos e diversos espaços destinados a recuperar e ressignificar formas abertas de ver o mundo, utilizando uma grande variedade de fontes.

À formação continuada associa-se a idéia fundamental de que, quanto mais reflete, mais o educador se compromete com aqueles a quem forma e, consequentemente, mais clara fica sua dimensão cidadã naquilo que se refere à profissão que escolheu.

Sabedoria

Uma das demandas mais frequentemente feitas aos professores do passado era que poderiam prover todas as respostas corretas a todas as questões apresentadas. Deviam demonstrar que eram capazes de conhecer tudo acerca de tudo. Este era um dos pilares para a aprendizagem memorizadora, vinculada à pedagogia tradicional. A partir de uma perspectiva pedagógica, tal situação produzia um efeito contraditório. Por um lado, permitia uma abordagem mais ampla para alguns conteúdos instrumentais, através da prática de ensino; por outro, promovia o conservadorismo na forma de ensinar, diminuindo a oportunidade de utilizar o diálogo socrático como prática de aprendizagem do raciocínio e do questionamento.

1 UNESCO, 1980, 392.

Alguém já disse: quem sabe tem sabedoria. Ter sabedoria não significa ter todas as respostas, mas pensá-las ante uma situação que exige tomada de decisão, pesquisa, investigação. Tem sabedoria aquele que, sabendo, consegue transmitir a outras gerações não o saber em si, que é pessoal e intransferível, mas o gosto pelo saber, o valor do conhecimento. É disso que temos necessidade.

O próprio texto bíblico da *Sabedoria* enfatiza: *A sabedoria é resplandecente, não murcha, mostra-se facilmente para aqueles que a amam* (Sab 6, 12). Essa sabedoria sustenta a alegria, tão própria da educação salesiana.

A sabedoria produz harmonia; por isso, podemos pedir: *Deus, concedei-nos falar com propriedade e pensar de forma correspondente aos dons que nos foram dados, porque sois o guia da sabedoria e o orientador dos sábios* (Sab 7, 15).

Como um dos pilares da formação continuada, a busca por um professor sábio, no sentido daquele que conduz com sua prática os educandos, a novas e mais sofisticadas formas de relação com o conhecimento, pode ter alicerces na dimensão primeira da valorização das possibilidades que a reflexão e a investigação suscitam, a partir da experiência diária em sala de aula, em parceria com outros sábios da escola.

Empatia

Em terceiro lugar, parece absolutamente imprescindível que os professores aprendam, cada vez mais, a compreender e a sentir com os outros. Trata-se de conhecer e compreender a cultura das crianças e dos jovens, as peculiaridades das comunidades, as formas de funcionamento da sociedade civil e sua relação com o Estado, de exercer a tolerância e a cooperação entre diferentes.

O mais importante é aprender, e aprender a ensinar bem como descobrir que há outros que falam, sentem, pensam e atuam de formas diferentes, porém, sem dúvida, têm as mesmas preocupações e os mesmos direitos ao conhecimento, à paz, ao bem-estar, à justiça e à beleza[1].

O CG-23/SDB indica alguns aspectos da comunidade educativa (CEP) tais como unidade, capacidade de acolhida, empenho de serviço aos jovens e proclamação da mensagem da boa nova. Distingue, também, três níveis de envolvimento com a missão:

1º) a simples presença e obrigação de quem presta um serviço, oferece sua competência e nada mais (emprego);
2º) a colaboração por razões de trabalho ou por livre opção (meio caminho andado);
3º) a co-responsabilidade de quem assume a missão comum (educador).

A dimensão da empatia, no sentido de acolhida e aceitação humaniza a figura do educador, uma vez que nenhuma máquina, nenhum computador (nem o mais

1 BRASLAVSKY, C. *Re-haciendo escuelas*: hacia um nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Santillana, 1999.

desenvolvido) pode acolher na diversidade, perceber humores, identificar necessidades, partilhar sonhos, desejos e projetos.

Nenhuma máquina pode sentir ternura, nem ao menos se enternecer, porque o enternecimento é a força própria do coração, é o desejo profundo de compartilhar caminhos e destinos. É um aspecto central, essencial no educador salesiano.

Para Madre Mazzarello, a preocupação com a dimensão de empatia na figura do educador salesiano também estava muito presente. Para ela, como para D Bosco, as crianças e jovens devem ser ajudados a viver com consciência e dignidade a vocação de homens e mulheres cristãos e honestos cidadãos. Ocorre, pois, unir trabalho e instrução, interioridade e sociabilidade, fé e empenho solidário. Falar de formação continuada de professores, em se tratando de escola salesiana é, portanto, trazer a dimensão crítico-reflexiva, mediada sempre pela dimensão *amor*, traduzido em sabedoria, sabedoria amparada no desejo de que todos aprendam sempre mais, e com o amor tornem-se sábios por exemplos e vivências.

Instituição

As instituições são espaços onde as pessoas se reúnem, pensam e trabalham em conjunto. Se as instituições se debilitam, as pessoas têm menos oportunidades de aprender a viver juntas, enfraquecem a coesão social e as possibilidades de crescimento. Por isso, os professores precisam ter a capacidade de articular a macro-política referida ao conjunto do sistema educativo com as políticas da própria instituição.

A educação deve ser entendida, portanto, como um ecossistema, dentro do qual todas as pessoas e ambientes se relacionam, aproveitando de modo especial os espaços valorizados pela tradição salesiana: pátios, laboratórios, teatro, esporte, festas e lugares externos às escolas. Nem mesmo a inteligência é individual; se somos sistema e parte de um sistema, então somos inteligentes na coletividade, como bem afirma Pierre Lévy[1].

Hoje, seja qual for a situação, cada educador salesiano é chamado a tornar-se companheiro de viagem dos jovens. Isso implica experiência direta do mundo deles, escuta de suas exigências e aspirações, aquisição de sua cultura e linguagem, disponibilidade para partilhar experiências, saber irradiar a própria paixão educativa com projetos concebidos não somente para os jovens, mas, sobretudo com eles.

Num ambiente em que a prioridade é dada às pessoas e ao crescimento integral delas, e onde a rigidez dos regulamentos ocupa o segundo lugar, cada um se sente parte viva da comunidade, divide os projetos e problemas com todos, e não é difícil que participe de suas soluções, segundo as próprias possibilidades. Portanto, trata-se de dar vida às formas institucionais educativas.

1 LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

Formar o professor na dimensão da instituição é, portanto, mais do que formar para o conhecimento dos valores e princípios da instituição; é levá-lo a viver esses valores na dimensão do público e do partilhado, para que o conhecimento seja valorizado como um bem a serviço de todos.

Construção do conhecimento

É importante que os professores priorizem critérios para selecionar, entre tantas estratégias, as mais adequadas para favorecer a construção do conhecimento, a partir do protagonismo do aluno. Hoje, diz-se que o professor tem que ser um facilitador e não um expositor ou alguém que imponha metodologias estéreis.

É muito mais difícil promover e incentivar aprendizagens autônomas do que transmitir informações[1]. Por isso, os professores devem conhecer, saber, selecionar, avaliar, aperfeiçoar e recriar ou criar estratégias de intervenção efetiva, incluindo-se aqui, as tecnologias da comunicação e da informação tão próximas e vivenciadas pelas novas gerações, bem como o incentivo à pesquisa como uma importante estratégia para a construção do conhecimento.

Interculturalidade

A educação para a interculturalidade se torna indispensável. Isso requer uma decisiva troca do quadro de referência institucional, porque ela é hoje indissociável, e não se refere somente aos estudantes (referentes finais do processo), mas a todos da comunidade educativa e pastoral que são qualificados como educadores, e que têm uma tarefa específica na educação.

Para cada um e para todos os educadores, por aquilo que compete a cada um na instituição, a estratégia intercultural interfere nas intersecções que se criam na complexidade concreta e vital do processo formativo.

Assim, a educação tem como objetivo direto dar lugar a uma articulação e domínio pessoal das múltiplas e diversificadas estimulações culturais que chegam à vida das pessoas em formação, para que possam se inserir em situações de vivência autônoma e de uma identidade sociocultural pessoalmente livre e criativamente solidária.

As situações culturais, em contínua evolução, interpelam os sistemas educativos em geral, e o sistema escolar, em especial, sobre a capacidade de construir conhecimentos (os saberes cognitivos) e desenvolver as habilidades (aptidões e comportamentos) necessárias, que permitem ao cidadão de qualquer origem, participar da sociedade democrática pluralista e, através da comunicação educativa, gerir o dissenso na coesão social.

Por isso, a formação do educador supõe a aquisição de conhecimentos e de posturas correspondentes a:

1) Capacidade de observação, de escuta, de compreensão das situações.

1 MEIRIEU, P. *L´école des parents*: la grande explication. Paris: Plon, 2000.

2) Competências relacionais, que favorecem a relação entre as pessoas, elementos essenciais para que o educando possa integrar bem a experiência da cultura à qual pertence.
3) Habilidade em fazer análises que permitem interiorizar em profundidade o relativismo cultural (sendo que cada cultura é a expressão de um relacionamento dinâmico entre o homem e o seu ambiente espacial e temporal), a expressão das interações entre os indivíduos e entre grupos, evitando sacralizações ou etnizações das culturas, e permitem reduzir os juízos morais, fontes de etnocentrismo e de xenofobia.
4) Ambientes onde se oferecem respostas operativas imediatas até a gestão de situações de emergência, dando importância a estratégias formativas de um respiro mais amplo, que se apoiam numa formação crítica em direção ao próprio horizonte cultural e nos próprios modelos de transmissão e aquisição do conhecimento.

Estabelecidas as bases nas quais se pensa a formação continuada do educador salesiano, passamos agora à fase final dessa reflexão, abordando a forma como se concebe o próprio processo de formação continuada.

2.3. Critérios para a construção de uma proposta formativa para os educadores – o cenário está na escola

Para que haja um processo de formação continuada fundada nos pilares que apresentamos, alguns pressupostos ou princípios podem ser estabelecidos. Vejamos quais.

Em primeiro lugar, melhorar a prática docente a partir de uma visão de pesquisa/ação por parte do próprio educador exige um processo continuo de reflexão de todos os que, de alguma forma, participam da prática do educador. Trazer de volta à escola o espaço do pensar é o único modo racional, ético e humano de incentivar verdadeiramente o professor a fazer reflexão permanente na ação e sobre a ação. Um momento de reflexão conduz inevitavelmente a outro momento de experimentação na ação e de volta à reflexão em um permanente e inesgotável processo de pensar a prática e construir conhecimento a partir desse processo.

Pela própria natureza da investigação/ação, esse processo não pode ser considerado uma ação solitária, ou um trabalho recluso de sala de aula. Ele requer complexos intercâmbios, diálogo, debate de pareceres e expectativas, contribuições de observadores externos e o enriquecimento com experiências e teorias alheias constituem uma condição óbvia em todos os processos de investigação/ação.

Isso exige iniciar estratégias de colaboração e debate aberto entre os participantes, por meio presencial ou virtual, de modo que uns possam intervir e partilhar com as investigações, experiências, dúvidas e aprendizagens de outros. Nesse sentido, a formação dos educadores fica favorecida em contexto de rede. Para que a rede se forme e se amplie é fundamental que haja um clima de comunicação e colaboração

incondicional entre os educadores, amparado por uma organização estável, na qual avaliação e planejamento de ações seja um processo partilhado por todos.

Tudo indica que a chave de um maior êxito na formação dos professores está em criar dispositivos que permitam a eles mobilizar e desenvolver suas competências profissionais para reconstruir os vínculos entre suas crenças, idéias, práticas cotidianas e as missões gerais do sistema educacional.

De acordo com Thurler[1], a real transformação da prática do professor depende da multiplicação das relações de troca nas quais partes interessadas poderão debater problemas percebidos, compartilhar inquietações e necessidades e forjar, mediante o confronto de pontos de vista diversos, uma melhor visão dos verdadeiros problemas e não de problemas que são apontados externamente. Por outro lado, a autora afirma também, que o engajamento de forma duradoura em uma exploração coletiva de novas soluções pedagógicas, didáticas e estruturais favorece uma formação continuada mais efetiva para os educadores.

Nesse sentido, não cabe persistir em uma formação obrigatória, centrada em deficiências, contentando-se em preencher as lacunas dos professores. O princípio deve estar centrado nos professores como atores indissociáveis de sua formação continuada, decidindo em conjunto os rumos dessa formação.

Embora seja fundamental que as instituições funcionem como verdadeiros centros de formação permanente, de desenvolvimento da competência profissional do professor, de estimulo ao conhecimento e uso de todas as tecnologias disponíveis para ensinar e aprender, incluindo e destacando as tecnologias da informação, nada deveria ser feito sem que a um projeto institucional de formação se vinculassem os muitos projetos pessoais de formação dos professores, ou seja, sem que a escola se enredasse em uma importante comunidade de professores-aprendizes.

Se refletirmos sobre o que foi dito a respeito da instituição como um dos pilares da formação do professor, e sobre o fato de que tomamos como instituição toda uma comunidade educativa, na realidade, todo nosso entorno social – presencial ou virtual – será preciso que cada escola se vincule a outros parceiros, para ampliar horizontes e aprendizagens. Também é sábio aquele que reconhece quando precisa de ajuda externa.

Nesse sentido, um agente externo, assessor de formação, poderá servir de guia e mediador entre iguais, de parceiro crítico que não prescreve soluções, uma vez que elas são encontradas pela resolução de problemas e por meio de projetos diversos, mas que auxilia na transposição dos obstáculos pessoais e institucionais, ajudando a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica. Esse agente pode ser tanto uma pessoa, quanto uma outra escola, ou outro grupo de professores

1 THURLER, M.G. "O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas". *In: As competências para ensinar no século XX*I: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

que, por meio de recursos diversos, permutam conhecimentos, refletem sobre educação, ensino e aprendizagem.

Se caminhamos como desejávamos até aqui, devemos ter deixado indícios de que, para nós, a escola é cenário, é sujeito e é objeto de transformação. Na verdade, considerando as perspectivas atuais, podemos pensar a escola (ou as escolas) de muitos modos diferentes, quer em espaços reais, quer em espaços virtuais, mas sempre como grande agente de mudança, de formação de todos aqueles que por ela passam.

Nesse sentido ela não é apenas escola de crianças e jovens, é escola de todos. Por essa ótica, a escola salesiana não tem foco somente no protagonismo juvenil, mas também no protagonismo dos adultos que formam os jovens.

3. Proposta operativa

A partir da análise da realidade e, principalmente, dos critérios acima citados, apresentamos a proposta operativa analisada e debatida pelos participantes do III ESA, que deverá embasar as ações de formação dos educadores para os próximos anos:

DESAFIO

Fortalecer processos de formação contínua e em rede para ressignificar corresponsavelmente o sistema preventivo, desenvolvendo em todos os membros da CEP, as competências requeridas pelo Projeto Educativo-Pastoral.

POLÍTICAS	LINHAS DE AÇÃO	INDICADORES
1. Implementar processos de formação integral, permanente e conjunta com os diversos atores da CEP, atendendo preferentemente aos profissionais da educação salesiana.	1.1. Elaborar e implementar de forma participativa itinerários de formação que considerem os valores do evangelho, o sistema preventivo, as competências próprias da profissão docente, refletindo a partir da própria prática e considerando neles, as diversidades culturais no atual contexto de mudanças. 1.2. Constituir ou consolidar equipes de formação que, trabalhando em rede, animem, orientem, acompanhem e avaliem os processos formativos.	1.1.1 Itinerários de formação elaborados e implementados para o desenvolvimento de competências requeridas pela CEP. 1.2.1. Constituição e/ou consolidação de equipes de formação.

BIBLIOGRAFIA

AGUERRONDO, I. e BRASLAVSKY, C. *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro*. Buenos Aires: Papers Editores, 2002.

ABRAHAM, M.; KIRSANOV, E. *et al. Formación profesional docente*: Nuevos enfoques. Buenos Aires: Bonum, 2007.

ATOS DO CG 23 E 24 – SDB.

BRASLAVSKY, C. *Re-haciendo escuelas*: hacia um nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires: Santillana, 1999.

CRONISTÓRIA II – FMA.

DELORS, Jacques. (Org.) *A educação para o século XXI*: questões e perspectivas. Brasília: Unesco; Porto Alegre: Artmed, 2005.

FULLAN, M. *Change Forces*. Londres: Palmer, 1993.

_____.*Hacia uma pedagogia crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidos/MEC, 1999.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

MEIRIEU, P. *L´école des parents*: la grande explication. Paris: Plon, 2000.

MORANTE, G. "Formazione degli educatori nell´intercultura". *In:* VITO, O. (Org.) *Educare nella multicultura*. Roma: LAS, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. "A função e formação do professor no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas". *In*: SACRISTÁN, Gimeno J.; GÓMEZ, Pérez A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PRAGNÈRE M. e PRAGNÈRE H. *L´éducacion dans les situations interculturelles*: L´interculturel, alternative pédagogique. Toulouse: Editions Universitaires du Sud, 1988.

THURLER, M.G. "O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas". *In: As competências para ensinar no século XX*I: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VITO, Orlando. (Org.) *Educare nella Multicultura*. Roma: LAS, 2003.

VI – PROPOSTA PARA CRIAR UMA CULTURA DA AVALIAÇÃO NA ESA

Região Mesoamérica-Cimac

Book III ESA.indb 120 25/10/2011 17:29:13

PROPOSTA PARA CRIAR UMA CULTURA DA AVALIAÇÃO NA ESA

Região Mesoamérica-Cimac

INTRODUÇÃO

A Escola Salesiana na América (ESA) encontra-se ante a necessidade de gerar uma cultura da avaliação em nível continental. Esta necessidade surge do desafio que suscita a tarefa de avaliar o caminho percorrido a partir de Cumbayá II e de ressignificar a *práxis* educativa no contexto intercultural, como proposta do III Encontro. Nesse contexto, avaliar significará:

1) revisar os processos de formação integral na comunidade educativo-pastoral (CEP);
2) verificar seu estilo de gestão/acompanhamento e animação;
3) confrontar o clima de comunicação educativa.

Envolver todos os educadores nesses processos permitirá que a avaliação se converta em "cultura de avaliação", encaminhada a fortalecer decisões que provoquem processos de melhoria contínua e transformem as CEPs em redes salesianamente significativas, que aprendem a partir de sua prática.

O conceito "cultura da avaliação", segundo Bolsegui e Fuguet[1], é uma noção em desenvolvimento, que alude à necessidade de nos acostumarmos a avaliar de maneira permanente. De acordo com os autores citados, o termo é multidimensional, polissêmico e complexo, já que implica uma visão da avaliação não fragmentada e faz referência às atitudes, percepções, pontos de vista, experiências, comportamentos, crenças, tradições e valores associados a traços próprios da instituição. Esse conceito está vinculado a uma teoria da ação, à necessidade de repensar suas práticas e a uma mudança de atitude e apreciação para com a avaliação.

Ao falar de cultura de avaliação na escola salesiana na América, referimo-nos à natureza flexível, plural e diversificada de abordar a avaliação em cada um dos contextos do continente, sempre fazendo referência à identidade, valores compartilha-

1 BOLSEGUÍ, M. y FUGUET, A. "Cultura de evaluación, una aproximación conceptual". *Revista de Investigación y Posgrado*, 21 (1) 2005. p. 94.

dos, critérios pedagógicos e processos da escola salesiana, isto é, avaliar a vida. Nesse sentido, a cultura de avaliação está pensada desde o planejamento institucional e vinculada à mudança – melhoramento contínuo –, ao cumprimento de metas e objetivos comuns e à busca da qualidade de uma proposta cultural, orientada a satisfazer às profundas necessidades dos jovens e responder a suas perguntas.

O presente documento está integrado por três partes:

1ª - um breve marco situacional, que contextualiza os modelos de avaliação no nível continental;
2ª - um marco teórico que mostra a perspectiva integradora da avaliação aplicada à prática educativa salesiana;
3ª - uma proposta operativa que encaminhe a ação educativo-pastoral para a qualidade e a significatividade a partir da ótica do sistema preventivo.

Pretende-se, dessa forma, que a *práxis* avaliativa se converta em uma instância formativa capaz de enriquecer as opções educativas salesianas e manter uma constante referência a suas políticas educacionais.

1. Referente situacional

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, a Unesco[1] afirma que, no discurso educativo interamericano atual, são forjados modelos e tendências de avaliação educativa que pretendem avançar para a aprendizagem organizacional e a melhoria da oferta educativa na realidade social, em eco e sintonia com os acordos e organizações internacionais que promovem uma educação para todos.

Chianka e Youker[2] afirmam que, na América, a evolução de uma avaliação educativa estática para uma avaliação dinâmica e mais integradora, brota de uma análise sobre a eficiência e eficácia dos modelos de avaliação primariamente implementados, os quais, por sua vez, possibilitaram o crescimento institucional e profissional, o aprender a registrar o que se faz, avaliar a partir de um trabalho em equipe para mudar e melhorar, e não para sancionar ou discriminar.

O Programa para a Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe[3] vem realizando, desde o ano 2000, vários estudos sobre o estado atual na medição e avaliação da qualidade educativa na América Latina, assim como do progresso dos países da região na proposta e definição de expectativas claras de aprendizagem. Esses estudos assentam as bases conceituais sobre a situação atual dos sistemas nacionais de avaliação e desenvolvimento de padrões na região. De modo equivalente,

1 UNESCO. *Conferencia Mundial de educación para todos - 1990*. *In*: <www.unesco.org/>. Acessado em: 20-4-2006.
2 CHIANKA y YOUKER 2004 "La evaluación en América Latina y el Caribe. Visión general de los desarrollos recientes". *In*: <://www.reoei.orghttp://evaluation.umich.edu/>. Acessado em: 25-12- 2007.
3 PREAL –(Programa para la Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), 2001. "Los sistemas de evaluación en América Latina y el Caribe". *In*: <://www.unesco.org>. Acessado em: 20 -12-2007.

o informe do Grupo de Trabalho sobre Avaliação e Padrões[1] sugere dar um passo além na documentação dos avanços da América Latina e do Caribe, referente ao estabelecimento, consolidação, aperfeiçoamento e utilidade dos sistemas nacionais e subnacionais de medição de aprendizagens, assim como dos esforços realizados na região para o desenvolvimento de padrões de resultados acadêmicos na educação básica e superior.

1.1. Evolução e desenvolvimento da avaliação no continente americano

O conceito de qualidade da educação e sua vinculação com a avaliação institucional é um tema muito presente no discurso da cultura pedagógica atual e em sua evolução durante o século XX, embora, na sua origem, a avaliação seja considerada mais como um instrumento de revisão e verificação de programas institucionais. Conceitos como qualidade, melhoria contínua, credenciamento, certificação, permeiam e se estabelecem na realidade dos modelos de avaliação educativa na América.

Segundo Degenhart[2], desde os anos 80 e durante os 90, foram postos em marcha mecanismos institucionais, centros ou organismos de avaliação dos sistemas educativos, com o objetivo de desenvolver e impulsionar a avaliação como disciplina e prática profissional na região. As demandas de respostas objetivas e confiáveis ao problema da qualidade da educação impactaram o desenvolvimento acadêmico e profissional nas escolas, o que levou à busca de estratégias e propostas diversas de avaliação.

Nuttall[3] confirma a percepção anterior, ressaltando a importância de que, a partir de então, deu-se início à construção de indicadores internacionais, promovidos por diversas agências de desenvolvimento. Tal é o caso do projeto denominado INES, (Indicadores Internacionais da Educação), que alcançou repercussão considerável. A partir dessa perspectiva, diversos organismos internacionais puseram em marcha programas vinculados ao desenvolvimento das políticas de avaliação educativa e os traduziram em projetos concretos.

Gajardo[4] afirma que, uma vez superada a desconfiança para com a educação que caracterizou as décadas de 70 e de 80, os governos da região lançaram-se a uma intensa atividade reformadora, que se fez sentir em muitos países e envolveu diversas esferas da realidade educativa. A década dos anos 90 caracterizou-se pelo início e /ou desenvolvimento de um bom número de reformas educativas nos países latino-americanos.

1 GRUPO DE TRABAJO SOBRE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES GTEE, (1999). *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. *In*: <://www.unesco.org.> Acessado em: 23-4-2006.

2 DEGENHART, R. E. (1990). *Thirty years of International Research. An annotated bibliography of IEA publications* (1960-1990). The Hague: IEA.

3 NUTTALL, D. "The functions and limitations of international Educations indicators". *In:* CERI. *The OECD International Educations Indicators:* a framework for Analysis. Paris: OCDE, 1992.

4 Gajardo (1999).

Nesse contexto, desenvolveram-se experiências importantes em matéria de avaliação de resultados de aprendizagem no nível básico ou primário, entre as quais pode-se mencionar:

a) desenvolvimento de provas baseadas em critérios definidos;
b) aplicações de censos;
c) desenvolvimento de provas nas áreas básicas (Língua Espanhola e Matemática);
d) avaliação institucional;
e) análise a partir da teoria da resposta aos itens,

além de outras questões importantes no desenvolvimento e fortalecimento dos processos de avaliação e investigação educativa.

Dentro desses processos, foi de grande importância a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, em 1990, na qual se avaliaram os progressos nos países do continente americano e se combinaram novas metas, em um marco de ação, reconhecendo que os sistemas de informação e avaliação são essenciais para a tomada de decisões de política educativa. Por essa razão, comprometeram-se, no âmbito da gestão da educação, a desenvolver sistemas de informação, coleta e análise de dados, investigações e inovações, e a melhorar os sistemas de medição de resultados, avaliação e prestação de contas, ajustados a indicadores e padrões de referência.

1.1. Avaliação e qualidade da educação

Nos últimos anos, tanto na Europa quanto na América, foram frequentes os programas e muitas as instituições dedicadas ao controle e à melhoria do que se denomina qualidade educativa. Estas têm como finalidade a necessidade de conhecer o que se passa no sistema educativo e encontrar explicações para os êxitos e os fracassos. Essa evolução e essa expansão levaram a importantes transformações na concepção e na prática da avaliação.

Nos processos e mudanças que vive a educação na América Latina, é necessário falar de diversos mecanismos que têm a ver com a avaliação, entre eles, a garantia da qualidade. Desde o México até o Chile, passando pela América Central, pelas áreas do Mercosul e do Convênio Andrés Bello, todos têm interesse explícito no estabelecimento e na implementação de instâncias de garantia da qualidade. Esses processos são indicadores de um segundo fenômeno: o fato de que eles incorporam cada vez mais a preocupação em superar as fronteiras nacionais.

Dentre tais processos de qualidade, destacam-se os esforços pela certificação que, na América Latina e no Caribe, foi posta em marcha a partir de 1990. Alguns países, mais que outros, estão na vanguarda, no desenvolvimento de sistemas de certificação, dando à avaliação institucional uma posição de relevo. Desse modo, certificação, avaliação e qualidade estão relacionadas entre si, e torna-se muito difícil considerá-las separadamente. Certifica-se a conformidade com um processo de avaliação e de

acompanhamento, com o fim de dispor de informação fidedigna e objetiva sobre a qualidade relativa de instituições e programas universitários, estejam eles em fase de reconhecimento inicial ou em pleno desenvolvimento de seu projeto institucional.

Essa realidade concernente à avaliação nos países da América Latina e do Caribe desencadeou interessantes processos de pesquisa que fundamentam as práticas e incluem, sem dúvida, o estabelecimento de padrões e avaliações de impacto.

2. Marco teórico

Introdução

A avaliação do processo educativo, com toda sua complexidade, está no centro de todos os sistemas educativos e é motivo de especial preocupação para os países latinoamericanos, que lutam para melhorar tais sistemas, a fim de poder integrar-se aos modelos de globalização do mundo atual, a partir da própria realidade, situação e história. Os últimos quinze ou vinte anos foram, na região, um tempo de especial interesse pela educação. A ênfase que os organismos internacionais relacionados ao desenvolvimento econômico dão ao fator educativo como promotor de desenvolvimento é louvável. O marco teórico seguinte explicita as mais atualizadas investigações relacionadas com a avaliação e a cultura da avaliação no continente.

2.1. Conceito de avaliação

Caldeiro[1], entende por avaliação um processo participativo, sistemático e ordenado que se inicia a partir do momento de diagnóstico e se desenvolve de maneira paralela ao planejamento e execução do projeto. Esse processo é sempre acompanhado de um sistema de coleta e análise de informação que retroalimenta os processos de tomada de decisões, incrementa os conhecimentos e facilita a recuperação permanente da memória do mesmo e sua sistematização, incidindo na melhoria dos processos.

Do mesmo modo, Placer[2] considera que avaliar é um processo, uma atividade contínua, permanente e flexível, que inclui múltiplos métodos e operações. Esse autor sugere que o desenho completo de uma avaliação implica avaliação inicial, contínua e final.

a) A avaliação inicial conta com os mesmos meios que correspondem à análise da realidade. Ajudam a detectar as necessidades educativas e dão resposta aos sinais dos tempos, às pessoas e às comunidades;
b) a avaliação contínua consiste na coleta de dados segundo indicadores quantitativos e qualitativos que assinalam a forma como se realiza o planejamento

1 CALDEIRO, G. *Cuál es la utilidad de la evaluación institucional*. (1997). *In*: <http://www.educacion.idoneos.comhttp://educacion.idoneos.com/>. Acessado em: 13-3-2006.

2 PLACER, U. F. *Una pastoral eficaz*: Planificación pastoral desde los signos de los tiempos de los pobres. Madrid: Desclée De Brouwer, 1993.

no tocante à validade de objetivos, execução de tarefas, participação, fases e tempos programados e permite uma correção ou readaptação do processo de planejamento;

c) a avaliação final deve realizar-se e desenhar-se em função dos critérios e objetivos planejados.

Colomba e outros[1] sustentam que a avaliação se propõe a facilitar a mudança e possibilitar a melhoria do processo educativo. Assim entendida, acentua a qualidade educativa. Ao fixar seu olhar no âmbito do processo curricular, nas práticas docentes, no funcionamento da equipe de direção e do projeto institucional, aponta a necessidade de se entender a qualidade da educação como produção coletiva e de se instalar uma cultura avaliativa.

Para responder ao porquê e ao para quê da avaliação, Casanova[2] afirma que seu principal objetivo é melhorar a qualidade educativa e institucional, o quanto for possível, o que exige: a) conhecer a situação de partida, b) facilitar a formulação de um modelo de atuação, c) detectar as dificuldades e possibilidades que se apresentam, d) regular o processo de aplicação contínua do modelo de atuação, e) conhecer os resultados obtidos ao final do período fixado para a implementação do modelo, f) avaliar os resultados obtidos e g) rever o modelo de atuação da instituição

Seguindo essa mesma concepção de avaliação, Tiana e Santángelo[3] sustentam que o principal objetivo de todo processo de avaliação é a melhoria da qualidade e dos modelos institucionais dos processos de ensino–aprendizagem, através de seu autodiagnóstico e da visão externa aportada por peritos. Com isso, pretende-se promover culturas de avaliação que favoreçam o estabelecimento e a continuidade dos processos, de modo que proporcionem informação a todos os integrantes da comunidade educativa para a tomada de decisões, em vista de uma educação de qualidade.

Santos Guerra[4] suscita a dicotomia da avaliação, considerando que não basta avaliar, é imprescindível avaliar as avaliações (metaavaliação). Seu enfoque, portanto, centra-se na compreensão e na melhoria, na concepção de um processo no qual se compreende o que acontece, portanto, não se pode seguir funcionando ano após ano sem que se pergunte como ficam as pretensões, as atuações, as repercussões.

2.2. Avaliação institucional

Para avançar nos processos de criação de cultura avaliativa, Casanova[5] propõe a avaliação institucional como uma das ações mais importantes. Afirma que a avalia-

1 COLOMBA, N.; CHANES, G. *et al*., *Evaluación: nuevas concepciones*. *In:* <://www.monografias.com/trabajos11/conce/conce.shtml>. Acessado em: 18 -3- 2006.

2 CASANOVA, A. *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives, 1998.

3 TIANA, A.; SANTÁNGELO, H. *Evaluación de la calidad de la Educación. In*: <www.reoei.org>. Acessado em: 20-12-2007.

4 SANTOS GUERRA, M. A. *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: AKAL, 2002, p. 4

5 CASANOVA, A. *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives, 1998.

ção institucional determina o valor de uma instituição e implica uma delicada tarefa de interpretação de um conjunto de elementos que interagem, configurando uma realidade particular e significativa. Não é o inicio nem o fim de um processo: é um momento de conhecimento do realizado, que permite tomar decisões para continuar de uma ou de outra forma ou, inclusive, para deter-se.

Beziés[1] também considera a avaliação institucional como uma ferramenta importante na transformação da educação e da prática educativa, em um processo construtivo, participativo e consensado, uma prática permanente e sistemática de detecção de forças e debilidades, que implica reflexão sobre a própria tarefa e considera, tanto os aspectos qualitativos como os quantitativos, abrangendo insumos, processos, produtos e contextos. Uma tarefa fundamental da gestão administrativa e acadêmica e uma plataforma para o planejamento, que ajuda no reconhecimento da qualidade com resultados mensuráveis e públicos, garantindo, no contexto social, o posto que corresponde à instituição.

Para Mattus[2] as perguntas básicas de como a instituição está levando a cabo sua missão, conduzem necessariamente a focalizar a avaliação no processo geral do planejamento. A avaliação que a instituição faz de si mesma, leva a confrontar os objetivos fixados no marco geral de sua criação e sua trajetória, com as realizações conseguidas. Perde sentido o avaliar, se previamente não foram definidos os objetivos que se deseja alcançar. Isso obriga, como tarefa prévia a toda avaliação, a identificar e concretizar os elementos substantivos que compõem a missão, a visão e os objetivos explícitos ou implícitos estabelecidos como metas ou resultados a serem alcançados no período vencido. Segundo esse autor, a avaliação institucional deve, permanentemente:

1) Interrogar-se sobre os resultados e especialmente sobre as ações.
2) Identificar problemas e compreendê-los em seu contexto, para conseguir a melhoria.
3) Tender a criar as condições ótimas para que os participantes, incluindo a os avaliadores, melhorem sua compreensão da realidade institucional.
4) Servir para interpretar, mudar e melhorar, não para normatizar, prescrever ou castigar.
5) Ser permanente, participativa, e contar com um sistema de retroalimentação contínua.

2.3. Cultura de avaliação

Segundo Bolseguí e Fuguet[3] falar de cultura de avaliação tem a ver com todas as práticas que se desenvolvem na instituição, com os processos, projetos e, inclusive,

1 BEZIÈS, C. P. *Autoevaluar para acreditar en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: una propuesta de reconstrucción*. México: Mc Graw Hill. 1997.
2 MATTUS, C. *Calidad de la educación*. *In:* < www.asap.org.ar/>. Acessado em: 13 -3-2007.
3 BOLSEGUÍ, M. y FUGUET, A. "Cultura de evaluación, una aproximación conceptual". *Revista de Investigación y Posgrado*, 21 (1) 2005.

com as experiências, tanto do passado como do presente. Compreende, portanto, um conjunto de ações dirigidas, tanto ao planejamento quanto à organização e do desenvolvimento do processo, em todas as instâncias da instituição. Indo além de atividades isoladas, a cultura de avaliação é uma criação da instituição. Seu objetivo não está dirigido a servir de controle de qualidade e dos resultados do processo, mas a contribuir para sua renovação e transformação constante e se relaciona com as concepções, teorias implícitas e crenças sobre avaliação presentes em toda a comunidade educativa.

Chianca e Youker[1] recomendam algumas estratégias que contribuem para criar uma cultura de avaliação nas instituições educativas:

1) Formar de maneira permanente em avaliação, tanto o pessoal docente como os quadros dirigentes.
2) Promover espaços permanentes de aprofundamento e reflexão teórica sobre este tópico.
3) Conceber a avaliação como um processo contínuo, permanente, contextualizado, flexível, de maneira formativa e participativa.
4) Gerar, no seio da instituição, mecanismos e sistemas próprios de avaliação.
5) Iniciar processos de avaliação internos, a partir dos quais se gere uma participação ativa de toda a comunidade.
6) Promover a autoavaliação como um exercício diário da atividade educativa.
7) Levar adiante processos de avaliação em um contexto de promoção de valores, tanto para a convivência social, como para o desenvolvimento humano.

Por último, Tiana e Santángelo[2] estabelecem que, para criar culturas de avaliação, é necessário fazer uso de planos de pesquisa, os quais orientam melhor os processos de tomada de decisões e melhoram a qualidade educativa da instituição. Para esses autores, a cultura da avaliação conduz à cultura da prestação de contas, à qual poucas instituições educativas estão habituadas.

2.4. Avaliação e prática avaliativa na escola salesiana

Nas instituições salesianas, a avaliação deve entender-se como um processo participativo e transparente de todos os agentes implicados na comunidade educativo-pastoral: salesianos, colaboradores leigos, estudantes, pessoal docente, administrativo e de serviço, tanto na coleta e análise da informação como nos resultados obtidos. Avaliam-se os projetos e o desempenho dos diferentes segmentos da comunidade educativo-pastoral que necessitam uma retroalimentação, para modificar condutas, atitudes, conhecimentos e habilidades para conseguir maior incidência e significatividade.

1 CHIANKA; YOUKER 2004. *La evaluación en América Latina y el Caribe. Visión general de los desarrollos recientes. In:* <://www.reoei.orghttp://evaluation.umich.edu/>. Acessado em: 25-12- 2007.
2 TIANA, A.; SANTÁNGELO, H. *Evaluación de la calidad de la Educación. In:* <www.reoei.org>. Acessado em: 20 -12-2007.

A avaliação deve ser vista como um instrumento de grande capacidade para melhorar a qualidade e a significatividade, detectar os pontos fortes e os pontos fracos e constituir um ponto de partida para um processo de aprendizagem continuada e de melhoria constante. Verificar de que modo as obras educativas se aproximam das metas pré-estabelecidas, como se organizam os diversos processos (de gestão, pedagógicos, de formação em valores, administrativos) e como se manejam os recursos humanos e econômicos permitirá estabelecer uma cultura da avaliação que converterá a escola salesiana em uma instituição aberta à aprendizagem.

Promover uma cultura de avaliação na escola salesiana significa ter clareza da resposta educativo-pastoral que, como carisma e missão, a Igreja nos confia, e à qual nos chama a *dar uma resposta de qualidade no plano educativo-cultural*. Ressignificar a escola salesiana na América pressupõe avançar no caminho iniciado em Cumbayá I, cujo ponto de partida foi a escola e sua relação com as culturas emergentes. Esse modelo de atuação gerou um trabalho em conjunto como família salesiana para o seguimento de algumas linhas de ação que evidenciaram luzes e sombras e que, por sua vez, geraram a necessidade de construir um perfil de escola salesiana com características continentais. A partir dessa perspectiva, foi proposto um relançamento da escola salesiana em chave includente.

Levando em conta as experiências anteriores, no III Encontro Continental buscou-se gerar uma cultura de avaliação que integre, entre outros elementos, a comunicação educativa como clima, a gestão/acompanhamento e animação, e a formação das CEPs. Os resultados obtidos durante a avaliação do caminho recorrido a partir de Cumbayá II, através da matriz de avaliação 1, buscam reformular o modelo de atuação da escola salesiana e propor indicadores que permitam uma avaliação objetiva do processo para o futuro. A escola salesiana na América se propõe uma *práxis* avaliativa na qual sejam levados em conta, tanto os indicadores de processo como os de resultados, a fim de verificar avanços e resultados, de maneira que se promova seu melhoramento contínuo.

2.5. Avaliação para a ressignificação da escola salesiana

O Dicastério para a Pastoral Juvenil[1] expressa que a finalidade última da avaliação é melhorar a qualidade educativa e oferecer uma proposta educativo–cultural de qualidade. Se este objetivo não é realizado, entendemos que se perde a essência fundamental do processo avaliativo. A escola salesiana se propõe, assim, uma avaliação sistemática dos resultados educativos obtidos, à luz dos objetivos previstos no Projeto educativo-pastoral (PEP).

O Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil[2] propõe a avaliação como mecanismo de melhoria permanente dos níveis de qualidade e do serviço educativo. Isso

1 DICASTERIO PARA LA PASTORAL JUVENIL. *La Pastoral Juvenil Salesiana*: Cuadro Fundamental de Referencia. Roma: Ateneo Salesiano, 2000. p. 54, 57.
2 CENTRO NACIONAL SALESIANO DE PASTORAL JUVENIL *Propuesta educativa de las Escuelas Salesianas*. Líneas básicas de su carácter propio. Madrid: Central Catequística Salesiana, 1998, p. 43.

exige a aplicação de sistemas de avaliação periódica para verificar a adequação da oferta educativa

a) às necessidades formativas dos alunos e alunas;
b) às escolhas efetuadas por suas famílias; e
c) às expectativas da sociedade em que se situam os centros educativos salesianos.

O documento citado anteriormente propõe revisar periodicamente o Projeto Educativo-Pastoral e o Plano Anual de Centro, como instrumentos que garantem a qualidade da proposta educativa e a renovação contínua. Atendendo ao conjunto da vida das CEPs orienta a:

a) Realizar uma análise de situação para conhecer as possibilidades, condicionamentos e necessidades educativas dos destinatários da tarefa educativa salesiana.
b) Revisar periodicamente a adequação dos objetivos do III Encontro Continental de Educação Salesiana à realidade concreta da escola e o nível em que os referidos objetivos estão sendo atingidos.
c) Avaliar a eficácia e a eficiência da metodologia educativa, recursos pedagógicos aplicados, estratégias adotadas e atividades realizadas em função do resultado final dos objetivos alcançados.
d) Verificar o funcionamento da organização interna: direção, gestão e participação dos diferentes agentes da comunidade educativa na vida da escola.
e) Constatar a relação que a escola tem com seu entorno social: outras escolas, associações, igreja local, etc.
f) Adotar, por parte dos órgãos de decisão estabelecidos, medidas de correção e melhoria que pareçam mais convenientes. A participação de todos os membros da comunidade educativa no trabalho de avaliação, mediante os canais estabelecidos, e a fidelidade às decisões adotadas, garantem o crescimento permanente nos níveis de qualidade do serviço educativo que presta à sociedade.

Arango[1] alude a que os processos de Cumbayá I e II se tornaram eixos orientadores da educação salesiana na América, pelo quanto a preocupação com a significatividade da escola anima o caminho de renovação empreendido. Doménech[2] também afirma que, para que a ação educativa salesiana seja significativa, é necessário que seja convalidada pela fidelidade à missão, ao espírito e à pedagogia. O citado autor considera que avaliar os processos educativo-pastorais na escola salesiana expressa fidelidade ao Evangelho e a Dom Bosco, que é o mesmo que ser fiel à história e aos sinais dos tempos como interpelação de Deus.

A Consulta da Família Salesiana[3] adverte na *Carta da Missão da Família Salesiana* que o critério de significatividade tem aplicações distintas em contextos geográficos

1 ARANGO, C. *Hacia la significatividad de la Escuela Católica y Salesiana. In:* <http://www.redeamerica.com>. Acessado em: 23 -4-2006.
2 DOMÉNECH. *Saludo a los participantes al encuentro de la coordinación del sector escuela de la Cimac –Mesoamerica*. San José, 2003.
3 CONSULTA DE LA FAMILIA SALESIANA 2000. *Carta de la Misión de la Familia Salesiana*. No. 11. Roma, 25 -11- 2000.

e culturais diversos. Assim, na multiculturalidade própria da presença salesiana na América e, especialmente, na escola, uma autêntica cultura da avaliação ajudará a dar passos concretos que sejam significativos.

Vecchi[1] alude também a que a significatividade de uma obra educativa salesiana deve ser testemunhal e não apenas prestar um serviço funcional.

A ressignificação da escola salesiana na América, hoje, requer o estabelecimento de padrões, a construção do perfil desejado, tanto no que respeita à instituição e seu modelo de gestão/animação, quanto no concernente à formação de seus recursos humanos e à relação educativa–comunicação que se estabelece como cultura.

2.6. Critérios de avaliação

Na escola salesiana, uma avaliação fundamentada em critérios ajudará a determinar se o funcionamento da obra educativa corresponde aos princípios carismáticos da espiritualidade salesiana concretizados na prática do sistema preventivo como método de ação pastoral. Conhecer qual é a incidência e o impacto educativo-pastoral da família salesiana, tanto no âmbito local como nacional e regional, é o objetivo primordial da cultura da avaliação aqui proposta. Saber como estamos, como nos veem as pessoas do entorno, o que esperam de nós, e para onde devemos ir deve constituir um desafio transformador.

A seguir, são estabelecidos alguns critérios que, de acordo com a reflexão, discussão e investigação suscitadas na região, foram considerados os mais pertinentes para a criação da cultura avaliativa. Os mesmos pretendem servir de pautas no processo.

1. Avaliar a partir de uma visão integral da pessoa, valorizando a síntese entre educação e evangelização e levando em conta que todo processo de renovação, tanto de pessoas, quanto de estruturas, passa necessariamente pela experiência cristã. A avaliação, nesse sentido, toma em conta todos os elementos do agir educativo, considerando a pessoa no centro, como núcleo dinamizador que motiva à ação em um ambiente salesiano.
2. Avaliar a comunidade educativa, a partir de uma concepção de convergência de intervenções educativas que assegura, em espírito de comunhão, respostas concretas às necessidades dos jovens. Este critério também exige avaliar em contexto de comunicação e participação do avaliado, trabalhar em equipe, e respeitar o consenso e a discordância.
3. Partir da autoavaliação de todos os que participam no processo educativo, levando em conta que a reflexão da *práxis* educativa individual e grupal, visando ao aumento da qualidade educativa, constitui uma estratégia altamente significativa de renovação.
4. Ter em conta o contexto em que todo processo de avaliação deve situar-se, acatando as políticas educativas próprias de cada nação e respeitando seu marco jurídico.

1 VECCHI, E. *Conferencia dictada*. Roma. 1994.

5. Avaliar para transformar a realidade, descobrindo a ação de Deus e a oportunidade para nos aproximarmos dele. Isso pressupõe fazer planos efetivos de melhoria que incidam, não só nas mudanças internas das obras, mas também no seu meio circundante. Um processo de avaliação é significativo quando se pauta por critérios de pertinência, factibilidade, qualidade, abertura e flexibilidade.
6. Partir dos diversos marcos operativos que pautam a missão educativo-pastoral em cada um dos grupos da família salesiana converte esses instrumentos em mediação histórica da ação educativo-pastoral. Nesse critério fica implícito, além disso, que se avalia a partir da ótica preventiva como critério de ação, de juízo e de valoração.
7. A avaliação ao estilo salesiano centra-se em critérios evangélicos e impregna a ação educativa de um alto sentido de trascendência, dinamismo e qualidade, porque supera as expectativas meramente humanas do trabalho. Os valores humanos e cristãos devem estar presentes em todos os compromissos assumidos e ser visíveis na dinâmica cotidiana da comunidade educativo-pastoral.
8. Sistematicidade do processo de avaliação, que é organização do processo avaliativo e distribuição adequada dos recursos humanos com os quais se pode contar. Quando se têm bem definidas as funções, os papéis e as estruturas organizativas, o processo de avaliação se torna mais claro e coerente.
9. O processo de avaliar deve ser aberto e flexível, capaz de responder às exigências dos tempos, às novas teorias psicopedagógicas e às demandas dos jovens. Nesse sentido, a avaliação leva também em conta as metodologias mais adequadas para a situação que se apresenta.
10. Atenção aos processos, mais que aos resultados. Isso implica levar em conta o processo gradual de desenvolvimento das pessoas, considerando o passo a passo da experiência humana. De igual modo a compreensão de que a busca da qualidade e a significatividade institucional passam, necessariamente pelas pessoas, as quais, muitas vezes, resistem à mudança ou a impulsionam.

3. Proposta operativa

DESAFIO

Implementar e/ou fortalecer processos de avaliação da *práxis* educativo-pastoral salesiana, que sejam integrais e participativos, para promover uma cultura da avaliação a partir dos diferentes contextos socioculturais.

POLÍTICAS	LINHAS DE AÇÃO	INDICADORES
1. Estabelecer em todos os níveis critérios de avaliação sistemática para garantir a qualidade da proposta educativo-pastoral e sua renovação contínua.	1.1 Avaliações realizadas a partir dos critérios da ESA. 1.2 "Planos de melhoria" realizados.	1.1 Avaliações realizadas a partir dos critérios da ESA. 1.2 "Planos de melhoria" realizados.
2. Estabelecer mecanismos de avaliação permanente que favoreçam a cultura de avaliação.	2.1 Processos de avaliação iniciados ou consolidados.	2.1 Processos de avaliação iniciados ou consolidados. 2.2 Incorporação da autoavaliação na prática cotidiana.

BIBLIOGRAFIA

ARANGO, C. *Hacia la significatividad de la Escuela Católica y Salesiana*. *In:* <http://www.redeamerica.com>. Acessado em: 23 -4-2006.

BEZIS, C. P. *Autoevaluar para acreditar en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: una propuesta de reconstrucción*. México: Mc Graw Hill. 1997.

BOLSEGUÍ, M.; FUGUET, A. "Cultura de evaluación, una aproximación conceptual". *Revista de Investigación y Posgrado*, 21 (1) 2005.

CALDEIRO, G. *Cuál es la utilidad de la evaluación institucional. In:* <http://www.educacion.idoneos.comhttp://educacion.idoneos.com/>. Acessado em: 13-3-2006.

CASANOVA, A. *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives, 1998.

CENTRO NACIONAL SALESIANO DE PASTORAL JUVENIL *Propuesta educativa de las Escuelas Salesianas*. *Líneas básicas de su carácter propio.* Madrid: Central Catequística Salesiana, 1998.

COLOMBA, N.; CHANES, G. *et al*., *Evaluación: nuevas concepciones*. *In:* <://www.monografias.com/trabajos11/conce/conce.shtml>. Acessado em: 18 -3- 2006.

COLOMBO, A. *Conferencia de la Madre en el Congreso Educativo*. Colombia. 1998.

CONSULTA DE LA FAMILIA SALESIANA 2000. *Carta de la Misión de la Familia Salesiana*. Nº 11. Roma, 25 -11- 2000.

CHIANKA y YOUKER 2004. *La evaluación en América Latina y el Caribe. Visión general de los desarrollos recientes*. *In:* <://www.reoei.orghttp://evaluation.umich.edu/>. Acessado em: 25-12- 2007.

DEGENHART, R. E. *Thirty Years of International Research*: *an annotated Bibliography of IEA Publications 1960-1990*. The Hague: IEA. 1990.

DIAS SOBRINHO. *Evaluación ética y política en función de la educación como derecho público o como mercadería*. *In:* <://firgoa.usc.eshttp://firgoa.usc.es>. Acessado em: 23-4-2003.

DICASTERIO PARA LA PASTORAL JUVENIL. *La Pastoral Juvenil Salesiana*: *Cuadro Fundamental de Referencia*. Roma: Ateneo Salesiano, 2000.

DOMÉNECH. *Saludo a los participantes al encuentro de la coordinación del sector escuela de la Cimac – Mesoamerica*. San José, 2003.

GRUPO DE TRABAJO SOBRE EVALUACIÓN Y ESTÁNDARES GTEE, *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación (1999)*. *In:* <://www.unesco.org.> Acessado em: 23-4-2006.

MATTUS, C. *Calidad de la educación*. *In:* < www.asap.org.ar/>. Acessado em: 13-3-2007.

NUTTALL, D. "The functions and limitations of international Educations indicators", in CERI: *The OECD International Educations Indicators:* A framework for Analysis. Paris: OCDE, 1992.

PLACER, U. F. *Una pastoral eficaz*: Planificación pastoral desde los signos de los tiempos de los pobres. Madrid: Desclée de Brouwer, 1993.

PREAL –(Programa para la Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), 2001. Los sistemas de evaluación en América Latina y el Caribe. *In:* <://www.unesco.org>. Acessado em: 20-12-2007.

SANTOS GUERRA, M. A. *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: AKAL, 2002.

TIANA, A.; SANTÁNGELO, H. *Evaluación de la calidad de la Educación*. *In:* <www.reoei.org>. Acessado em: 20-12-2007.

UNESCO. *Conferencia Mundial de educación para todos (1990)*. *In:* <www.unesco.org/>. Acessado em: 20-4-2006.

VECCHI, E. *Conferencia dictada*. Roma. 1994.

VIII – CONCLUSÕES E DIRETRIZES DO III ESA

ESCOLA SALESIANA NA AMÉRICA

Book III ESA.indb 136 25/10/2011 17:29:36

CONCLUSÕES E DIRETRIZES DO III ESA

1 – A ANIMAÇÃO/GESTÃO E O ACOMPANHAMENTO

DESAFIO

Implantar uma animação/gestão que potencialize a qualidade dos processos educativo-pastorais da escola salesiana e acompanhe todos os membros da comunidade educativo pastoral (CEP), em especial os jovens mais pobres, na descoberta do sentido da vida.

POLÍTICAS	LINHAS DE AÇÃO	INDICADORES
1. – Animar gerenciando e gerenciar animando, de forma participativa e responsável, o acompanhamento dos membros da CEP.	1.1 – Dar impulso à estruturação de organismos de participação para potencializar a corresponsabilidade.	1.1.1 – Organismos que possibilitem a participação corresponsável dos membros da CEP.
	1.2 – Garantir processos formativos que acompanhem o projeto pessoal de vida.	1.2.1 – Programas de formação permanente baseados em uma metodologia vivencial.
2. – Evangelizar o currículo para o desenvolvimento de processos significativos de formação integral e de aprendizagem.	2.1 – Evangelizar o currículo desde a ótica do sistema preventivo.	2.1.1 – Currículo desenhado a partir do evangelho e do carisma salesiano.
	2.2 – Potencializar os ambientes educativos (clima, infraestrutura, meios pedagógicos, recursos, etc.).	2.1.2 – Ambientes educativos adequados.

2 – A FORMAÇÃO

POLÍTICA	LINHAS DE AÇÃO	INDICADORES
Implementar processos de formação integral, permanente e conjunta com os diversos atores da CEP, atendendo preferentemente aos profissionais da educação salesiana.	1. – Elaborar e implementar, de forma participativa, itinerários de formação que considerem os valores do evangelho, o sistema preventivo, as competências próprias da profissão docente, refletindo sobre a própria prática e considerando nela as diversidades culturais no contexto atual de mudanças.	1.1 – Itinerários de formação elaborados e implementados.
	2 – Constituir e/ou consolidar equipes de formação que trabalhem em rede, animem, orientem, acompanhem e avaliem os processos formativos.	1.2 – Constituição e/ou consolidação de equipes de formação.

3 – A COMUNICAÇÃO

POLÍTICAS	LINHAS DE AÇÃO	INDICADORES
1. – Construir ecossistemas comunicacionais ricos de intencionalidade educativa, como busca de sentidos e ressignificação das relações sociais.	1.1 – Conhecer a educomunicação e suas implicações.	1.1.1 – Programas de formação para a educomunicação por parte dos atores da CEP.
	1.2 – Impulsionar a assistência salesiana nos "novos pátios" de presença juvenil.	1.2.1 – Presença de educadores salesianos nos "novos pátios" das culturas juvenis.
2. – Orientar os processos educativos pastorais para uma ação comunicativa que gere uma cidadania ativa.	2.1 – Incorporar no currículo a dimensão sociopolítica.	2.1.1 – Currículo que incorpora a formação sociopolítica.
	2.2 – Estabelecer vínculos de interação comunicativa na CEP e em seu entorno.	2.1.2 – Redes de vinculação inter-institucionais.

4 – A AVALIAÇÃO

POLÍTICAS	LINHAS DE AÇÃO	INDICADORES
1. – Estabelecer em todos os níveis critérios de avaliação sistemática, para garantir a qualidade da proposta educativa pastoral e sua renovação contínua.	1.1 – Implementar ações para a avaliação institucional a partir das orientações da ESA.	1.1.1 – Avaliações realizadas a partir dos critérios da ESA.
	1.2 – Elaborar "planos de melhoria" sobre a base da avaliação permanente.	1.2.1 – "Planos de melhoria" realizados.
2. – Estabelecer mecanismos de avaliação permanente que favoreçam a cultura de avaliação.	2.1 – Iniciar e/ou consolidar processos de avaliação da qualidade das obras educativas.	2.1.1 – Processos de avaliação inciados e/ou consolidados.
	2.2 – Promover a autoavaliação como uma *práxis* educativa.	2.1.2 – Incorporação da autoavaliação na prática cotidiana.

EXPECTATIVAS PARA O PRÓXIMO ESA

Espera-se que, daqui a seis anos, as escolas salesianas do continente americano tenham:

- ✓ Órgãos de participação para a corresponsabilidade
- ✓ Programas de formação para o acompanhamento
- ✓ Currículos desenhados a partir do evangelho e do carisma salesiano
- ✓ Ambientes educativos adequados para a aprendizagem
- ✓ Programas de educomunicação para todos os seus integrantes
- ✓ Presença de educadores nos "novos pátios" juvenis.
- ✓ Currículo que incorpora a formação sociopolítica
- ✓ Redes de vinculação inter-institucionais
- ✓ Itinerários de formação para desenvolver as competências requeridas pela CEP
- ✓ Equipes de formação estáveis que animem os processos formativos.
- ✓ Avaliação institucional a partir das orientações da ESA
- ✓ Planos de melhoria resultantes da avaliação permanente
- ✓ Processos de avaliação da qualidade educativa
- ✓ Incorporação da autoavaliação na prática cotidiana.

SEGUNDA PARTE
III ENCONTRO
ESCOLA SALESIANA NA AMÉRICA
ANEXOS

ESCOLA SALESIANA NA AMÉRICA

Book III ESA.indb 141 25/10/2011 17:29:45

Book III ESA.indb 142 25/10/2011 17:29:45

ANEXO 1
III ESA – COMPROMISSOS[1]

ESCOLA SALESIANA AMÉRICA

1 As páginas seguintes, trazem slides numerados de 1 a 13, que podem ser usados para uma apresentação em Power Point sobre os compromissos assumidos pelos representantes das escolas salesianas do continente americano ao final do III ESA.
O portal da ESA, no endereço www.redeamerica.com/esa disponibiliza para *download* um clipe sobre este tema, com a versão digital destas imagens.

Book III ESA.indb 144

ESA

ESCOLA SALESIANA AMÉRICA

25/10/2011 17:29:47

Book III ESA.indb 145

SOB O OLHAR DE DOM BOSCO E DE MADRE MAZZARELLO

25/10/2011 17:29:48

Book III ESA.indb 146

III ENCONTRO CONTINENTAL

• Brasília, 8 a 13 de maio de 2008 •

25/10/2011 17:29:48

Book III ESA.indb 147

COMPROMISSOS OPERACIONAIS DO III ESA PARA O PERÍODO 2009-2014

25/10/2011 17:29:48

Book III ESA.indb 148

DIRETRIZ GERAL

O ponto de partida para as ações a serem desenvolvidas são os desafios postos pela realidade na qual cada comunidade atua. Definidas as POLÍTICAS para a atuação, o acompanhamento e a avaliação da caminhada terão como base as LINHAS DE AÇÃO e os INDICADORES assumidos no III ESA:

I • ANIMAÇÃO / GESTÃO E ACOMPANHAMENTO

II • FORMAÇÃO

III • COMUNICAÇÃO

IV • AVALIAÇÃO

25/10/2011 17:29:48

Book III ESA.indb 149

COMPROMISSO 1

ANIMAÇÃO / GESTÃO E ACOMPANHAMENTO

25/10/2011 17:29:48

Book III ESA.indb 150

DESAFIOS		
Dinamizar a animação/gestão que potencie a qualidade dos processos educativo-pastorais da escola salesiana e acompanhe todos os integrantes da Comunidade Educativo-pastoral (CEP), em especial os jovens mais pobres, na descoberta do sentido da vida.		
POLÍTICAS	**LINHAS DE AÇÃO**	**INDICADORES**
1 Animar gerenciando e gerenciar animando, de forma participativa e corresponsável, o acompanhamento dos sujeitos da CEP.	1.1 Dinamizar a criação de organismos de participação para potenciar a corresponsabilidade.	1.1.1 Organismos que possibilitam a participação corresponsável dos sujeitos da CEP.
	1.2 Garantir processos formativos que acompanhem o projeto pessoal de vida.	1.2.1 Programas de formação permanente baseados em uma metodologia vivencial.
2 Fundamentar evangelicamente o currículo para o desenvolvimento de processos de formação integral de aprendizagens significativas.	2.1 Fundamentar evangelicamente o currículo na ótica do Sistema Preventivo.	2.1.1 Currículo concebido a partir do Evangelho e do carisma salesiano.
	2.2 Potenciar os ambientes educativos (clima, infraestrutura, meios pedagógicos, recursos, etc.).	2.2.2 Ambientes educativos adequados para a aprendizagem.

25/10/2011 17:29:48

Book III ESA.indb 151

COMPROMISSO 2

FORMAÇÃO

25/10/2011 17:29:48

Book III ESA.indb 152

DESAFIOS		
Fortalecer processos de formação contínua e em rede para ressignificar corresponsavelmente o Sistema Preventivo, desenvolvendo em todos os membros da Comunidade Educativo-pastoral (CEP) as competências requeridas pelo Projeto Educativo-pastoral.		
POLÍTICAS	**LINHAS DE AÇÃO**	**INDICADORES**
Implementar processos de formação integral, permanente e conjunta com os diversos atores da CEP, atendendo preferentemente aos profissionais da educação salesiana.	1 Elaborar e implementar, de forma participativa, itinerários de formação que considerem os valores do Evangelho, o Sistema Preventivo, as competências próprias da profissão docente, refletindo sobre a própria prática e considerando as diversidades culturais no contexto atual de mudanças.	1 Itinerários de formação elaborados e implementados.
	2 Constituir e/ou consolidar equipes de formação que, trabalhando em rede, animem, orientem, acompanhem e avaliem os processos formativos.	2 Constituição e/ou consolidação de equipes de formação.

25/10/2011 17:29:48

Book III ESA.indb 153

COMPROMISSO 3

COMUNICAÇÃO

25/10/2011 17:29:49

Book III ESA.indb 154

DESAFIOS		
Favorecer a cultura comunicacional inspirada nos valores do Evangelho, educando-nos para a comunicação interpessoal, a mediação tecnológica, a expressão, a arte e a formação cidadã, compreendendo as novas linguagens das culturas juvenis, na ótica da educomunicação.		
POLÍTICAS	**LINHAS DE AÇÃO**	**INDICADORES**
1 Construir ecossistemas comunicacionais ricos de intencionalidade educativa, como busca de sentidos e ressignificação das relações sociais.	1.1 Conhecer a educomunicação e suas implicações.	1.1.1 Programas de formação em educomunicação para os sujeitos da CEP.
	1.2 Dinamizar a assistência salesiana nos "novos pátios" de presença juvenil.	1.2.1 Presença de educadores/as salesianos/as nos "novos pátios" das culturas juvenis.
2 Orientar os processos educativo-pastorais para uma ação comunicativa que gere uma cidadania ativa.	2.1 Incorporar no currículo a dimensão sociopolítica.	2.1.1 Currículo que incorpora a formação sociopolítica.
	2.2 Estabelecer vínculos de interação comunicativa na CEP e em seu entorno.	2.2.2 Ambientes educativos adequados à aprendizagem.

25/10/2011 17:29:49

Book III ESA.indb 155

COMPROMISSO 4

AVALIAÇÃO

25/10/2011 17:29:49

Book III ESA.indb 156

DESAFIOS		
Implementar e/ou fortalecer processos de avaliação da práxis educativo-pastoral salesiana que sejam integrais e participativos, para promover uma cultura de avaliação que contemple os diferentes contextos socioculturais.		
POLÍTICAS	**LINHAS DE AÇÃO**	**INDICADORES**
1 Estabelecer em todos os níveis critérios de avaliação sistemática para garantir a qualidade da proposta educativo-pastoral e sua renovação contínua.	1.1 Implementar ações para a avaliação institucional a partir das orientações da ESA.	1.1.1 Avaliações realizadas a partir dos critérios da ESA.
	1.2 Elaborar "planos de qualificação" sobre a base da avaliação permanente.	1.2.1 "Planos de qualificação" realizados.
2 Estabelecer mecanismos de avaliação permanente que favoreçam a cultura da avaliação.	2.1 Iniciar e/ou consolidar processos de avaliação da qualidade da educação das obras educativas.	2.1.1 Processos de avaliação para a qualidade da educação inciados e/ou consolidados.
	2.2 Promover a autoavaliação como uma práxis educativa.	2.2.2 Incorporação da autoavaliação na prática cotidiana.

25/10/2011 17:29:49

ANEXO 2
DOCUMENTO DE APARECIDA
(EXCERTOS)

V CONFERÊNCIA GERAL DO EPISCOPADO LATINOAMERICANO E DO CARIBE

Aparecida, 13-31 de maio de 2007

Documento final

TÓPICO ESPECÍFICO SOBRE EDUCAÇÃO
E
PRINCIPAIS REFERÊNCIAS AO TEMA

1. Tópico específico sobre educação

[...]
CAPÍTULO 6
O CAMINHO DE FORMAÇÃO DOS DISCÍPULOS MISSIONÁRIOS
6.4 Lugares de formação para os discípulos missionários

6.4.6 A educação católica

328. A América latina e o Caribe vivem uma particular e delicada emergência educativa. Na verdade, as novas formas educacionais de nosso continente, impulsionadas para se adaptar às novas exigências que vão se criando com a mudança global, aparecem centradas prioritariamente na aquisição de conhecimentos e habilidades e denotam um claro reducionismo antropológico, visto que concebem a educação preponderantemente em função da produção, da competitividade e do mercado. Por outro lado, com frequência, elas propiciam a inclusão de fatores contrários à vida, à família e a uma sadia sexualidade. Dessa forma, não manifestam os melhores valores do jovens nem seu espírito religioso; menos ainda ensinam-lhes os caminhos para superar a violência e se aproximar da felicidade, nem os ajudam a levar uma vida sóbria e adquirir aquelas atitudes, virtudes e costumes que tornariam estável o lar que venham a estabelecer, e que os converteriam em construtores solidários da paz e do futuro da sociedade[190].

329. Diante dessa situação, fortalecendo a estreita colaboração com os pais de família e pensando em uma educação de qualidade à que têm direito, sem distinção, todos os alunos e alunas de nossos povos, é necessário insistir no autêntico fim de toda escola. Ela é chamada a se transformar, antes de mais nada, em lugar privilegiado de formação e promoção integral, mediante a assimilação sistemática e crítica da cultura, fato que consegue por meio de um encontro vivo e vital com o patrimônio cultural. Isso supõe que tal encontro se realize na escola em forma de elaboração, ou seja, confrontando e inserindo os valores perenes no contexto atual. Na realidade, a cultura, para ser educativa, deve inserir-se nos problemas do tempo no qual se desenvolve a vida do jovem. Dessa maneira, as diferentes disciplinas precisam apresentar não só um saber por adquirir, mas valores por assimilar e verdades por descobrir.

330. Constitui uma responsabilidade estrita da escola, enquanto instituição educativa, destacar a dimensão ética e religiosa da cultura, precisamente com o objetivo de ativar o dinamismo espiritual do sujeito e ajudá-lo a alcançar a liberdade ética que pressupõe e aperfeiçoa à psicológica. Mas não se dá liberdade ética, a não ser na confrontação com os valores absolutos dos quais dependem o sentido e o valor da vida do ser humano. Inclusive no âmbito da educação, manifesta-se a tendência a assumir a realidade como parâmetro dos valores, correndo dessa forma o perigo de responder a aspirações secundárias e superficiais, e perder de vista as exigências mais profundas do mundo contemporâneo (E.C. 30). A educação, humaniza e personaliza o ser humano quando consegue que este desenvolva plenamente seu pensamento e sua liberdade, fazendo-o frutificar em hábitos de compreensão e em iniciativas de comunhão com a totalidade da ordem real. Dessa maneira, o ser humano humaniza seu mundo, produz cultura, transforma a sociedade e constroi a história[191].

6.4.6.1 Os centros educacionais católicos

331. A missão primária da Igreja é anunciar o Evangelho de maneira tal que garanta a relação entre a fé e a vida tanto na pessoa individual como no contexto sociocultural em que as pessoas vivem, atuam e se relacionam entre si. Assim, a Igreja procura "transformar mediante a força do Evangelho, os critérios de juízo, os valores determinantes, os pontos de interesse, as linhas de pensamento, as fontes inspiradoras e os modelos de vida da humanidade que estão em contraste com a Palavra de Deus e o desígnio de salvação"[192].

190. *Familiaris Consortio* 36-38; João Paulo II. *Carta às famílias*, 13; Pontifício Conselho para a Família. *Carta dos direitos da família*, Art. 5e; Pontifício Conselho para a Família. *Sexualidade humana, verdade e significado:* Orientações educativas em família.

191. *Documento de Puebla*, 1025.

192. *Evangelii Nuntiandi*, 19.

332. Portanto, quando falamos de educação cristã, entendemos que o mestre educa para um projeto de ser humano no qual habite Jesus Cristo com o poder transformador de sua vida nova. Existem muitos aspectos nos quais se educa e entre os quais consta o projeto educativo. Existem muitos valores, mas estes valores nunca estão sozinhos, sempre formam uma constelação ordenada, explícita ou implicitamente. Se a ordenação tem Cristo como fundamento e fim, então essa educação está recapitulando tudo em Cristo e é verdadeira educação cristã; se não, pode falar de Cristo, mas corre o perigo de não ser cristã[193].

333. Desse modo, se produz uma compenetração entre os dois aspectos. Quer dizer, não se concebe a possibilidade de anunciar o Evangelho sem que este ilumine, infunda alento e esperança e inspire soluções adequadas aos problemas da existência; muito menos que possa se pensar em verdadeira e plena promoção do ser humano sem abri-lo a Deus e anunciar-lhe Jesus Cristo.[194]

334. A Igreja é chamada a promover em suas escolas, uma educação centrada na pessoa humana que é capaz de viver na comunidade, oferecendo a esta o bem que a Igreja possui. Diante do fato de que muitos se encontram excluídos, a Igreja deverá estimular uma educação de qualidade para todos, formal e não-formal, especialmente para os mais pobres. Educação que ofereça às crianças, aos jovens e aos adultos o encontro com os valores culturais do próprio país, descobrindo ou integrando neles a dimensão religiosa e transcendente. Para isso, necessitamos de uma pastoral da educação que seja dinâmica e acompanhe os processos educativos, que seja voz que legitime e salvaguarde a liberdade de educação diante do Estado e o direito a uma educação de qualidade para os mais despossuídos.

335. Desse modo, estamos em condições de afirmar que, no projeto educativo da escola católica, Cristo, o Homem perfeito, é o fundamento em que todos os valores humanos encontram sua plena realização e, a partir daí, sua unidade. Ele revela e promove o sentido novo da existência e a transforma, capacitando o homem e a mulher a viverem de maneira divina, ou seja, para pensar, querer e agir segundo o Evangelho, fazendo das bem-aventuranças a norma de suas vidas. Precisamente pela referência explícita e compartilhada por todos os membros da comunidade escolar, a visão cristã – ainda que em grau diverso, e respeitando a liberdade de consciência e religiosa dos não cristãos presentes nela – a educação é "católica", pois os princípios evangélicos se convertem para ela em normas educativas, motivações interiores e, ao mesmo tempo, em metas finais. Esse é o caráter especificamente católico da educação. Jesus Cristo, pois, eleva e enobrece a pessoa humana, dá valor à sua existência e constitui o perfeito exemplo de vida. É a melhor notícia, proposta pelos centros de formação católica aos jovens.[195]

336. Portanto, a meta que a escola católica se propõe com relação às crianças e jovens, é a de conduzir ao encontro com Jesus Cristo vivo, Filho do Pai, irmão e amigo, Mestre e Pastor misericordioso, esperança, caminho, verdade e vida e, dessa forma, à vivência da aliança com Deus e com os homens. A escola o faz colaborando na construção da personalidade dos alunos, tendo Cristo como referência no plano da mentalidade e da vida. Tal referência, ao se fazer progressivamente explícita e interiorizada, ajudará a ver a história como Cristo a vê, a julgar a vida como ele o faz, a escolher e amar como ele, a cultivar a esperança como ele nos ensina e a viver nele a comunhão com o Pai e o Espírito Santo. Pela fecundidade misteriosa dessa referência, a pessoa se constrói na unidade existencial, isto é, assume suas responsabilidades e procura o significado último de sua vida. Situada na Igreja, comunidade de cristãos, ela consegue com liberdade viver intensamente a fé, anunciá-la e celebrá-la com alegria na realidade de cada dia. Como consequência, amadurecem e parecem co-naturais as atitudes humanas que levam a se abrir sinceramente à verdade, a respeitar e amar as outras pessoas, a expressar a própria liberdade na doação de si e no serviço aos demais para a transformação da sociedade.

337. A escola católica é chamada a uma profunda renovação. Devemos resgatar a identidade católica de nossos centros educacionais por meio de um impulso missionário corajoso e audaz, de modo que chegue a ser uma opção profética plasmada em uma pastoral da educação participativa. Tais projetos devem promover a formação integral da pessoa, tendo seu fundamento em Cristo, com identidade

193. *Documento de Santo Domingo*, 265.
194. *Cf. Iuvenum Patris*. Carta Apostólica de João Paulo II no centenário da morte de São João Bosco, 10.
195. Congregação para a a Educação Católica. *A escola católica*, nº 34.

eclesial e cultural, e com excelência acadêmica. Além disso, há de gerar solidariedade e caridade para com os mais pobres. O acompanhamento dos processos educativos, a participação dos pais de família neles e a formação de docentes, são tarefas prioritárias da pastoral educativa.

338. Propõe-se que nas instituições católicas a educação na fé seja integral e transversal em todo o currículo, levando em consideração o processo de formação para encontrar Cristo e para viver como discípulos e missionários e inserindo nela verdadeiros processos de iniciação cristã. Ao mesmo tempo, recomenda-se que a comunidade educativa (diretores, mestres, pessoal administrativo, alunos, pais de família, etc.) enquanto autêntica comunidade eclesial e centro de evangelização, assuma seu papel de formadora de discípulos e missionários em todos seus estratos. A partir daí, em comunhão com a comunidade cristã que é sua matriz, promova um serviço pastoral no setor em que se insere, especialmente dos jovens, da família, da catequese e da promoção humana dos mais pobres. Esses objetivos são essenciais nos processos de admissão de alunos, de suas famílias e na contratação dos docentes.

339. Um princípio irrenunciável para a Igreja é a liberdade de ensino. O amplo exercício do direito à educação, reivindica por sua vez, como condição para sua autêntica realização, a plena liberdade que deve gozar toda pessoa para escolher a educação de seus filhos que considere mais adequada aos valores que eles mais estimam e que consideram indispensáveis. Pelo fato de haver dado a vida aos filhos, os pais assumiram a responsabilidade de oferecer a eles condições favoráveis para seu crescimento e a séria obrigação de educá-los. A sociedade precisa reconhecê-los como os primeiros e principais educadores. O dever da educação familiar, como primeira escola de virtudes sociais, é de tanta transcendência que, quando falta, dificilmente pode ser suprida. Esse princípio é irrenunciável.[196]

340. Esse direito intransferível, que implica uma obrigação e que expressa a liberdade da família na esfera da educação, por seu significado e alcance, precisa ser decididamente garantido pelo Estado. Por essa razão, o poder público, a quem compete a proteção e a defesa das liberdades dos cidadãos, atendendo à justiça distributiva, deve distribuir as ajudas públicas – que provêm dos impostos de todos os cidadãos – de tal maneira que a totalidade dos pais, independente de sua condição social, possam escolher, segundo sua consciência, em meio a uma pluralidade de projetos educativos, as escolas adequadas para seus filhos. Esse é o valor fundamental e a natureza jurídica que fundamenta a subvenção escolar. Portanto, a nenhum setor educacional, nem sequer ao próprio Estado, se pode outorgar a faculdade de se reservar o privilégio e a exclusividade da educação dos mais pobres, sem com isso infringir importantes direitos. Desse modo, promovem-se direitos naturais da pessoa humana, da convivência pacífica dos cidadãos e do progresso de todos.

6.4.6.2 As universidades e centros superiores de educação católica

341. Segundo sua própria natureza, a universidade católica presta uma importante ajuda à Igreja em sua missão evangelizadora. Trata-se de vital testemunho de ordem institucional sobre Cristo e sua mensagem, tão necessário e importante para as culturas impregnadas pelo secularismo. As atividades fundamentais de uma universidade católica deverão se vincular e harmonizar-se com a missão evangelizadora da Igreja. Elas se realizam através de uma pesquisa realizada à luz da mensagem cristã, que coloque os novos descobrimentos humanos a serviço das pessoas e da sociedade. Dessa forma oferece uma formação dada em um contexto de fé, que prepara pessoas capazes de juízo racional e crítico, conscientes da dignidade transcendental da pessoa humana. Isso implica uma formação profissional que compreenda os valores éticos e a dimensão de serviço às pessoas e à sociedade; o diálogo com a cultura, que favoreça melhor compreensão e transmissão da fé; e a pesquisa teológica que ajude a fé a expressar-se em linguagem significativa para estes tempos. Porque cada vez mais consciente de sua missão salvífica neste mundo, a Igreja quer sentir esses centros bem próximos de si mesma, e deseja tê-los presentes e operantes na difusão da mensagem autêntica de Cristo.[197]

342. As universidades católicas, por conseguinte, terão que desenvolver com fidelidade sua especificidade cristã, visto que possuem responsabilidades evangélicas que instituições de outro tipo não

196. Pontifício Conselho para a Familia. *Carta dos direitos da família*, Art. 3c.
197. *Ex Corde Ecclesiae*, 49.

estão obrigadas a realizar. Entre elas, encontra-se, sobretudo, o diálogo fé e razão, fé e cultura e a formação de professores, alunos e pessoal administrativo através da Doutrina Social e Moral da Igreja, para que sejam capazes de compromisso solidário com a dignidade humana, de serem solidários com a comunidade e de mostrarem profeticamente a novidade que representa o cristianismo na vida das sociedades latino-americanas e caribenhas. Para isso, é indispensável que se cuide do perfil humano, acadêmico e cristão dos que são os principais responsáveis pela pesquisa e docência.

343. É necessária uma pastoral universitária que acompanhe a vida e o caminhar de todos os membros da comunidade universitária, promovendo um encontro pessoal e comprometido com Jesus Cristo e múltiplas iniciativas solidárias e missionárias. Também deve-se procurar uma presença próxima e dialogante com membros de outras universidades públicas e centros de estudo.

344. Nas últimas décadas na América Latina e no Caribe observamos o surgimento de diversos Institutos de Teologia e Pastoral, orientados para a formação e atualização de agentes de pastoral. Nesse caminho, tem-se conseguido criar espaços de diálogo, discussão e busca de respostas adequadas aos enormes desafios enfrentados pela evangelização no continente. Ao mesmo tempo, tem sido possível formar inumeráveis líderes a serviço das Igrejas locais.

345. Convidamos a se valorizar a rica reflexão pós-conciliar da Igreja presente na América Latina e no Caribe, assim como a reflexão filosófica, teológica e pastoral de nossas Igrejas e de seus centros de formação e pesquisa, a fim de fortalecer nossa própria identidade, desenvolver a criatividade pastoral e potencializar o que é nosso. É necessário fomentar o estudo e a pesquisa teológica e pastoral frente aos desafios da nova realidade social, plural, diferenciada e globalizada, procurando novas respostas que deem sustentação à fé e à experiência do discipulado dos agentes de pastoral. Sugerimos também uma maior utilização dos serviços que oferecem os institutos de formação teológica pastoral existentes, promovendo o diálogo entre eles e destinando mais recursos e esforços conjuntos na formação de leigos e leigas.

346. Esta V Conferência agradece o inestimável serviço que diversas instituições de educação católica prestam na promoção humana e na evangelização das novas gerações, como sua contribuição para a cultura de nossos povos e incentiva as dioceses, congregações religiosas e organizações de leigos católicos que mantêm escolas, universidades, institutos de educação superior e de capacitação não formal, a prosseguirem incansavelmente em sua abnegada e insubstituível missão apostólica.

2. Principais referências à educação

As mudanças em curso na sociedade impactam a educação...

33. Os povos da América Latina e do Caribe vivem hoje uma realidade marcada por grandes mudanças que afetam profundamente suas vidas. Como discípulos de Jesus Cristo, sentimo-nos desafiados a discernir os "sinais dos tempos", à luz do Espírito Santo, para nos colocar a serviço do Reino, anunciado por Jesus, que veio para que todos tenham vida e "para que a tenham em plenitude" (Jo 10,10).

34. A novidade dessas mudanças, diferentemente do ocorrido em outras épocas, é que elas têm alcance global que, com diferenças e matizes, afetam o mundo inteiro. Habitualmente são caracterizadas como o fenômeno da globalização. Um fator determinante dessas mudanças é a ciência e a tecnologia, com sua capacidade de manipular geneticamente a própria vida dos seres vivos, e com sua capacidade de criar uma rede de comunicações de alcance mundial, tanto pública como privada, para interagir em tempo real, ou seja, com simultaneidade, não obstante as distâncias geográficas. Como se costuma dizer, a história se acelerou e as próprias mudanças se tornam vertiginosas, visto que se comunica com grande velocidade a todos os cantos do planeta.

35. Essa nova escala mundial do fenômeno humano traz consequências em todos os campos de atividade da vida social, impactando a cultura, a economia, a política, as ciências, a educação, o esporte, as artes e também, naturalmente, a religião. Interessa-nos, como pastores da Igreja, saber como esse fenômeno afeta a vida de nossos povos e o sentido religioso e ético de nossos irmãos que buscam infatigavelmente o rosto de Deus, e que, no entanto, devem fazê-lo agora desafiados por novas lingua-

gens do domínio técnico, que nem sempre revelam, mas que também ocultam o sentido divino da vida humana redimida em Cristo. Sem uma clara percepção do mistério de Deus, torna-se opaco também o desígnio amoroso e paternal de uma vida digna para todos os seres humanos.

...e dificultam a transmissão da cultura às novas gerações

39. Esse fenômeno talvez explique um dos fatos mais desconcertantes e originais que vivemos no presente. Nossas tradições culturais já não se transmitem de uma geração à outra com a mesma fluidez que no passado. Isso afeta, inclusive, esse núcleo mais profundo de cada cultura, constituído pela experiência religiosa, que se torna agora igualmente difícil de ser transmitido através da educação e da beleza das expressões culturais, alcançando inclusive a própria família que, como lugar do diálogo e da solidariedade inter-geracional, havia sido um dos veículos mais importantes da transmissão da fé. Os meios de comunicação invadiram todos os espaços e todas as conversas, introduzindo-se também na intimidade do lar. Ao lado da sabedoria das tradições, localizam-se agora, em competição, a informação de último minuto, a distração, o entretenimento, as imagens dos vencedores que souberam usar a seu favor as ferramentas tecnológicas e as expectativas de prestígio e estima social. Isso faz com que as pessoas busquem denodadamente uma experiência de sentido que preencha as exigências de sua vocação, ali onde nunca poderão encontrá-la.

A educação de baixa qualidade perpetua a pobreza e suas consequências perversas

65. Isso nos deveria levar a contemplar os rostos daqueles que sofrem. Entre eles estão as comunidades indígenas e afro-americanas que, em muitas ocasiões, não são tratadas com dignidade e igualdade de condições; muitas mulheres são excluídas, em razão de seu sexo, raça ou situação sócio-econômica; jovens que recebem uma educação de baixa qualidade e não têm oportunidades de progredir em seus estudos nem de entrar no mercado de trabalho para se desenvolver e constituir uma família; muitos pobres, desempregados, migrantes, deslocados, agricultores sem terra, aqueles que procuram sobreviver na economia informal; meninos e meninas submetidos à prostituição infantil, ligada muitas vezes ao turismo sexual; também as crianças vítimas do aborto. Milhões de pessoas e famílias vivem na miséria e inclusive passam fome. Preocupam-nos também os dependentes das drogas, as pessoas com limitações físicas, os portadores e vítimas de enfermidades graves como a malária, a tuberculose e HIV – AIDS, que sofrem a solidão e se vêem excluídos da convivência familiar e social. Não esqueçamos também os sequestrados e os que são vítimas da violência, do terrorismo, de conflitos armados e da insegurança na cidade. Também os anciãos que, além de se sentirem excluídos do sistema produtivo, veem-se muitas vezes recusados por sua família como pessoas incômodas e inúteis. Sentimos as dores, enfim, da situação desumana em que vive a grande maioria dos presos, que também necessitam de nossa presença solidária e de nossa ajuda fraterna. Uma globalização sem solidariedade afeta negativamente os setores mais pobres. Já não se trata simplesmente do fenômeno da exploração e opressão, mas de algo novo: a exclusão social. Com ela a pertença à sociedade na qual se vive fica afetada na raiz, pois já não se está abaixo, na periferia ou sem poder, mas se está fora. Os excluídos não são somente "explorados", mas "supérfluos" e "descartáveis".

A educação pressupõe a atuação da família...

114. Proclamamos com alegria o valor da família na América Latina e no Caribe. O Papa Bento XVI afirma que a família, "patrimônio da humanidade, constitui um dos tesouros mais importantes dos povos latino-americanos e caribenhos. Ela tem sido e é escola da fé, palestra de valores humanos e cívicos, lar em que a vida humana nasce e se acolhe generosa e responsavelmente... A família é insubstituível para a serenidade pessoal e para a educação de seus filhos"[49].

...e é responsabilidade irrenunciável dos pais

118. No seio de uma família, a pessoa descobre os motivos e o caminho para pertencer à família de Deus. Dela, recebemos a vida que é a primeira experiência do amor e da fé. O grande tesouro da educa-

49. *Discurso Inaugural de S.S. Bento XVI na V Conferência Geral do Episcopado Latino-americano*, 5.

ção dos filhos na fé consiste na experiência de uma vida familiar que recebe a fé, conserva-a, celebra-a, transmite-a e dá testemunho dela. Os pais devem tomar nova consciência de sua alegre e irrenunciável responsabilidade na formação integral de seus filhos.

Educação: campo aberto ao apostolado de leigos e leigas

209. Os fiéis leigos são "os cristãos que estão incorporados a Cristo pelo batismo, que formam o povo de Deus e participam das funções de Cristo: sacerdote, profeta e rei. Realizam, segundo sua condição, a missão de todo o povo cristão na Igreja e no mundo".[108] São "homens da Igreja no coração do mundo, e homens do mundo no coração da Igreja".[109]

210. Sua missão própria e específica se realiza no mundo, de tal modo que, com seu testemunho e sua atividade, contribuam para a transformação das realidades e para a criação de estruturas justas segundo os critérios do Evangelho. "O espaço próprio de sua atividade evangelizadora é o mundo vasto e complexo da política, da realidade social e da economia, como também da cultura, das ciências e das artes, da vida internacional, dos *mass media*, e outras realidades abertas à evangelização, como o amor, a família, a educação das crianças e adolescentes, o trabalho profissional e o sofrimento"[110]. Além disso, eles têm o dever de fazer crível a fé que professam, mostrando autenticidade e coerência em sua conduta.

Educação e combate às drogas

422. O problema da droga é como uma mancha de óleo que invade tudo. Não reconhece fronteiras, nem geográficas, nem humanas. Ataca igualmente países ricos e pobres, crianças, jovens, adultos e idosos, homens e mulheres. A Igreja não pode permanecer indiferente diante desse flagelo que está destruindo a humanidade, especialmente as novas gerações. Sua tarefa deve ser orientada em três direções: prevenção, acompanhamento e apoio das políticas governamentais para reprimir essa pandemia. Na prevenção, insiste na educação nos valores que devem conduzir as novas gerações, especialmente o valor da vida e do amor, a própria responsabilidade e a dignidade humana dos filhos de Deus. No acompanhamento, a Igreja está ao lado do dependente para ajudá-lo a recuperar sua dignidade e vencer essa enfermidade. No apoio à erradicação da droga, não deixa de denunciar a criminalidade sem nome dos narcotraficantes que comercializam com tantas vidas humanas, tendo como objetivo o lucro e a força em suas mais baixas expressões.

423. Na América Latina e no Caribe, a Igreja deve promover uma luta frontal contra o consumo e tráfico de drogas, insistindo no valor da ação preventiva e reeducativa, assim como apoiando os governos e entidades civis que trabalham neste sentido, exortando o estado em sua responsabilidade de combater o narcotráfico e prevenir o uso de todo tipo de droga. A ciência tem indicado a religiosidade como um fator de proteção e recuperação importante para o usuário de drogas.

Cuidados especiais com as crianças

440. Por outro lado, a infância, sendo a primeira etapa da vida do recém-nascido, constitui ocasião maravilhosa para a transmissão da fé. Vemos com gratidão a valiosa ação de tantas instituições a serviço da infância.

441. A esse respeito, propomos algumas orientações pastorais:

a) Inspirar-se na atitude de Jesus para com as crianças, de respeito e acolhida como os prediletos do Reino, atendendo à sua formação integral. De importância para toda a sua vida é o exemplo de oração de seus pais e avós, que têm a missão de ensinar a seus filhos e netos as primeiras orações.

108. *Cf. Lumen Gentium*, 31.
109. *Documento de Puebla*, 786.
110. *Evangelii Nuntiandi*, 70.

b) Estabelecer, onde não exista, o Departamento ou Seção da Infância, para desenvolver ações pontuais e orgânicas a favor dos meninos e meninas.

c) Promover processos de reconhecimento da infância como setor decisivo de especial cuidado por parte da Igreja, da sociedade e do Estado.

d) Tutelar a dignidade e os direitos naturais inalienáveis dos meninos e das meninas, sem prejuízo dos legítimos direitos dos pais. Velar para que as crianças recebam a educação adequada à sua faixa etária no âmbito da solidariedade, da afetividade e da sexualidade humana.

e) Apoiar as experiências pastorais de atenção à primeira infância.

f) Estudar e considerar as pedagogias adequadas para a educação na fé das crianças, especialmente em tudo o que se relaciona à iniciação cristã, privilegiando o momento da primeira comunhão.

g) Valorizar a capacidade missionária dos meninos e das meninas, que não só evangelizam seus próprios companheiros, mas que também podem ser evangelizadores de seus próprios pais.

h) Promover e difundir processos permanentes de pesquisa sobre a infância, que façam sustentável, tanto o reconhecimento de seu cuidado, como as iniciativas a favor da defesa e de sua promoção integral.

i) Fomentar a instituição da Infância Missionária.

Cuidados com adolescentes e jovens

442. Merece especial atenção a etapa da adolescência. Os adolescentes não são crianças nem são jovens. Estão na idade da procura de sua própria identidade, de independência frente aos pais, de descoberta do grupo. Nessa idade, facilmente podem ser vítimas de falsos líderes, constituindo grupos. É necessário estimular a pastoral dos adolescentes, com suas próprias características, que garanta sua perseverança e o crescimento na fé. O adolescente procura uma experiência de amizade com Jesus.

[...]

445. [Os adolescentes] são muito afetados por uma educação de baixa qualidade, que os deixa abaixo dos níveis necessários de competitividade, somando-se aos enfoques antropológicos reducionistas, que limitam seus horizontes de vida e dificultam a tomada de decisões duradouras. Vê-se ausência de jovens na esfera política devido à desconfiança que geram as situações de corrupção, o desprestígio dos políticos e a procura de interesses pessoais frente ao bem comum. Constatam-se com preocupação suicídios de jovens. Outros não têm possibilidades de estudar ou trabalhar e muitos deixam seus países por não encontrar futuro neles, dando assim ao fenômeno da mobilidade humana e da migração um rosto juvenil. Preocupa também o uso indiscriminado e abusivo que muitos jovens fazem da comunicação virtual.

446. Diante desses desafios e ameaças sugerimos algumas linhas de ação:

a) Renovar, em estreita união com a família, de maneira eficaz e realista, a opção preferencial pelos jovens, em continuidade com as conferências gerais anteriores, dando novo impulso à Pastoral da Juventude nas comunidades eclesiais (dioceses, paróquias, movimentos, etc.).

b) Estimular os movimentos eclesiais que tem uma pedagogia orientada à evangelização dos jovens e convidá-los a colocar mais generosamente suas riquezas carismáticas, educativas e missionárias a serviço das Igrejas locais.

c) Propor aos jovens o encontro com Jesus Cristo vivo e seu seguimento na Igreja, à luz do Plano de Deus, que lhes garanta a realização plena de sua dignidade de ser humano, que os estimule a formar sua personalidade e lhes proponha uma opção vocacional específica: o sacerdócio, a vida consagrada ou o matrimônio. Durante o processo de acompanhamento vocacional, irá aos poucos introduzindo gradualmente os jovens na oração pessoal e na *lectio divina*, na frequência aos sacramentos da Eucaristia e da Reconciliação, da direção espiritual e do apostolado.

d) Privilegiar na pastoral da juventude processos de educação e amadurecimento na fé como resposta de sentido e orientação da vida e garantia de compromisso missionário. De maneira especial, buscar-se-á implementar uma catequese atrativa para os jovens que os introduza no conhecimento do mistério de Cristo, buscando mostrar a eles a beleza da Eucaristia dominical que os leve a descobrir nela Cristo vivo e o mistério fascinante da Igreja.

e) A pastoral da juventude ajudará os jovens a se formar de maneira gradual, para a ação social e política e a mudança de estruturas, conforme a Doutrina Social da Igreja, fazendo própria a opção preferencial e evangélica pelos pobres e necessitados.

f) Urgir a capacitação dos jovens para que tenham oportunidades no mundo do trabalho e evitar que caiam na droga e na violência.

g) Nas metodologias pastorais, procurar uma maior sintonia entre o mundo adulto e o mundo juvenil.

h) Assegurar a participação dos jovens em peregrinações, nas jornadas nacionais e mundiais da juventude, com a devida preparação espiritual e missionária e a companhia de seus pastores.

A educação como bem público

481. Anteriormente nos referimos à educação católica, mas, como pastores, não podemos ignorar a missão do Estado no campo educacional, velando de modo particular pela educação das crianças e jovens. Tais centros educaionais não deveriam ignorar que a abertura à transcendência é uma dimensão da vida humana e, por isso, a formação integral das pessoas reivindica a inclusão de conteúdos religiosos.

482. A Igreja crê que "as crianças e os adolescentes têm o direito de ser estimulados a apreciar com reta consciência os valores morais, prestando a esses valores sua adesão pessoal, e também de ser estimulados a conhecer e amar mais a Deus. A Igreja roga, pois, encarecidamente a todos os que governam os povos, ou que estão à frente da educação, que procurem que a juventude nunca se veja privada desse sagrado direito"[267]

483. Diante das dificuldade que encontramos em vários países a esse respeito, queremos empenharmo-nos na formação religiosa dos fiéis que frequentam as escolas públicas de gestão estatal, procurando acompanhá-los também através de outras instâncias formativas em nossas paróquias e dioceses. Ao mesmo tempo, agradecemos a dedicação dos professores de religião nas escolas públicas e os animamos nessa tarefa. E os estimulamos a promoverem uma capacitação doutrinal e pedagógica. Agradecemos também àqueles que, pela oração e pela vida comunitária, esforçam-se por ser testemunho de fé e coerência nessas escolas.

Educação e a nova cultura da comunicação

484. A revolução tecnológica e os processos de globalização formatam o mundo atual como uma grande cultura midiática. Isso implica uma capacidade para reconhecer as novas linguagens, que podem favorecer maior humanização global. Essas novas linguagens configuram um elemento articulador das mudanças na sociedade.

485. "Em nosso século tão influenciado pelos meios de comunicação social, o primeiro anúncio, a catequese ou o posterior aprofundamento da fé, não podem prescindir desses meios". "Colocados a serviço do Evangelho, eles oferecem a possibilidade de difundir quase sem limites o campo de audiência da Palavra de Deus, fazendo chegar a Boa Nova a milhões de pessoas. A Igreja se sentiria culpada diante de Deus se não empregasse esses poderosos meios, que a inteligência humana aperfeiçoa cada vez mais. Com eles, a Igreja, 'proclama sobre os telhados' (cf. Mt 10,27; Lc 12,3) a mensagem de que é depositária. Neles, encontra uma versão moderna e eficaz do 'púlpito'. Graças a eles, pode falar às multidões"[268].

267. *Gravissimum Educationis,* 1.

268. *Evangelii Nuntiandi*, 45.

486. A fim de formar discípulos e missionários nesse campo, nós, bispos reunidos na V Conferência, comprometemo-nos a acompanhar os comunicadores, procurando:

a) Conhecer e valorizar essa nova cultura da comunicação.

b) Promover a formação profissional na cultura da comunicação de todos os agentes e cristãos.

c) Formar comunicadores profissionais competentes e comprometidos com os valores humanos e cristãos na transformação evangélica da sociedade, com particular atenção aos proprietários, diretores, programadores, jornalistas e locutores.

d) Apoiar e otimizar, por parte da Igreja, a criação de meios de comunicação social próprios, tanto nos setores televisivos e de rádio, como nos *sites* de Internet e nos meios impressos.

e) Estar presente nos meios de comunicação de massa: imprensa, rádio e TV, cinema digital, *sites* de Internet, fóruns e tantos outros sistemas para introduzir neles o mistério de Cristo.

f) Educar na formação crítica quanto ao uso dos meios de comunicação a partir da primeira idade.

g) Animar as iniciativas existentes ou a serem criadas neste campo, com espírito de comunhão.

h) Suscitar leis para promover nova cultura que proteja as crianças, os jovens e as pessoas mais vulneráveis, para que a comunicação não transgrida os valores e, ao contrário, criem critérios válidos de discernimento. [269]

i) Desenvolver uma política de comunicação capaz de ajudar tanto as pastorais de comunicação como os meios de comunicação de inspiração católica a encontrar seu lugar na missão evangelizadora da Igreja.

487. A Internet, vista dentro do panorama da comunicação social, deve ser entendida na linha já proclamada no Concílio Vaticano II como uma das "maravilhosas invenções da técnica"[270]. "Para a Igreja, o novo mundo do espaço cibernético é uma exortação à grande aventura da utilização de seu potencial para proclamar a mensagem evangélica. Este desafio está no centro do que significa, no início do milênio, seguir o mandado do Senhor, para "avançar": *Duc in altum!* (Lc 5,4)."[271]

488. "A Igreja se aproxima desse novo meio com realismo e confiança. Como os outros instrumentos de comunicação, ele é um meio e não um fim em si mesmo. A Internet pode oferecer magníficas oportunidades de evangelização, se usada com competência e clara consciência de suas forças e fraquezas".[272]

489. Os meios de comunicação, em geral, não substituem as relações pessoais nem a vida comunitária. No entanto, os *sites* podem reforçar e estimular o intercâmbio de experiências e de informações que intensifiquem a prática religiosa através de acompanhamentos e orientações. Também na família devem os pais alertar os filhos para o uso consciente dos conteúdos disponíveis na Internet, para complementar sua formação educacional e moral.

490. Visto que a exclusão digital é evidente, as paróquias, comunidades, centros culturais e instituições educacionais católicas poderiam ser estimuladoras da criação de pontos de rede e de salas digitais para promover a inclusão, desenvolvendo novas iniciativas e aproveitando, com um olhar positivo, aquelas que já existem. Na América Latina e no Caribe existem revistas, jornais, *sites*, portais e serviços *on line* de conteúdos informativos e formativos, além de orientações religiosas e sociais diversas, tais como "sacerdote", "orientador espiritual", "orientador vocacional", "professor", "médico", entre outros. Existem inumeráveis escolas e instituições católicas que oferecem cursos a distância de teologia e de cultura bíblica.

---

269. Cf. Pontifício Conselho para a Família. *Carta dos direitos da família*, Art. 5f.

270. *Inter Mirifica*, nº1.

271. João Paulo II. Mensagem para a 36ª Jornada Mundial das Comunicações Sociais. *Internet: um novo fórum para a proclamação do Evangelho*, nº2.

272. João Paulo II. Mensagem para a 36ª Jornada Mundial das Comunicações Sociais. *Internet: um novo fórum para a proclamação do Evangelho*, nº2.

Educação e combate à corrupção

507. Pensemos em quão necessária é a integridade moral nos políticos. Muitos dos países latino-americanos e caribenhos, mas também em outros continentes vivem na miséria, por problemas endêmicos de corrupção. Quanta disciplina de integridade moral necessitamos, entendendo essa disciplina no sentido cristão do auto-domínio para fazer o bem, para ser servidor da verdade e do desenvolvimento de nossas tarefas sem nos deixar corromper por favores, interesses e vantagens. É necessário muita força e muita perseverança para conservar a honestidade que deve surgir de uma nova educação que rompa o círculo vicioso da corrupção imperante. Realmente necessitamos de muito esforço para avançar na criação de uma verdadeira riqueza moral que nos permita prever nosso próprio futuro.

Educação de povos indígenas e afro-americanos

529. Como discípulos de Jesus Cristo, encarnado na vida de todos os povos descobrimos e reconhecemos a partir da fé as "sementes do Verbo"[286] presentes nas tradições e culturas dos povos indígenas da América Latina. Deles valorizamos seu profundo apreço comunitário pela vida, presente em toda a criação, na existência cotidiana e na milenária experiência religiosa, que dinamiza suas culturas, e que chega à sua plenitude na revelação do verdadeiro rosto de Deus por Jesus Cristo.

530. Como discípulos e missionários a serviço da vida, acompanhamos os povos indígenas e originários no fortalecimento de suas identidades e organizações próprias, na defesa do território, na educação intercultural bilíngue e na defesa de seus direitos. Comprometemo-nos também a criar consciência na sociedade a respeito da realidade indígena e seus valores, através dos meios de comunicação social e outros espaços de opinião. A partir dos princípios do Evangelho, apoiamos a denúncia de atitudes contrárias à vida plena em nossos povos de origem e nos comprometemos a prosseguir na obra de evangelização dos indígenas, assim como a procurar as aprendizagens educativas e de trabalho com as transformações culturais que isso implica.

531. A Igreja estará atenta diante das tentativas de desarraigar a fé católica das comunidades indígenas; com isso elas ficariam em situação de falta de defesa e de confusão frente aos embates das ideologias e de alguns grupos alienantes, e isso atentaria contra o bem das mesmas comunidades.

532. O seguimento de Jesus no continente passa também pelo reconhecimento dos afro-americanos como um desafio que nos interpela para viver o verdadeiro amor a Deus e ao próximo. Ser discípulos e missionários significa assumir a atitude de compaixão e cuidado do Pai, que se manifesta na ação libertadora de Jesus. "A Igreja defende os autênticos valores culturais de todos os povos, especialmente dos oprimidos, indefesos e marginalizados, diante da força avassaladora das estruturas de pecado manifestas na sociedade moderna"[287]. Conhecer os valores culturais, a história e as tradições dos afro-americanos, entrar em diálogo fraterno e respeitoso com eles, é um passo importante na missão evangelizadora da Igreja. Que nos acompanhe aí o testemunho de São Pedro Claver.

533. Por isso, a Igreja denuncia a prática da discriminação e do racismo em suas diferentes expressões, pois ofende no mais profundo a dignidade humana criada à "imagem e semelhança de Deus". Preocupa-nos que poucos afro-americanos cheguem à educação superior, sem a qual se torna mais difícil seu acesso às esferas de decisão na sociedade. Em sua missão de advogada da justiça e dos pobres, a Igreja se faz solidária aos afro-americanos nas reivindicações pela defesa de seus territórios, na afirmação de seus direitos, na cidadania, nos projetos próprios de desenvolvimento e consciência de negritude. A Igreja apóia o diálogo entre cultura negra e fé cristã e suas lutas pela justiça social, e incentiva a participação ativa dos afro-americanos nas ações pastorais de nossas Igrejas e do Celam. A Igreja com sua pregação, vida sacramental e pastoral, precisará ajudar para que as feridas culturais injustamente sofridas na história dos afro-americanos, não absorvam, nem paralisem a partir do seu interior, o dinamismo de sua personalidade humana, de sua identidade étnica, de sua memória cultural, de seu desenvolvimento social nos novos cenários que se apresentam.

286. Cf. *Documento de Santo Domingo*, 245.
287. *Documento de Santo Domingo*, 243.

Book III ESA.indb 168 25/10/2011 17:30:09