



ESCOLA DE
HUMANIDADES

CADERNO MARISTA DE EDUCAÇÃO

Caderno Marista de Educação, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, jan.-jun. 2020

ID – 37691

SEÇÃO ARTIGOS

Escola como espaçotempo de competências de pesquisa¹

The school as a spacetime of competencies of research

Fernando Degrandis²

[0000-0001-7772-1234](https://orcid.org/0000-0001-7772-1234)

fernando.degrandis@maristas.org.br

Recebido em: 14.4.2020

Aprovado em: 17.7.2020

Publicado em: 11.03.2021.

Resumo: O presente texto relaciona uma pesquisa de tese com a implementação da reestruturação curricular da Rede Marista. Ambas – tese e reestruturação – coexistiram cronologicamente e, embora o objetivo da pesquisa de doutorado não tenha sido inicialmente investigar elementos do projeto de Rede, os dados levantados oportunizam tal relação. O objetivo deste texto é relacionar a pesquisa de doutorado do autor aos elementos relativos à investigação no processo de reestruturação curricular da Rede Marista. Para tal, será utilizada uma metodologia de caráter qualitativo e explicativo, que se utilizará de revisão bibliográfica e de sistematização de questionários aplicados a três públicos (estudantes professores e gestores) de duas escolas maristas do Rio Grande do Sul, ao longo de três anos (2015 a 2017). Quando se investiga e se convive com pessoas que pesquisam, o ambiente se torna muito mais rico de aprendizagens e de experiências. E essa variedade, seja de interação com pessoas da comunidade escolar, seja dos tipos de aprendizagem, e mesmo de técnicas com que se aprende, está bem evidenciada nas respostas dos estudantes.

Palavras-chave: Investigação. Competências. Aprendizagem integral.

Abstract: This text relates a thesis research to the implementation of the curricular restructure of Rede Marista. Both – thesis and restructure – coexisted chronologically and, although the goal of the doctorate research initially hasn't been investigating elements from Rede Maristas's project, the data survey gives opportunity to relate them. The goal of this text is to relate the author's doctorate research to the elements related to the investigation in the process of the curricular restructuring of Rede Marista. For such, it will be used a qualitative and explanatory methodology that will utilize bibliography review and systematization of questionnaires applied to three audiences (students, teachers and managers) from two Marista's schools from Rio Grande do Sul over three years (2015 to 2017). When there's investigation and interaction with people that research, the ambience turns richer in experience and learning. This variety, whether it be of interaction with people from the school community, or of contact with types of learning, or even of techniques of learning, it's well evidenced in the students' responses.

Keywords: Investigation. Competencies. Integral education.

Introdução

A escola é um Espaço-tempo de muitas aprendizagens. São pessoas com as mais diversas histórias, olhares sobre o mundo, sobre si e, assim, são infinitas as possibilidades de conexões e aprendizagens.

Considerando toda a potência que há na escola, precisa-se assumir intencionalmente, que o currículo acompanhe esta dinamicidade.

Espaço-tempo é a expressão usada no Projeto para caracterizar a escola marista [...]. Espaço-tempo é um continuum que se refere ao es-



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Uma primeira versão desse trabalho foi apresentado para submissão de comunicação e publicação nos anais do evento XVI Encontro sobre Investigação na escola – 2020, promovido pela FURG. O texto atual é atualizado, além de conter maior detalhamento.

² Colégio Marista Ipanema, Porto Alegre, RS, Brasil.

paço e ao tempo de modo inter-relacionado. Nessa perspectiva, é necessário pensar fatos, processos, fenômenos e situações-problema considerando simultaneamente as especificidades espaciais e temporais (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 26).

A investigação, como parte desse currículo, não possui um fim em si mesma. Da mesma forma, não é uma competência que serve a uma ou outra área do conhecimento, tampouco “só” à pesquisa acadêmica ou ao mercado de trabalho. Antes, esse conjunto de habilidades servirá em seu conjunto, ou em suas partes, a todas as dimensões da vida humana, desde as mais pragmáticas e mercadológicas, ao o deleite artístico e ao convívio saudável com o grupo de amigos.

O *Projeto Educativo do Brasil Marista* (2009, p. 68) apresenta a escola marista como Espaço-tempo de investigação e produção do conhecimento. A proposição filosófico-educativa está em harmonia com os demais elementos apresentados no documento base da educação marista no Brasil. A Rede Marista, propondo-se a dinamizar essas concepções, propôs, em 2014, as metodologias de Projetos Interdisciplinares e Sequências Didáticas para suas escolas.

Em meio à implantação da reestruturação curricular da Rede Marista, foi aplicada a pesquisa de tese “O que se aprende e o que se ensina: análise metodológica e epistemológica do processo de gestão em colégio marista”, do mesmo autor do presente trabalho. A metodologia de pesquisa escolhida foi a explicativa e qualitativa, que busca apresentar os fenômenos investigados em sua complexidade.

Na ocasião da tese, e que iremos utilizar também neste trabalho, foi aplicado questionários a três grupos de pessoas de duas escolas maristas do Rio Grande do Sul: gestores (coordenação pedagógica do Ensino Médio e diretor); professores (de áreas do conhecimento diferentes e preferencialmente de gêneros diferentes, por adesão) e estudantes (quatro de cada ano do Ensino Médio, preferencialmente dois de cada gênero, por adesão). Os três públicos foram acompanhados ao longo de três anos (2015, 2016 e 2017), sendo que os estudantes do 1.º ano do Ensino Médio em 2015 participaram dos três anos de pesquisa; os

do 2.º ano participaram dois anos; e os do 3.º ano apenas um ano. Os dados foram categorizados com o *software* NVivo. A pesquisa foi submetida a Plataforma Brasil, com aprovação do Comitê de ética da Faculdade EST, sob orientação da professora doutora Laude Erandi Brandenburg.

Os dados da tese que farão parte do texto são aqueles específicos às respostas dos estudantes as questões “o que você mais aprende”, “de que forma você mais aprende?” e “com quem você mais aprende?”. De maneira similar à tese, serão utilizadas referências bibliográficas que dialogarão com a apresentação dos dados.

Desta forma, o objetivo do presente trabalho é apresentar a escola marista como um Espaço-tempo de vivência da investigação e da produção de conhecimento. Cronologicamente a pesquisa da tese e a implementação das metodologias de reestruturação curricular foram coincidentes. Contudo, este trabalho será o primeiro a relacionar os dados.

Competências e a investigação

A investigação como uma competência descrita no currículo escolar tem uma história mais recente, especialmente no Brasil. Contudo, o indicativo de que esse é um elemento fundamental na formação escolar pode ser remetido a muitos autores.

Em Freire e Faundez vamos encontrar um conceito freireano conhecido:

[...] o problema não é indicar menos livros, para que os e as estudantes tenham tempo de decorar mais aquilo que leem. A aprendizagem não é uma olimpíada de memorização! A ideia é fazer da reflexão crítica da sociedade uma atividade fundamental (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 58).

Desta forma fica evidenciado que pesquisa, investigação ou resolução de problemas não se restringe a quantidade de livros que se lê. Ao mesmo tempo em que é impossível pensar em pesquisa sem leitura, não se pode afirmar que essa ferramenta basta. Há outras habilidades envolvidas, como a capacidade de problematizar ou mesmo de relacionar fatos e descobertas entre si.

Já Morin afirma que

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (MORIN, 2002, p. 39).

Morin evidencia uma preocupação com a instrução que não se relaciona com a curiosidade e falta de capacidade de formular e resolver problemas. Todos os itens referenciados são parte do processo de investigação.

Delors apresenta conceitos semelhantes ao de Morin quanto a isso, e vai além:

Aprender a conhecer

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Apesar dos estudos sem utilidade imediata estarem desaparecendo, tal a importância dada atualmente aos saberes utilitários, a tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual. O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. Deste ponto de vista, há que repeti-lo, é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida "amiga da ciência". Em nível do ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo (DELORS, 1998, p. 90-91, grifo do autor).

Nesse relatório para Unesco encontramos elementos como pesquisa, metodologias científicas,

autonomia e capacidade de discernir. Esses princípios, visando a atuação coletiva para a construção de uma sociedade pacífica, foram reafirmados pela Unesco em 2015. Soffner (2014, p. 25.) afirma que por mais evidente que essas competências fiquem em um dos pilares da educação, como o "aprender a conhecer", a aprendizagem defendida no relatório trata de um conjunto entre todos os pilares. As aprendizagens são complementares, uma vez que cada pessoa é um todo, articulando todos os seus saberes cotidianamente.

Essa compreensão sistêmica dos saberes, de que são articulados para responder a situações reais de nossas vidas, está na base da compreensão do ensino por competências, superando a ideia tradicional de um ensino por conteúdos. A pesquisa do National Research Council, de 2012, apontou as principais competências para a aprendizagem no século XXI (GOMES, [2012]).³ A educação continuada, não estanque, e que dialogue com a realidade local e global também está na pauta da Unesco, na "Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável", transformando nosso mundo (ONU, 2020).⁴

Tanto essa compreensão de competências, e especificamente competências relacionadas mais diretamente à investigação, podem ser identificadas na Base Nacional Comum Curricular. Inclusive em suas competências gerais aparecem termos como "continuar aprendendo", "exercitar a curiosidade intelectual" e "argumentar com base em fatos, dados e informações" (BRASIL, [1996]).⁵

Quando apresenta a escola como Espaço-tempo de investigação e de produção de conhecimentos, o Projeto Educativo do Brasil Marista afirma que

Nesta perspectiva, ocorre o desenvolvimento de práticas pedagógicas cujos pressupostos são a problematização das realidades sociais, culturais, políticas, científicas e naturais e a construção de itinerários pessoais e/ou coletivos, para a construção crítica de novos saberes, discursos, conhecimentos, habilidades, linguagens e tecnologias. As alternativas didáticas e metodológicas que neste caso se apresentam incluem: a mediação; a pesquisa; a contextualização; a recontextualização; as sequências didáticas; os projetos de in-

³ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030>. Acesso em: 27 mar. 2020.

⁴ Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030>. Acesso em: 27 mar. 2020.

⁵ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 27 mar. 2020.

tervenção social inter e transdisciplinares; o tratamento crítico de temas culturais; as aulas cujos pressupostos são a pergunta; a busca de informações, conhecimentos, conceitos e significados em materiais/fontes/espacos diversificados; o estabelecimento de relações; o uso de múltiplas linguagens; a utilização de espaços diversificados de aprendizagem; a reflexão e a tomada de decisão, entre outras, que resultam numa produção de conhecimentos mais abrangente e complexa (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2010, p. 68).

Assim, deixa claro que há uma opção por uma educação integral que extrapole a concepção academicista, que conecta a vida e as demandas reais dos sujeitos da escola com suas pesquisas e aprendizagens.

Essa perspectiva, mais cotidiana, perpassa momentos específicos, como os projetos de iniciação científica, ou encontros de clube de ciências, porém, em sintonia com esses, se faz presente em todos os planejamentos, de todos os docentes, através das metodologias de seqüências didáticas e projetos interdisciplinares.

A seqüência didática é uma metodologia que desenvolve situações didáticas articuladas de forma mais restrita do que os projetos. Na concepção que adotaremos, a seqüência didática ocorre dentro de uma área do conhecimento, promovendo o diálogo pluridisciplinar, preferencialmente entre todos os componentes curriculares dessa área. A seqüência didática pode envolver apenas alguns componentes da área (no mínimo dois, exceto na Matemática e em Ciências do Ensino Fundamental porque só há um componente nessas áreas), propondo a construção de competências a partir do diálogo entre os componentes (ALVES, 2015, p. 15).

A metodologia de projetos é complexa, abrangente e sistêmica, organizando os diferentes conhecimentos a serem abordados a partir de um diálogo pluridisciplinar (dentro da área) e interdisciplinar (entre as áreas). Inicialmente, é possível considerarmos projetos os que propõem diálogo entre seqüências didáticas de diferentes áreas, mesmo que essas seqüências não envolvam todos os componentes da área. Propõe a construção de habilidades e competências a partir da resolução de uma situação-problema de maior complexidade (diálogo entre áreas), desdobrada num percurso de situações-problema mais restritas (nas áreas). Além disso, são definidas questões orientadoras por componente curricular (ALVES, 2015, p. 19).

Mesmo diferentes no que tange a quantidade e a natureza dos componentes curriculares que estão

articulados em seu planejamento, há muitos elementos comuns entre ambas as metodologias, como a própria ideia de articulação entre diferentes componentes, a contextualização e a problematização.

Neste sentido, um exercício está relacionado ao fato de repetir algo que já se conhece, enquanto que um problema se apresenta por uma situação em que o aluno desconhece a solução, mas reconhece a necessidade de resolvê-la. Não podemos negligenciar a necessidade de que, para ocorrer o desenvolvimento de habilidades de acordo com a apropriação de um novo conhecimento, é necessário que o problema formulado seja significativo para o estudante. Situações-problema são questões abertas, desafiadoras e que demandam grande esforço cognitivo e emocional, na medida em que exige a aplicação do conhecimento em determinado contexto na busca da "melhor" solução. O exercício demanda um esforço cognitivo menor, visto que com as primeiras aplicações torna-se mera repetição (UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2015, p. 48-49).

Desta maneira, a proposição é que todas as aulas, de todos os componentes curriculares, sejam problematizadoras e incentivadoras de investigação. Contextos, conceitos e aprofundamentos fazem parte na medida em que a pesquisa é realizada. A pesquisa pode tanto ser uma proposta mais direta indicada pelo docente, como um desafio lançado à turma, que conhecerá diferentes fontes e ideias.

A relação com os dados da pesquisa

Não há como diferenciar, em alguns momentos, quando se apresenta o ensino por habilidades e competências, e quando se explicita, exclusivamente, o processo de investigação. Isso se dá porque estão intimamente relacionados. Na compreensão dos documentos maristas, desenvolver habilidades e competências exige pesquisa, em diferentes fontes e formatos, em todas as aulas, nos diversos componentes curriculares. Da mesma forma, é fundamental compreender que a investigação/pesquisa requer habilidades desenvolvidas. Não se trata de um conteúdo ou um procedimento pontual. O processo de investigação exige várias habilidades que serão utilizadas em diferentes contextos, em vários momentos da vida, independente do conteúdo em questão.

Na intenção de identificar mais facilmente esses elementos, foram categorizadas as premissas educacionais presentes nos documentos maristas, utilizando-se do *software* NVivo. No documento "Projeto Educativo" foram categorizados os subtítulos: "Pedagogia marista"; "Teorizações"; "Concepções" e "Concepções político-pedagógico-pastorais do projeto".

TABELA 1 – Premissas Maristas do Projeto Educativo (2010)

Premissas	Incidência de citações
Integralidade do ser	15
Educação evangelizadora	08
Visão dinâmica do mundo	07
Formação docente continuada	04
Contextualização	03
Problematização	03
Protagonismo estudantil	02

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Já no documento "Ensino Médio Marista", foram base para categorização o primeiro capítulo "Ethos Marista" e a primeira parte do quinto capítulo "Tessitura curricular no horizonte das escolas de Ensino Médio marista".

TABELA 2 – Premissas do "Ensino Médio Marista" (2015)

Premissas	Incidência de citações
Integralidade do ser	10
Educação evangelizadora	09
Visão dinâmica do mundo	01
Formação docente continuada	01
Contextualização	03

Premissas	Incidência de citações
Problematização	02
Protagonismo estudantil	01
Conhecimentos científicos	06
Posicionamento crítico	01
Educação de qualidade	03
Educação como direito	04
Interdisciplinaridade	02
Docente mediador	01

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Há especificidade dos documentos, de acordo com sua origem e destinatários, cumprindo seu papel. Mesmo assim, fica evidenciado a preocupação com o desenvolvimento integral do ser humano em ambos os textos, algo que será retomado nos próximos parágrafos, uma vez que se relaciona também com a aprendizagem dos estudantes.

A especificidade do documento voltado ao Ensino Médio marista proporciona evidenciar alguns outros elementos, que também estão presentes no projeto educativo, mas que neste ganham maior destaque, como conhecimentos científicos e interdisciplinaridade.

Em ambos, também, fica evidenciado que as aprendizagens ultrapassam os saberes acadêmicos. A opção por uma educação evangelizadora marcada nos dois documentos, fundamenta e inspira a forma de fazer a educação marista. O que pode ser encontrado na sistematização abaixo, na aprendizagem de valores dos estudantes.

Na ocasião da tese, os estudantes do Ensino Médio de duas escolas maristas do Rio Grande do Sul foram questionados quanto ao que mais aprendem. O quadro abaixo apresenta as aprendizagens citadas.

Quadro 1 – O que os e as estudantes dizem aprender (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Acadêmico	11	7	3	9	6	2
Valores	10	8	3	8	2	3
Projeto de vida e des. Pessoal	2	3	-	3	-	2
Vida em sociedade	5	2	1	3	3	-
Procedimentos de estudos	2	-	-	1	-	-
Religiosidade	2	-	-	-	-	-
Aprend. Integral	-	-	2	-	-	-
Auto disciplina	-	-	-	2	-	-
Expressão corporal	-	-	-	2	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Nota-se uma variedade de saberes identificados pelos estudantes. Destaca-se, no contexto deste trabalho, os conhecimentos de eixos diferentes, superando uma aprendizagem exclusivamente acadêmica. As aprendizagens acadêmicas e de valores foram as mais citadas pelos estudantes, e forma referenciadas em todos os anos, em ambas as escolas. Projeto de vida e vida em sociedade também mereceram destaque pelos discentes, mas não tiveram a mesma constância.

Já procedimentos de estudos e religiosidade foram citadas em anos isolados, e apenas na escola A; assim como autodisciplina e expressão corporal, na escola B.

Aspectos estes que mostram que cada instituição tem seus diferenciais, enquanto identidade de comunidade escolar, e que ao mesmo tempo, mantêm características fundamentais de sua proposta educativa, enquanto Rede Marista.

Na sequência apresentamos os dados de como os estudantes mais aprendem.

Quadro 2 – como os e as estudantes dizem que aprendem (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Exercícios	2	1	1	3	3	1
Contextualização	4	2	1	4	1	-
Explicação do professor	2	3	2	3	4	-
Tecnologias	6	2	2	4	-	1
Aulas dinâmicas	4	4	1	3	-	-
Grupos de estudos	-	3	1	1	2	-
Experiências práticas	5	2	-	1	-	1
Aula dialogada	-	2	-	3	1	-
Projetos da escola	1	-	-	2	1	-
Usando livro didático	-	-	-	2	1	-
Boa relação professor-aluno	-	-	-	1	-	-
Pesquisando fora da escola	-	-	-	1	-	-
Relação com as pessoas	-	-	-	-	1	-

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

No Quadro 2 apenas os exercícios mereceram destaque todos os anos, em ambas as escolas. A escola B parece se utilizar de um repertório maior de técnicas que impactem seus estudantes, mesmo que, de um modo geral, as citações dos estudantes tenham sido variadas.

As pessoas aprendem de forma diferente e isso fica registrado no Quadro 2. Contudo, destaca-se elementos que são coerentes com as metodologias de sequências didáticas e projetos interdisciplinares, como experiências práticas, contextualização e aulas dinâmicas.

Outras formas de aprendizagem que apare-

cem, como uso do livro didático e aula dialogada, mesmo reportando a práticas tradicionais, estas e outras formas de aprendizagem podem compor o desenvolvimento de competências, e especificamente as competências de investigação. Não existe uma categorização sobre quais práticas são exclusivamente relacionadas a aquisição de conceitos, mesmo umas estando mais indicadas para determinadas práticas. Também, é importante ressaltar que habilidades mais voltadas ao conhecer e compreender também se fazem necessárias. Contudo, não se pode desenvolver habilidades somente neste nível, nem pensando

no percurso formativo do estudante e na aquisição das competências como um todo.

As próprias habilidades relacionadas a pesquisa em determinado momento precisarão se deter a aquisição dos conceitos específicos,

independente da complexidade da investigação.

No “Quadro 3” estão categorizadas as respostas dos estudantes quanto as pessoas que contribuem com essa aprendizagem escolar.

Quadro 3 – com quem os e as estudantes dizem aprender (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Colegas/amigos	6	4	1	3	3	2
Professores	2	5	2	6	3	2
Todos da escola	5	1	1	4	2	1
Extraclasse	1	2	1	2	1	-
Professores dinâmicos	5	3	3	2	1	-
Funcionários	2	3	1	-	-	-
Família	2	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Destaca-se nestas respostas a variedade do público que influencia na aprendizagem dos estudantes. Ganham grande visibilidade um público já esperado, os professores. Contudo, adquirem protagonismo um conjunto muito específico, mas com significativa influência, os professores dinâmicos. Nas respostas dos estudantes os professores dinâmicos são aqueles que utilizam diferentes técnicas, seja na mesma aula, ou entre as aulas, favorecendo diferentes formas de aprender.

Os professores dinâmicos estão mais em evidência na escola A, apesar de estarem presentes também na outra instituição. Dê um modo geral, a escola A tem aponta uma característica maior de comunidade que ensina e aprende, mesmo que isso também faça parte do cotidiano da escola B.

A pesquisa da tese não tinha como objetivo identificar a implantação das metodologias de sequências didáticas e projetos interdisciplinares. Contudo, a coexistência cronológica – da tese e da reestruturação curricular da Rede Marista – oportunizam dialogar com esses elementos.

Ambas as metodologias curriculares utilizam-se de passos comuns em sua dinâmica: partem de um planejamento em teia, que conecta saberes dos diferentes componentes curriculares, apresenta um contexto pertinente ao grupo de estudantes, problematiza com questões desafiadoras, aprofunda conceitos e saberes, e procura responder a problematização central, através de um produto final.

Algo comum em um Espaço-tempo de investigação é que a pluralidade de pessoas possibilita uma variedade de saberes. Parte-se de questões similares, ou de uma mesma situação-problema, para a turma, ou para um segmento de ensino. Contudo, a conclusão à qual as pessoas chegam depende de seus percursos e experiências.

Não há respostas corretas. Há percursos validados e embasados cientificamente, em todas as áreas do conhecimento.

Outro elemento importante a se destacar são as aprendizagens integrais. Ao investigar superando problemas, como propõem as metodologias adotadas, os estudantes se mobilizam por inteiro, em todas as suas dimensões.

Sabemos muito e somos incapazes de utilizar o que sabemos para resolver situações nas quais os conhecimentos que temos poderiam ser muito valiosos. Como viamos até aqui, ensinar competências implica saber intervir em situações reais que, por serem reais, sempre serão complexas. O ensino para a complexidade segue sendo estranho em uma escola baseada em modelos de aproximação à realidade extremamente simplificados. Além disso, o caráter procedimental das competências, ou seja, o saber fazer, implica, inevitavelmente, um saber e uma atitude. Aprende-se fazendo, fato que representa uma organização complexa da aula, com uma grande participação dos alunos, e que os diferentes ritmos de aprendizagem se façam, extraordinariamente visíveis (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 116).

Assim, aparece aqui a colaboração e a mediação, proporcionando aos estudantes e educadores exercitarem diferentes competências, na qual as de categoria acadêmica, em alguns momentos, serão as menos evidenciadas. Também, fortalece a ideia do Quadro 3, da aprendizagem com diferentes sujeitos do ambiente escolar, onde a resposta não está com uma pessoa, até porque não existe "A" resposta.

Há uma função docente de mediador e de orientador de pesquisa. Há estudantes que desenvolvem habilidades e competências, utilizando-se de conteúdos. Assim, se supera um ensino meramente memorístico e acadêmico, e se chega a um ensino-aprendizagem que mobiliza saberes, atitudes e valores.

Considerações finais

A novidade de um currículo por competências no Brasil, na Rede Marista e nas escolas pesquisadas ainda produz estranhamentos entre educadores e toda a comunidade escolar. Esta forma de compreensão da aprendizagem tem ganhado cada vez maior visibilidade, primeiro com a matriz do Enem escrita por competências e, mais recentemente, a proposta da Base Nacional Comum Curricular, também disposta assim.

O que a relação entre os dados da pesquisa de doutorado do autor e os elementos apontados nos documentos institucionais da Rede Marista proporciona são evidências de que aprendizagens integrais têm acontecido, apontado pelos próprios estudantes. Para tais aprendizagens ocorrerem, técnicas e pessoas diferentes têm cumprido seus

papeis, dentre eles, aqueles que problematizam, ou apresentam situações das mais diversas aos estudantes, que os levam a processos investigativos.

A escola marista como Espaço-tempo de investigação pode ser reconhecida pelas vivências dos estudantes que responderam aos questionários. Há construção dos saberes, há respostas e experiências diferentes, há formas diversas de aprender que são valorizadas e, mais que isso, há saberes integrais sendo consolidados.

Um estudante que vivencia a diversidade na sala de aula, com habilidades de pesquisa desenvolvidas, seja na construção das etapas da investigação, seja na argumentação, leitura de contexto e posicionamento crítico, desenvolve competências para toda sua vida.

A atuação nesta proposta – de interação e aprendizagens dinâmicas –, proporciona que mais pessoas sejam valorizadas, tanto em seus saberes, como com seus jeitos, impactando positivamente na autoestima. E esses processos, todos, interligados, vão ao encontro da missão institucional da Rede Marista, como observado na sistematização das premissas dos documentos institucionais. Assim, o desenvolvimento de habilidades e competências investigativas não se referem a algo pontual, mas a toda a relação de uma comunidade; a realização de uma missão institucional; e ao desenvolvimento de uma pessoa de forma integral.

Referências

ALVES, Ana Cristina dos Santos; et al. Metodologia de sequências didáticas e projetos interdisciplinares. *In: UNIÃO MARISTA DO BRASIL. Ensino Médio Marista: problematizações e perspectivas em tempos de mudança*. Brasília: UMBRASIL, 2015.

DEGRANDIS, Fernando. **O que se aprende e o que se ensina**: análise metodológica e epistemológica do processo de gestão em colégio marista. Tese (Doutorado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2018.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 1998.

FREIRE, Freire; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GOMES, Patrícia. **Pesquisa americana releva as habilidades que precisam ser desenvolvidas nas crianças e jovens durante sua formação.** Disponível em: <https://porvir.org/conheca-competencias-para-seculo-21/20120814/>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

SOFFNER, Renato kraide. Competências do século XXI. **Pesquisa e Debate em Educação:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. v. 4, n. 1, 2014.

TRANSFORMANDO Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 27 mar.2020.

UMBRASIL. **Projeto Educativo do Brasil Marista.** Brasília: UMBRASIL, 2010.

UNESCO. **Educação para a cidadania global.** 2015. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ed_global_citizenchip_brochure_pt_2015.pdf. Acesso em: 27 mar. 2020.

ZABALA; ARNAU. **Como aprender e ensinar competências.** Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Fernando Degrandis

Doutor e mestre em teologia pela Faculdades EST. Licenciado em filosofia pela UNISC; especialista em coordenação pedagógica pelo ISEI e em gestão curricular marista pela PUCRS; Vice-diretor educacional do Colégio Marista Ipanema em Porto Alegre, RS Brasil.

Endereço para correspondência

Fernando Degrandis
Rua Capistrano de Abreu, 1335, casa 03
Bairro Niterói, 92120131
Canoas, RS, Brasil